

Министерство образования и науки РФ
Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Институт международного образования и языковой коммуникации



СТРАТЕГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ИННОВАЦИОННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Материалы всероссийского семинара (с международным участием)
посвященного 10-летию образования Подготовительного отделения
и кафедры Русского языка как иностранного
в Институте международного образования и языковой коммуникации
Томского политехнического университета**

22-23 ноября 2012 года

Томск 2013

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**



Всероссийский семинар, посвященный 10-летию
Подготовительного отделения и кафедры Русского
языка как иностранного Института международного
образования и языковой коммуникации Томского
политехнического университета

**«Стратегия и практика обучения иностранных
граждан в инновационном университете»**

22-23 ноября 2012 г.

**Материалы Всероссийского семинара,
(с международным участием)**

Томск – 2013

УДК 378.14-057.875_054.6(063)

ББК 4481.22л0

В 833

Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете: Сборник материалов Всероссийского семинара (с международным участием). Томск, 22 - 23 ноября 2012 года. / Томск : изд-во Томского политехнического университета, 2013. - 291 с.

Сборник содержит материалы всероссийского семинара (с международным участием), посвященного 10-летию образования Подготовительного отделения и кафедры РКИ в Институте международного образования и языковой коммуникации НИТПУ. Статьи сборника рассматривают вопросы, связанные с историей подразделений, анализом накопленного опыта и стратегией будущего развития в рамках реформирования высшей школы РФ. Особое внимание уделяется месту и роли предвузовской подготовки иностранных граждан в системе международного образования российских вузов. Авторы сборника также обсуждают проблемы применения инновационных подходов и технологий развития лингвистических и профессиональных компетенций иностранных студентов, когнитивные и этнопсихологические основы преподавания русского языка как иностранного.

Редакционная коллегия сборника:

Т.С. Петровская

Е.В. Михалева

Н.И. Гузарова

Т.Ф. Волкова

Технические редакторы:

О.Н. Пальмина

Е.А. Боженко

Компьютерный дизайн:

И.В. Корюкина

© Институт международного образования и языковой коммуникации, 2013

© Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2013

ПРИВЕТСТВИЕ А.И. ЧУЧАЛИНА

Уважаемые коллеги!



Приятно поздравить вас с этим знаменательным событием - 10-летним юбилеем! 10 лет – много это или мало? С одной стороны, срок не велик, с другой стороны, 10 лет – достаточный срок для рывка в развитии.

Время летит очень быстро: десять лет назад было создано Подготовительное отделение и, практически одновременно, кафедра Русского языка как иностранного. Это произошло в 2002 году, но я бы сейчас хотел вернуться еще на 4 года раньше, а именно – в 1998 год, когда закладывались основы стратегии интернационализации ТПУ.

Именно этот год стал определяющим, решающим в продвижении ТПУ в международное научно-образовательное пространство. Тогда мы впервые стали думать о массовом привлечении иностранных студентов. В контексте того времени такая задача, несомненно, была амбициозной: в ТПУ учился только один аспирант из Китая – Хань Вэй (ныне – заместитель директора Института физики Цзилиньского университета) и студенты из стран СНГ – Казахстана, Киргизии и т.д. Но именно в тот год мы поняли, что нужно совершенно по другим принципам проектировать образовательные программы, сделать их похожими по номенклатуре, по структуре на те программы, по которым учится весь мир. Сразу же мы начали готовить ресурс для преподавания на английском языке и приняли программу совершенствования языковой подготовки студентов и сотрудников университета. В такой связке было принято несколько поистине судьбоносных решений, которые и определили впоследствии, то есть четыре года спустя, понимание того, что подготовленные нами программы на английском языке, курсы на английском языке и преподавательский состав – это еще далеко не все. Ситуация заставила нас обратить более пристальное внимание на преподавание русского языка особым образом - как иностранного языка. Мы отлично осознавали, что по методике и по технологии преподавание русского языка как иностранного в корне отличается от преподавания русского языка как родного. В 2002 году было принято решение о создании кафедры РКИ. Практически одновременно мы открыли и Подготовительное отделение, которое было призвано консолидировать ресурсы, необходимые для эффективного обучения иностранных граждан, оказывать комплексные услуги, связанные с подготовкой студентов к обучению в университете и освоению основных образовательных программ. Изначально мы предполагали, что те студенты, которые приехали на русскоязычные программы, должны будут обучаться на Подготовительном отделении два года. Тогда это была, в большей степени, наша инициатива, и время показало, что интуиция нас не обманула: сейчас все чаще идет речь о необходимости обучения на подготовительном этапе минимум полтора года.

Министерство образования в то время особо не поощряло нас с точки зрения привлечения иностранных студентов, тем более, когда мы говорили о программах на английском языке. А сейчас ситуация совершенно изменилась, сейчас это уже не

только наше корпоративное движение, не исключительно наша стратегия: движение университетов России в международное научно-образовательное пространство - это стратегия страны. В новых условиях привлечение иностранных студентов, превращение программ в узнаваемые и признаваемые за рубежом – это те задачи, которые ставятся, в первую очередь, перед лидирующими университетами. И это хорошо, что мы опередили время почти на 15 лет и у нас сейчас уже образовался приличный ресурс для решения данных задач.

Недавно прошёл мониторинг эффективности работы вузов, многие вузы остались за «красной чертой», их судьба на ближайшую перспективу еще не определена: возможно, их будут закрывать, возможно – объединять с другими вузами. Один из основных критериев мониторинга – это количество иностранных студентов. Это как раз то, чем мы почти 15 лет занимаемся. В связи с этим, деятельность сотрудников Подготовительного отделения, преподавателей кафедры РКИ чрезвычайно важна для университета. Если нам удастся сохранить и даже увеличить темп движения в этом направлении, то у нас есть шанс быть избранными в группу примерно пятнадцати университетов, которые правительство начнёт продвигать в мировые рейтинги, в TOP 100 и, соответственно, финансировать особым образом. Но для того, чтобы туда попасть, нужно постоянно показывать этот мощный задел, который, к счастью, у нас есть, и этот задел создан вашими усилиями. Поэтому я бы хотел вам пожелать дальнейших успехов и предупредить, что мы будем обращать на вас ещё более пристальное внимание. То, что вы делаете, очень важно! Хорошо, что вы делаете это на научной основе: проводите такие конференции, как «Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете», ведь это значит, что вы исповедуете действительно научный подход в применении ваших технологий работы с иностранными студентами и, в том числе, обучении их русскому языку. Ещё раз поздравляю всех и желаю успехов!

Мы на вас очень надеемся в перспективе движения университета к мировым вершинам. Спасибо вам большое!

Александр Иванович Чучалин,
Проректор по образовательной и международной деятельности НИ ТПУ

ПРИВЕТСТВИЕ Т.С. ПЕТРОВСКОЙ



В 2002 году программа экспорта образовательных услуг, стартовавшая в 1996-1998 годах, начала не только давать первые плоды, но и показала положительную динамику. Стало ясно, что университет и профильное подразделение – Институт международного образования, которое тогда еще только зарождалось, имеют высокий потенциал развития в международном образовании. Вместе с осознанием этого факта появилась и уверенность в победе. Число иностранных студентов увеличивалось, и появилась необходимость развития инфраструктуры, создания новых ресурсов международного образования.

Кроме того, к тому времени мы уже "доросли" до государственного заказа. И чтобы получить право принимать студентов, направляемых Министерством образования, необходима была организационная структура, соответствовавшая государственным требованиям. Два этих процесса: "созревание" потребности в Подготовительном отделении внутри университета и требования внешней среды – совпали именно в 2002 году. Кафедра РКИ была создана на базе кафедры Русского языка и литературы. Мы выделили из ее состава именно тех преподавателей, которые работали с иностранными студентами. К этому времени стало понятно, что предмет деятельности традиционной кафедры РЯЛ не совпадает с предметом деятельности той части преподавателей, кто занимается обучением русскому языку как иностранному. Необходимо подчеркнуть, что методически процесс обучения русскому языку как иностранному более близок к процессу обучения иностранным языкам русских студентов. Если иметь в виду методологию, методическую научную базу, то, конечно, "родство" этих процессов очевидно. Вот почему такая кафедра могла родиться только внутри Института международного образования. А последующее объединение двух институтов – Института международного образования и Института языковой коммуникации – выглядит совершенно естественно: в одной структуре сегодня эффективно сотрудничают кафедра РКИ, кафедра лингвистики и переводоведения, кафедра восточных языков. Логично, что обучение русских студентов иностранным языкам и обучение русскому языку иностранных студентов базируется на одном научно-методическом фундаменте, происходит постоянный обмен опытом, реализуются совместные проекты. В целом, надо отметить, что на сегодняшний день эффективность деятельности объединенного института доказана на практике.

Поэтому значение Подготовительного отделения и кафедры РКИ переоценить невозможно. Кафедра РКИ дает студенту русский язык, вооружая его главным инструментом, который необходим для жизни в России, для обучения в университете, освоения образовательной программы, личностного развития и профессионального становления.

Подготовительное отделение обеспечивает всё сопровождение учебного процесса иностранного слушателя, его адаптацию в академическом и социальном плане, вооружает будущего студента навыками пребывания в новой для него этно-

культурной среде, оказывает ему поддержку и вселяет в него уверенность в успехе. Сотрудничество кафедры и Подготовительного отделения на начальном этапе обучения иностранного гражданина в ТПУ настолько тесное, функции этих подразделений настолько переплетены, что в отношении этих подразделений можно сказать: нельзя разорвать единое.

Результативность и эффективность экспорта образовательных услуг опирается на две категории – качество и профессионализм. И если качество – это наша цель, то профессионализм – наше основное средство решения задач. В контексте развития международного образования последнего десятилетия необходимо отразить, проанализировать весь опыт и, опираясь на стратегию развития ТПУ как национального исследовательского университета, актуализировать рабочие процессы, уточнить, и оптимизировать их. На основе анализа внешних обстоятельств – российского и мирового контекста – необходимо определить стратегию экспорта образовательных услуг в новых условиях функционирования. А кафедре РКИ и ПО в будущем снова принадлежит почетная миссия начала всех начал! Любая образовательная программа – это, в философском смысле слова, нечто идеальное, ее носителем является человек. Поэтому коллективам кафедры РКИ и Подготовительного отделения необходимо сейчас прибавить в профессионализме с тем, чтобы любой иностранный студент имел полные гарантии качества предложений и реализации образовательных услуг со стороны университета. Тогда студенту останется просто увидеть предложение и реализовать свои возможности. Таким образом, ответственность университета будет на сто процентов реализована, и мы можем рассчитывать на то, что процесс международного образования будет "обречен" на развитие и успех, и все больше студентов из разных стран будет приезжать на обучение в ТПУ.

Я хочу поздравить дорогих коллег с кафедры РКИ и ПО с юбилеем и поблагодарить их за сотрудничество, в котором мы успешно работали 10 лет. Это партнерство я считаю не просто продуктивным: нам удалось сделать больше, чем кто-либо мог ожидать, мы обеспечили гигантский скачок в развитии университета, при всех проблемах, которые мы видим и, не стесняясь, обсуждаем и пытаемся решать. Это партнерство существует не только в производственной плоскости. Я глубоко ценю сотрудников как профессионалов, как граждан, как просто женщин и мужчин, как товарищей. Я вижу, что доминирующим стремлением моих коллег является наше общее дело, его совершенствование, вижу искренность и неподдельную заинтересованность в том, чтобы работать сегодня лучше, чем вчера.

Поэтому хочется пожелать, чтобы отношение к делу, заинтересованность в нем, радость совместного труда оставалась всегда с нами, чтобы это позволяло нам добиваться новых высот и развивать процесс международного образования в ТПУ, приобретая новых друзей во всем мире, в планетарном масштабе.

Всем коллегам желаю гордиться своим трудом, находить силы для будущих свершений и побед. Пусть все будут здоровы, пусть в семье у всех все будет хорошо, чтобы каждый раз, когда они идут на работу, они чувствовали вдохновение и радость от предстоящих встреч со студентами и коллегами.

Особую благодарность и поздравления я адресую Надежде Ивановне Гузаровой, начальнику Подготовительного отделения, с которой мы вместе с самого начала пути: наше профессиональное сотрудничество началось несколькими годами раньше, чем было создано Подготовительное отделение. В следующем году мы будем праздновать 15-летие нашего совместного труда.

Особую признательность я хочу выразить Михалевой Елене Владимировне, заведующей кафедрой РКИ, которая присоединилась к нам немного позже, но внесла огромный вклад в становление и развитие кафедры.

Этим двум чудесным женщинам, профессионалам высокого класса, увлекающимся, творческим натурам, желаю, чтобы не иссякали родники их идей и добрых устремлений, желаю профессиональной щедрости с тем, чтобы наше дело процветало!

Татьяна Семеновна Петровская,
Заместитель проректора по образовательной и международной деятельности,
Директор Института международного образования и языковой
коммуникации НИ ТПУ

О НАС



ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ



Подготовительное отделение образовалось в структуре ИМОЯК в 2002 году. Сначала в деканате работали два сотрудника (заведующая ПО и методист). Минимизация штатов на ПО была возможна, потому что все другие отделы института оказывали необходимые слушателям социальные, правовые и другие услуги. Деканат изначально был ответственным за учебно-организационную и адаптационную работу.

Моя официальная должность – начальник

Подготовительного отделения ИМОЯК. Честно говоря, мне не очень нравится слово «начальник», оно какое-то очень грозное. Мне больше нравится, когда студенты называют меня деканом, в общем-то это слово переводится с греческого языка на русский язык тоже как «начальник над десятью студентами», но звучит как-то мягче. На Подготовительном отделении я работаю с 2002 года, с самого момента основания ПО, а преподаю историю иностранным студентам - с 1998 года. Первым иностранным студентом, которому я читала лекции на английском языке, был Димитрос Маврос с Кипра. Так что я – не только начальник, но и преподаватель. В нашем деканате работают молодые талантливые менеджеры. Они хорошо выполняют свою работу и поэтому у студентов есть всё, что необходимо для учёбы. Что касается меня лично, то для меня моя работа – это моя жизнь, студенты и сотрудники – это моя большая семья. Моё рабочее время длится столько, сколько это необходимо для хорошей организации учебного процесса, для решения студенческих проблем. Я очень люблю общаться с молодёжью. Их энергетика не позволяет «смотреть назад». Своим коллегам с Подготовительного отделения, преподавателям кафедры РКИ, моим дорогим студентам я пожелаю

быть всегда на уровне задач 21 века, добиваться решения поставленных задач, работать на результат, ну и, конечно, здоровья, любви, счастья!

Начальник Подготовительного отделения ИМОЯК
Гузарова Надежда Ивановна



Я работаю на ПО ИМОЯК уже 6 лет, занимаюсь обеспечением учебной деятельности наших слушателей. Все, что касается расписания занятий, аттестаций слушателей, зачетно-экзаменационных сессий и любых других вопросов, связанных с учебой, это сфера моей деятельности. Также помимо работы со слушателями, в мои обязанности входит координация работы с преподавателями кафедр, обеспечивающими учебный процесс на ПО. Мне нравится моя работа, потому что каждый год к нам приезжает много интересных слушателей из разных стран, от которых всегда узнаешь что-то новое и необычное. Желая дальнейшего процветания, неиссякаемой энергии преподавателям и сотрудникам отделения и жаждущих знаний студентов.

Ведущий эксперт ПО ИМОЯК
Ромашова Елена Владимировна



Я являюсь заведующей методическим кабинетом ПО ИМОЯК. Занимаюсь организацией подготовки учебных пособий для обеспечения учебного процесса в Институте международного образования и языковой коммуникации. Оказываю консультационную поддержку преподавателям по созданию учебно-методических комплексов дисциплин. Работаю с электронными картотеками преподавателей и сотрудников ИМОЯК и отвечаю за содержание базы данных «Электронная библиотека»

Всем известно, что одним из условий успешного усвоения знаний является наличие у студента хорошего учебника. Он должен соответствовать всем современным требованиям:

- понятный текст изложения теоретического материала и соответствие современному содержанию науки;
- большое количество примеров решения задач и разнообразие заданий;
- удобство пользования учебником;
- практичность, эстетичность и информативность обложки;
- разнообразие иллюстраций (рисунки, фотографии, чертежи, схемы);
- использование соответствующих выделений, например, основных понятий, информационных положений и других элементов.

В Институте международного образования и языковой коммуникации создаются учебные пособия для иностранных студентов, которые отвечают всем современным требованиям.

Преподавателям кафедры РКИ желаю, чтобы их творческий потенциал по созданию и совершенствованию учебных пособий повышался, а сами пособия

помогали студентам и слушателем изучить такой трудный, но красивый русский язык.

Всем сотрудникам Подготовительного отделения желаю побольше слушателей хороших и разных!

Заведующая методическим кабинетом ИМОЯК
Пальмина Оксана Николаевна



Моя работа заключается в организации и координации краткосрочных курсов и курсов русского языка как иностранного для иностранных граждан. Деятельность интересная и творческая. Есть возможность общаться с представителями разных стран и культур. Нравится решать нестандартные задачи в работе. Такого рода работа рождает потребность развиваться профессионально и лично. Пожелания: работать командой для достижения важной и значимой цели, т.е. давать возможность получить знания иностранным студентам, создать им комфортные условия для обучения в нашем университете.

Эксперт ПО ИМОЯК
Степанова Анастасия Сергеевна



Я работаю в деканате ПО еще совсем недавно, но работа мне уже очень нравится, потому что, я считаю, она очень альтруистичная. Возможность помогать иностранным студентам, отвечать на их вопросы, показывать им город Томск и рассказывать о родной России и ТПУ – это прекрасное занятие! А видеть их радость от общения с тобой, благодарность за помощь и то, как они постепенно привыкают и обустроиваются в новой стране – это очень приятный опыт. На ПО я занимаюсь организацией предмагистерских и предбакалаврских программ, являюсь куратором китайских студентов, а также отвечаю за решение творческих задач! Желаю юбилярам креативности, энергии и успехов во всех начинаниях!

Эксперт ПО ИМОЯК
Боженко Елена Аркадьевна



В мои должностные обязанности входит помощь в адаптации слушателей ПО, решение как внеучебных проблем, так и проблем связанных с учёбой, подготовка пакетов документов слушателей для поступления на 1 курс, в магистратуру и в аспирантуру, а так же для прохождения процедуры нострификации. Больше всего в моей работе мне нравится видеть результат. То есть большинство слушателей ПО до приезда в Томск не знали ни слова на русском языке, у них совершенно другой менталитет и культура, и

приятно видеть как благодаря совместной работе преподавателей кафедр РКИ, МД и деканату ПО всего за 10 месяцев у слушателей из разных стран получается выучить русский язык до необходимого для сдачи экзаменов на сертификат уровня. Желаю Подготовительному отделению и кафедре РКИ идти только вперед!

Менеджер ПО ИМОЯК
Шредер Андрей Николаевич



Поздравляю с юбилеем Подготовительное отделение и кафедру Русского языка как иностранного! Я уже давно учусь в России, сейчас уже в аспирантуре. Одновременно уже год как работаю в качестве лаборанта ПО. Мне эта работа очень нравится, она мне дает возможность изнутри познакомиться с образовательной структурой университета и это, конечно же, очень хорошая языковая практика. Я выдаю книги преподавателям и студентам: это учебники по русскому языку на разные темы, слежу за учебным процессом. Что касается учебы, могу сказать, что трудно писать работу на неродном языке. В моем случае речь идет о русской литературе, где уже действительно надо быть профессионалом, а это очень и очень трудно, но интересно. Приходится много читать, и, со временем, становится трудно самому оценить, насколько твой запас слов стал богаче! Неожиданно для самого себя ты уже хорошо можешь разбираться в языке и литературных текстах. И живое общение в процессе работы во многом этому способствует! Еще раз с праздником!

Лаборант ПО ИМОЯК
Ахмади Абдолмаджид

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО



Кафедра РКИ образована в 2002 году на базе кафедры русского языка и литературы (РЯЛ), основанной в 1992 году. Когда я пришла работать на кафедру, ее штат составлял всего 6 человек, был только один специалист с ученой степенью. Сейчас на кафедре работает пятьдесят два человека, среди которых 4 доктора филологических наук, 26 кандидатов наук, 11 аспирантов и соискателей. Наша кафедра – молодая и красивая, одна из самых интенсивно развивающихся кафедр ТПУ. Интересно, прежде всего, то, что мы росли и повышали квалификацию по новой для всех нас специальности уже в процессе работы, потому что специалистов по преподаванию русского языка как иностранного не выпускает ни один вуз Томска или Сибири. Конечно, была узкая специализация в ТГУ, а сейчас там открыта и магистерская программа, но сам классический университет не имеет на сегодняшний день ни значительного количества иностранных студентов, ни столь значительного разнообразия программ, на которых эти студенты обучаются, по сравнению с ТПУ. Есть и еще одна трудность: большинство филологов не готово к разработке разнообразных программ профессионального русского языка по той простой причине, что в большинстве своем выпускники классических филфаков являются носителями так называемого «гуманитарного», синтетического когнитивного стиля и не обладают достаточным объемом так называемых остаточных знаний по негуманитарным предметам даже на уровне школьной программы.

Вот почему столь значительные усилия были направлены на то, чтобы коллектив кафедры сложился: мы учили «новичков», в том числе и «подготовленных» специалистов, работать на практике, ходили на занятия к предметникам и разрабатывали учебники вместе с ними. Те традиции, что складывались в ведущих центрах обучения иностранных студентов в течение

50 лет, мы должны были создать за значительно более короткое время: это требовали темпы развития нашего университета. Мы очень много и кропотливо трудились, собирая собственный опыт и, конечно же, используя опыт тех университетов, в которых обучение иностранных студентов имеет богатые традиции. Надо сказать, что администрация университета вложила в развитие кафедры очень много: это касается и затрат на учебные ресурсы, и на повышение квалификации преподавателей кафедры.

Что отличает наш коллектив сегодня? Во-первых, это коллектив неравнодушных. Каждый преподаватель болеет за общее дело, за своих студентов, за коллег. Взаимопомощь и взаимоподдержка на нашей кафедре – это ее особая отличительная черта: это отмечает каждый, кто приходит сюда работать. Новый человек на кафедре никогда не останется один: ему непременно помогут: опытные преподаватели курируют работу начинающих педагогов, проводят мастер-классы, открытые уроки и консультации. На кафедре постоянно обсуждают возникающие проблемы, советуются друг с другом, подсказывают интересные идеи. Достаточно зайти на кафедру во время перерыва – и вы застанете несколько групп за бурным обсуждением актуальных вопросов. В этом смысле, мне кажется, наш коллектив – просто уникальный.

Во-вторых, это коллектив динамичный. У всех наших сотрудников присутствует ощущение этой динамики, растущих требований, необходимости решения новых задач во всех областях деятельности. Поэтому наша кафедра – и это, в-третьих - коллектив ответственных людей: здесь, как нигде, понимаешь, насколько важен твой труд, как много в судьбе человека зависит от твоих действий. Благодаря усилиям коллектива кафедры РКИ студенты получают навыки владения языком, необходимые им для того, чтобы их профессиональная судьба состоялась, чтобы надежды молодых людей, членов их семей, их стран сбылись, чтобы каждый из студентов почувствовал, что он частичка России и Университета.

В-четвертых, работа с иностранными студентами требует участия особенных людей: этнокультурные и языковые барьеры могут разрушиться только в условиях бессознательного и безусловного доверия друг к другу. Здесь, в условиях поликультурной коммуникации, характер каждого виден как на ладони, здесь сразу видна неискренность и некорректность. Вот почему в нашем коллективе работают очень порядочные, честные и искренние люди: они подбираются, словно бусинка к бусинке, в дорогой и неповторимый узор.

Говорят, если хочешь проверить человека – походи с ним в горы. Горы проверяют человека, не дают ему солгать. В нашем случае такие "горы" – это иностранные студенты, они проверяют нас на прочность. Изучение языка в такой интенсивной манере, как у нас, предполагает полную гармонию с преподавателем, поэтому если что-то не складывается – это видно сразу, над этим надо сразу работать.

Все «кафедряне» - люди живые, заинтересованные, откровенные, артистичные, умные - это в-пятых – и это тоже связано с особенностями нашей работы: мы учим иностранных студентов и учим их в ТПУ – одном из самых быстро развивающихся университетов страны.

Что касается будущего кафедры, то мы все спокойны: коллектив партнеров и единомышленников сложился, мы вместе смотрим в одном

направлении. Мы знаем, что студентов будет все больше и больше, поэтому нам есть, куда расти и развиваться. Мы готовы к более тесному сотрудничеству с институтами ТПУ, на которых продолжают обучение наши иностранные студенты. Сейчас, когда иностранцев в ТПУ стало очень много, институтам стало намного труднее с ними работать, поэтому дальнейшее успешное развитие нашей кафедры во многом зависит от того, как мы сможем наладить контакты со всеми подразделениями университета. Мы все понимаем ответственность, которая лежит на коллективе кафедры и сделаем все, чтобы оправдать надежды, которые возлагает на нас ТПУ.

Заведующая кафедрой РКИ
Михалева Елена Владимировна



Я считаю, что не только студенты учатся у своих преподавателей, но и преподаватель учится у своих студентов. Наши иностранные студенты учат нас основам своих культур, терпению и толерантности.

Я желаю кафедре РКИ и ПО дальнейшего процветания и расширения сферы своей деятельности! Сейчас у нас есть студенты из Китая, Вьетнама, Монголии, студенты из европейских стран, хотелось бы, чтобы география нашей работы была еще шире!

Старший преподаватель кафедры РКИ
Афанасьева Анна Семеновна



Я работаю на кафедре РКИ с самого основания. Я начала работать с иностранными студентами, когда ПО еще не было. Моя работа всегда дает мне, в первую очередь, заряд молодости и бодрости. Здесь всегда новые люди, всегда разные национальности, - это очень интересно. Сначала я работала с русскими студентами, проработала один год, а потом начала работать со студентами с Кипра. Можно сказать, что свою карьеру я начала "с места в карьер" – работая и обучаясь одновременно.

Особенно мне запомнилась группа, в которой все студенты были из разных стран: из Австралии, Китая, Пакистана, Кореи, Таиланда, Египта и Вьетнама. Было очень интересно наблюдать: у студентов не было общего английского языка, на родном языке они не могли общаться и были вынуждены общаться только на русском языке. Это была, пожалуй, самая интересная группа за весь период моей работы. И всегда остается в памяти каждодневная работа: она очень интересна тем, что всегда видно ее результат. Но каждый год неизменно происходит один и тот же случай: на первом уроке, когда я представляюсь новым студентам, они, лишь услышав мое имя – сразу удивленно спрашивают: "Любовь? Вас так зовут? В России – это такое имя?", ведь слово "любовь" на многих языках созвучно и известно практически всем. Я желаю кафедре РКИ и ПО процветать, расти, чтобы коллектив наш оставался таким же интересным, чтобы было меньше трудностей и больше приятных

моментов!

Доцент кафедры РКИ
Коберник Любовь Николаевна



Я работаю на кафедре РКИ уже три года, и все три года – на Подготовительном отделении. Работать на ПО мне очень нравится, потому что сразу виден результат – то, чему ты научил студентов. Я от всей души желаю кафедре дальнейшего процветания, креативности, энергии и сил для дальнейшего обучения студентов.

Преподаватель кафедры РКИ
Королькова Яна Владимировна



Я работаю на кафедре РКИ и на Подготовительном отделении с 2009 года. Мои студенты - представители разных национальностей: были и китайцы, и монголы, и афроамериканцы, и французы. Не могу выделить, кто понравился больше, потому что с каждой нацией работать интересно по-своему. Моя профессия мне очень нравится, потому что она обогащает, развивает, позволяет узнавать новые культуры и традиции. Хочу пожелать, чтобы к нам приезжало как можно больше новых студентов, чтобы развивалось Подготовительное отделение, чтобы у преподавателей была возможность совершенствовать свое мастерство. Успехов и всего самого доброго, прекрасного! Пусть наш университет процветает и славится хорошими студентами, а мы будем способствовать тому, чтобы подготовка наших студентов была на высшем уровне!

Преподаватель кафедры РКИ
Погукаева Анна Вячеславовна



Я работаю в ТПУ уже больше десяти лет, моя работа очень интересная, потому что мы встречаемся с разными людьми, представителями разных национальностей и культур, это, конечно, обогащает наш человеческий опыт в плане общения, да и не только. Запоминается любая деятельность с иностранными студентами – и учебная, и внеучебная, нравится простое общение. Объяснение нового материала тоже всегда проходит по-разному, в силу того, что студенты – представители разных культур, разных педагогических традиций. Конечно, с ними очень интересно использовать разные игровые задания, смотреть, как они реагируют, особенно представители стран АТР, которые закрыты и не всегда идут на контакт, а потом – раскрываются, и это очень интересно. Очень плодотворный метод – занятия-экскурсии, когда помимо того, что мы отработываем нужную нам лексику и грамматические

конструкции, мы имеем возможность дать им какое-то представление о городе, о наших традициях, а в ответ видеть их обратную связь, отклик. Всем своим коллегам я желаю, конечно, успехов в любых начинаниях, кафедре и Институту – дальнейшего развития, процветания, творчества!

Доцент кафедры РКИ
Потураева Евгения Александровна



Я работаю на кафедре РКИ уже 3 года. Наша работа заключается в воспитании у себя и у других людей большой ответственности и толерантности. Это самое главное в нашей работе, потому что работаем мы с иностранными студентами, а это требует большого уважения к другой культуре. В нашей работе, конечно, присутствует элемент саморазвития. Каждый день можно услышать интересные, смешные, забавные, трогательные вещи, их хочется даже записывать. Поскольку мы работаем с группой в течение длительного периода, это целый учебный год, то предполагается, что если ты не нашел контакта и если ты не построил очень хорошие отношения с этими студентами, то, считай, результата не будет. Я думаю, что каждая группа была прекрасна по-своему, уникальна. Я желаю ПО еще больше студентов и расширения горизонтов творчества!

Старший преподаватель кафедры РКИ
Силина Ксения Сергеевна



Первые мои студенты в ИМОЯК ТПУ были из Вьетнама. Годом позже приехали ребята из Китая, затем – снова вьетнамская группа, а вот сейчас у меня международная группа. Стоит отметить, что мне всегда интересно работать с разными людьми, все запоминающиеся события тоже связаны с людьми. Мне нравятся открытые студенты, трудолюбивые, они всегда привлекают внимание, на них ориентируешься на занятиях. Опыт работы с иностранцами – бесценен, потому как можно узнать много нового о разных странах и культурах. Саморазвитие тоже очень важно – к разным студентам нужен разный подход. Работа у нас сложная, но мы привыкли заменять слово "сложная" словом "интересная". Желаю кафедре РКИ и ПО процветания и развития!

Преподаватель кафедры РКИ
Слабухо Олеся Анатольевна



На Подготовительном отделении я работаю уже 6 лет, с самого начала своей работы в ТПУ. Благодаря этой работе я научилась большому терпению. В нашей работе на ПО мне нравится, что результат усилий преподавателя виден практически сразу: в начале учебного года многие студенты не знают русский язык, а через какое-то время они уже понимают преподавателя и хорошо говорят по-русски. Мне особенно запоминаются мероприятия, проводимые ПО и преподавателями кафедры РКИ.

Например, наши уроки-праздники: «Давайте знакомиться», «Новый год», «Фольклорный вечер», «День Победы». Студенты с удовольствием участвуют в таких мероприятиях, демонстрируют свои знания по русскому языку и русской культуре. Также запоминаются ежедневное общение, интересные ситуации на уроках, отдельные студенты, например, те, которые изучают русский язык с большим трудом. Им нужно уделять больше внимания, несколько раз объяснять новый материал, но потом, когда видишь результат своей работы, понимаешь, что твои усилия не прошли даром. Желаю ПО и кафедре РКИ творчества и развития, хороших студентов, которые действительно хотят изучать русский язык, чтобы в дальнейшем получить профессию либо обучаться в магистратуре. Пусть в будущем наш коллектив остаётся таким же дружным, как сейчас, когда мы за чашкой чая обмениваемся опытом, обсуждаем различные вопросы.

Доцент кафедры РКИ
Смолякова Наталья Сергеевна



Я начала работать в ИМОЯК ТПУ совсем недавно. В январе 2011 меня пригласили преподавать русский язык в группу вьетнамских студентами. Это была чудесная группа: послушная, старательная! Вскоре мы начали общаться с русскими школьниками, практиковать русский язык. Моим иностранным студентам пришлось очень быстро учить язык, потому что у них были серьезные мотивы: школьники приходили сначала к нам на занятия, а потом мы к ним на уроки, мы проводили совместные экскурсии.

Нас принимали очень тепло, с интересом. Мои первые иностранные студенты очень хорошо учились, они неплохо узнали Томск, потому что мы посетили большинство томских музеев. До сих пор мы с ними поддерживаем отношения: иногда они задают мне вопросы во время подготовки к занятиям по истории, по литературе. Кафедре РКИ и ПО желаю расти, процветать, потому что впереди большая перспективная работа по расширению опыта и видов работы.

Преподаватель кафедры РКИ
Васильева Елена Юрьевна



Я работаю в ТПУ уже десять лет, мне очень нравится моя работа, я люблю своих студентов, свой институт, Подготовительное отделение. Больше всего запоминаются экскурсии, походы в музей, в театр. Помню, как мы ходили в театр со студентами Подготовительного отделения: это было под Новый год, был тихий зимний вечер, и мы шли по улице, и снежинки тихо-тихо падали, а студенты их ловили и спрашивали: "Что это такое? Как это называется?". Им это было очень интересно, иностранцам всегда очень нравится снег. Спектакль был замечательный: музыкальный, красивый! Такие события запоминаются надолго.

Учеба – это ежедневный труд, работа со словом, изучение русского языка. Я бы хотела пожелать всем огромных творческих успехов, счастья, здоровья, сотрудничества!

Доцент кафедры РКИ
Ярица Людмила Ивановна



Я работаю в политехническом университете преподавателем русского языка как иностранного с 2007 года. Мне нравится моя работа, студенты очень интересные, я узнаю много нового о разных народах, об их традициях. Запоминается, на самом деле, все: и каждодневный труд, и специфические дни, и мероприятия. Особенно очень приятно, когда видишь плоды своей работы: буквально через несколько занятий ты понимаешь, что студенты уже могут вести диалог на русском языке!

В работе с иностранцами отлично уживаются новые и классические методы преподавания, ведь все новое – это хорошо забытое старое. Мне нравится, когда студенты уже начинают неплохо меня понимать, проводить с ними игровые занятия, которые помогают раскрыться человеку и проявить себя. Желая нам всем терпения, хороших студентов во всех планах – и в поведении, и в знаниях, успехов всяческих, ну, и конечно, простого человеческого счастья!!!

Преподаватель кафедры РКИ
Железнякова Анна Николаевна

ПРИВЕТСТВИЯ КОЛЛЕГ



Волгоградский государственный технический университет

Уважаемый Петр Савельевич!

Волгоградский государственный технический университет сердечно поздравляет Вас с 10-летием обучения иностранных граждан в Национальном исследовательском Томском политехническом университете.

За недолгие 10 лет Подготовительное отделение для иностранных граждан Томского политехнического университета не только прошло период становления, но и сумело стать одним из ведущих методических центров, осуществляющих подготовку специалистов для зарубежных стран.

Опираясь на многолетний опыт российских вузов в подготовке иностранных специалистов, вы приумножили лучшие традиции и сумели стать одним из вузов – лидеров в области международного образования. Сегодня вас знают и ценят за использование инноваций, за педагогические идеи вашего коллектива, научные и практические достижения, которыми вы щедро делитесь с коллегами других вузов.

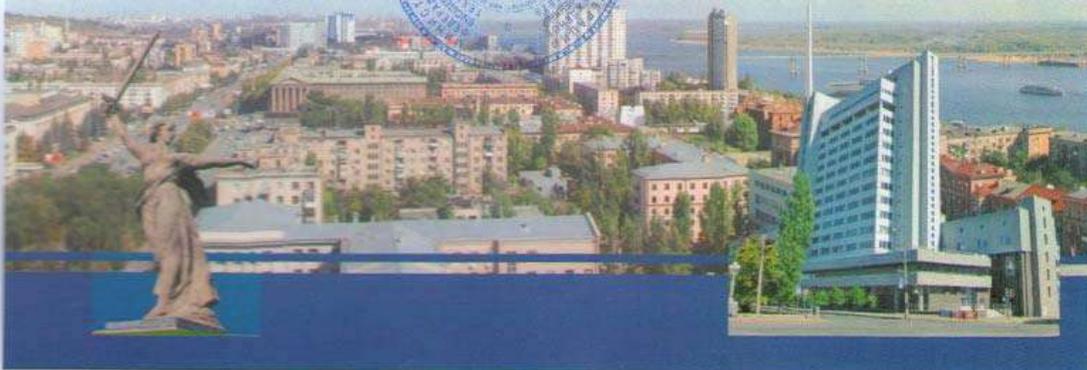
Академические традиции Вашего университета и опыт служат фундаментом для высоконаучных разработок и новейших достижений в различных областях. Мы очень рады, что наши университеты стали добрыми партнёрами.

Я желаю Вам, Вашему университету и Подготовительному отделению дальнейшего развития и процветания, новых открытий и достижений, побед во всех начинаниях, успешного соединения мудрости и опыта, а всему коллективу – здоровья, благополучия, счастья и удачи!

Ректор ВолгГТУ,
академик РАН



Новаков И. А.



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



*Проректор по международной деятельности
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Д.Г. Арсеньев*



*Руководитель Программы предвузовской подготовки
Института международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Е.А. Никитина*

Институт международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета с большой радостью поздравляет профессорско-преподавательский состав, сотрудников и студентов с 10-летием Подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета!

Сложившиеся традиции университета сформировали инженерное братство Томских политехников, живущих и работающих по всему миру. Ваш университет вырастил целую плеяду выдающихся ученых и инженеров, которые внесли значительный вклад в историю мировой науки, образования, экономики и культуры, и тем самым прославили сибирский город Томск.

Институт международного образования и языковой коммуникации является одним из самых крупных подразделений ГПУ, которое обеспечивает обучение русскому и иностранному языку студентов всех факультетов. Преподаватели и сотрудники Подготовительного отделения и кафедры русского языка первыми встречают своих новых иностранных учащихся и помогают им прожить свой первый год в России, самый сложный, но и самый запоминающийся.

В этот замечательный день желаем вам новых побед и достижений, дальнейшего развития и процветания, продолжения и приумножения лучших традиций отечественной школы международного образования, укрепляющих авторитет российского образования и нашего государства.

Желаем всему коллективу счастья и благополучия, здоровья и удачи!



Уважаемые коллеги, преподаватели кафедры РКИ ТПУ!

Историко-филологический факультет ТГПУ, кафедра теории языка и методики обучения русскому языку и литературе сердечно поздравляют вас с юбилейной датой – 10-летием кафедры русского языка как иностранного.

Нам приятно отметить, что ваша кафедра, которая создавалась с «нуля», в настоящее время является одной из передовых в сфере теории и методики преподавания РКИ и выполняет функции базовой кафедры среди вузов Сибири.

Кафедра РКИ ТПУ стояла у истоков институционализации преподавания русского языка как иностранного в томской высшей школе. Именно вы обучали первых в Томске студентов-иностранцев русскому языку и культуре, а сейчас более 600 студентов со всех уголков планеты являются вашими учениками. Вы издали множество научных трудов, учебников, пособий по РКИ, сформировали мощную теоретическую и методологическую базу, позволившую вывести русскую лингводидактику на новый качественный уровень.

Дружественные связи между нашими университетами крепили все эти годы: многие выпускники-филологи ТГПУ работали и работают на вашей кафедре, становятся высококвалифицированными преподавателями РКИ. Совместными усилиями ученых ТПУ и ТГПУ ставятся и решаются актуальные проблемы методики обучения русскому языку, пишутся совместные работы, реализуются проекты, проводятся конференции и семинары.

Сегодня, в день, когда мы празднуем десятилетие вашей поистине благородной деятельности, лежащей в основе глобального диалога культур на русском языке, от всей души желаем вам процветания, научных и творческих успехов, финансового благополучия и талантливых студентов.

Декан ИФФ



Т.В. Галкина

Зав. кафедрой теории языка и методики обучения русскому языку и литературе

О.В. Орлова

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!



С наступающим днем рождения Кафедры русского языка как иностранного! Я желаю всем преподавателям счастья, здоровья, любви, благополучия и терпения. От всего сердца я хочу сказать: "Спасибо за все"!

Ван Тао
Генеральный директор
Beijing Bridge Cultural
Exchange Co.,Ltd
Пекин, КНР

УВАЖАЕМЫЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА!



Сердечно поздравляю вас с десятилетним Юбилеем создания кафедры русского языка!

Мне очень повезло быть первым студентом кафедры русского языка, хотя прошло много лет, я хорошо помню те времена, когда я начинал изучать русский язык буквально с нуля, как мы трудились и дружили. И часто вспоминаю моих первых преподавателей: Оксану Ивановну Гордееву, Сталину Александровну Костюкову, Веру Ивановну Моторину.

Я очень рад, что кафедра развивается, стала намного больше, мощнее. Я хочу сказать, что вы занимаетесь очень важным делом, это дело будет полезно не только для наших университетов и студентов, но и для обеих стран! Потому что студенты - это наше будущее, будущее страны!

Поздравляю дорогих коллег на кафедре и желаю всем больших успехов, здоровья и счастья!

С уважением, Хань Вей!

Заместитель директора Института физики Цзилиньского университета (город Чанчунь, КНР)



沈阳理工大学

Уважаемый коллектив кафедры русского языка как иностранного(РКИ)!

От лица всего Шеньянского Политехнического университета поздравляю всех вас, а также ваше руководство Чубика П.С., Петровскую Т.С., Михалеву Е.В. с 10 летним юбилеем кафедры. Вы все очень молоды, полны сил и мы верим, что мы дальше будем с вами плодотворно работать. Надеемся на долгосрочное и эффективное сотрудничество.

Директор департамента международных связей ШПУ:工

Ван Лицзюнь





Региональная Общественная Организация Национально-Культурная
Автономия греков Томской области
Περιφερειακή Μη κυβερνητική οργάνωση Εθνική Πολιτιστική Ελληνική Αυτονομία περιοχής του Τομσκ
Regional Non-Governmental Organization National Cultural Greek Autonomy of Tomsk Oblast

634021 г.Томск, Курский, 32 тел/факс (382-2) 78-20-75 E-mail: ssc@tomsk.ru
634021 Τομσκ, λάροδος Κοβρσκή, 32 τελ/φαх +7(382-2) 78-20-75 E-mail:ssc@tomsk.ru
634021 Tomsk, Kursky Lane, 32 phone/fax +7(382-2) 78-20-75 E-mail:ssc@tomk.ru

ΡΟΟ «НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ АВΤΟΝΟΜΙΑ ΓΡΕΚΩΝ ΤΟΜΣΚΟΪ ΟΒΛΑΣΤΙ» с большим удовольствием и от всего сердца поздравляет Подготовительное отделение для иностранных граждан Томского политехнического университета, кафедру русского языка как иностранного в Томском политехническом университете и Институт международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета, руководителей - Надежду Ивановну Гузарову, Елену Владимировну Михалеву, Татьяну Семеновну Петровскую, всех сотрудников и студентов со славным праздником — 10-летним юбилеем со дня основания Подготовительного отделения и кафедры русского языка как иностранного, а также с проведением Всероссийского семинара «Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете».

Сегодняшняя дата особенная для всего Томского политехнического университета. Ведь именно благодаря юбилярам решается очень важная проблема — первый этап адаптации и подготовки иностранных граждан как будущих специалистов. Еще одним направлением работы является организация содружества и диалога культур разных народов.

Слаженная работа, дающая замечательные результаты – это заслуга всего коллектива – сообщества профессионалов и энтузиастов своего дела. Отмечая давнее взаимодействие и теплые дружеские связи между Томским политехническим университетом и Томской греческой автономией, надеемся на дальнейшее развитие нашего сотрудничества.

Желаем всем подразделениям, ответственным за подготовку иностранных граждан и освоение ими русского языка и культуры, процветания и дальнейших творческих успехов в подготовке специалистов, в развитии образования и культуры, содействии взаимопониманию и сотрудничеству представителей разных народов!

Председатель ΡΟΟ ΗΚΑ греков Томской области



Μ. Ι. Κωνσταντινίδι

УВАЖАЕМАЯ ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА!

Уважаемые коллеги кафедры Русского языка как иностранного
Института международного образования и языковой коммуникации
Томского политехнического университета!



Сегодня ваша кафедра отмечает свое 10-летие. За эти годы сформировался высокопрофессиональный дружный коллектив – людей, искренне преданных своему делу и готовых поддержать своего руководителя во всех инновационных начинаниях.

Кафедра РКИ занимает одно из ведущих мест в структуре Национального исследовательского Томского политехнического университета, вносит весомый вклад в расширение международных отношений, обучая иностранных студентов русскому языку. Вы плодотворно сотрудничаете с образовательными учреждениями Томской области, успешно осуществляя интеграцию высшего и общего образования. Важно то, что вы ведете образовательную, исследовательскую деятельность с учетом российского и мирового опыта, ориентируясь на потребности современного общества. И потому учеба у вас – это престиж и отличный старт для самореализации.

Для Регионального центра развития образования ваша кафедра является надежным партнером в реализации инновационных проектов. Мы уверены, что эта первая юбилейная дата станет для коллектива кафедры РКИ новым этапом в деятельности, на котором будет реализовано еще немало смелых планов.

В этот торжественный день нам хочется искренне поблагодарить вас за плодотворное сотрудничество, перерастающее в дружбу. Сказать спасибо за активное участие в региональных инновационных проектах и программах, за неоценимый вклад в их реализацию.

Искренне желаем вам благополучия и процветания, новых идей и проектов, еще большего желания творить и достигать новых высот в обучении и профессии!

**С уважением и надеждой на долгое сотрудничество,
Надежда Лыжина и коллектив Регионального центра развития образования
Томской области.**

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ОТ КОЛЛЕГ ИМОЯК



Дорогие коллеги – труженики
подготовительного отделения!
С первой круглой датой! Примите сердечные
поздравления от приемников трудов Ваших.

Не так давно,
Всего лишь 10 лет назад
Организован был ПОДФАК.

Сюда спешат к началу октября
Посланцы иностранных школ,
по-русски ничего не говоря.

Под чутким руководством педагогов
Здесь узнают склоненья, падежи,
К наукам совершают первые шаги.

Здесь учат выбирать друзей,
Приобретают опыт озорных идей
И в сердце каждый вспомнить будет рад,
Как весел, а порою строгим был Подфак.

Сегодня у ПОДФАКА юбилей!
Хотим поздравить Вас от всех,
Кто учится, и ранее учился,

От педагогов и коллег,
От всех, кто каждый день гордится,
Что повстречался с чудо-именем ПОДФАК!

Успехов, процветания и побед,
Пусть каждый день ваш будет уникален
И полон благодарности от тех,
Кто Вас сегодня с юбилеем поздравляет!

Дорогие коллеги – преподаватели кафедры РКИ! Поздравляем Вас с первой круглой датой!

Какое гордое призванье –
Давать другим образование, –
Частицу сердца отдавать,
Пустые ссоры забывать.
С учащимися объясняться трудно,

Порою очень даже нудно
Одно и то же повторять,
Работы ночью проверять.
Спасибо за учение,
Талант и уважение.
Благодарим за суффиксы,
Причастия, наречия.
От них студенты стали лучше,
И много человечнее.
Спасибо вам за Гоголя,
За Пушкина с Тургеневым.
Спасибо за Есенина,
А так же за терпение.
Хотим коллегам пожелать,
Чтоб вы не знали бед,
Здоровья, счастья и добра
На сто прекрасных лет!

С уважением и любовью,
коллектив Отделения организации профессиональной подготовки ИМОЯК



Уважаемые сотрудники Подготовительного
отделения!
Поздравляем Вас со знаменательной датой —
10-летием со дня образования!

Десять лет — это срок не малый,
Но справился Ваш коллектив удалый.
Вместе прошли мы дорог не мало,
Но все это только начало...

За 10 лет ребенок проходит славный светлый путь от колыбели к парте школьной!

К 10-ти летнему юбилею свадьбы семейные узы должны быть настолько крепкими, что их уже ничем нельзя разорвать, а супруги должны иметь добротный дом (ауд. 405), хозяйство, детей (студенты).

За 10 лет Вы не только прошли путь от люльки к школьной парте, но и образовали крепкий, дружный и творческий коллектив! Вы настоящая семья для наших иностранных студентов, которая первая встречает их в России и окружает вниманием и заботой, дает им силы, чтобы успешно адаптироваться к новому этапу их жизни и учебы в России.

За прошедшие годы сделано немало. Вы сохранили верность традициям, Вы откликаетесь на веяния времени, работаете на перспективу. Мы уверены, что Ваш коллектив будет и впредь вносить достойный вклад в развитие международного образования в ТПУ.

Желаем Вам дальнейших творческих успехов, смелых проектов и покорения новых научных высот и, конечно, всем доброго здоровья!

Коллектив Междисциплинарной кафедры



Уважаемые сотрудники Подготовительного отделения и кафедры Русского языка как иностранного!

Отдел рекламы и маркетинга поздравляет Вас с юбилеем! За прошедшие 10 лет было сделано немало, но многое еще впереди! Пусть все ваши начинания увенчаются успехом, пусть каждый

день приносит новый положительный опыт. Желаем здоровья, хорошего настроения и неисчерпаемого запаса энергии для воплощения ваших творческих идей!

Коллектив Отдела рекламы и маркетинга



Уважаемые коллеги!

Примите наши сердечные поздравления с небольшой, но важной датой – 10-летием со дня основания.

Отдел учебной и социальной работы благодарит вас за творческий подход и плодотворное сотрудничество в нашем общем

деле – воспитании ответственных, инициативных и успешных профессионалов. Желаем вам душевной теплоты и дружбы с вашими выпускниками.

Сотрудники Отдела учебной и социальной работы

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ОТ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ТОМСКА И ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ



Директор МОУ "Батури́нская средняя школа"

Канаева Л.В.



Директор МОУ "Синеу́тесовская средняя школа"

Петухова Л.В.

Поздравляем Вас с вашим юбилеем, 10-летием Подготовительного отделения и кафедры Русского языка как иностранного!

Вот уже несколько лет продолжается плодотворная совместная деятельность кафедры РКИ, клуба русского языка и культуры "Жар-птица" и школ Томского района. За эти годы наши школьники научились толерантности, познакомились с другими культурами, научились понимать людей многих стран, стали дружелюбнее. Благодарим Михалеву Елену Владимировну, Ярицу Людмилу Ивановну за сотрудничество! Надеемся, что наша работа по воспитанию молодого поколения продолжится и впредь.

Пусть исполняются ваши заветные мечты и самые дерзкие планы, а возможные преграды будут преодолимы, и лишь увеличивают вашу силу, даря мудрость и опыт.

Желаем всем сотрудникам кафедры РКИ в полной мере реализовывать таланты и способности, заложенные в Вас, всегда и везде добиваясь успеха, не боясь трудностей, стремясь к новым вершинам, новым победам.

Пусть удача остается неизменной спутницей Ваших начинаний, а жизнелюбие и оптимизм не покидают Вас в любых ситуациях!



*Директор Академического лицея
Тоболкина И.Н.*

Уважаемые преподаватели кафедры РКИ и сотрудники Подготовительного отделения!

Для нас было большой честью участвовать в программе адаптации иностранных студентов в новом социо-культурном пространстве. Мы горды мыслью, что русский язык внушает чувство глубокого уважения у студентов других речевых культур. У старшеклассников нашего лицея возник живой и непосредственный интерес к возможности общения с иностранными студентами. Будем рады продолжить сотрудничество с вами.

Сердечно поздравляем вас с вашим юбилеем! Хочется пожелать вам дальнейшего процветания. Пусть ваши студенты радуют вас большими успехами в освоении русского языка и умении общаться на нашем языке!



*Директор гимназии №18
Герасимова О.Н.*

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Гимназия №18 города Томска сердечно поздравляет кафедру РКИ с десятилетним юбилеем.

Несмотря на юный для высшего образования возраст, Ваша кафедра завоевала признание не только среди гостей из зарубежных стран, желающих познакомиться с русской культурой и языком, но и в профессиональном сообществе учителей русского языка школ города. Разработанные Вами программы и методические рекомендации по преподаванию русского языка детям-мигрантам, основанные на опыте работы с иностранными студентами, оказывают нам неоценимую помощь.

С 2012 года Ваша кафедра сотрудничает с нашим учебным заведением, что является серьезным шагом в сторону сближения высшей и средней школы. Наши школьники получили прекрасную возможность общения с носителями тех языков, которые они изучают в гимназии. Ваши студенты, в свою очередь, имеют возможность изучить жизнь российских школьников, обогатить свои представления о нашей стране через непосредственную коммуникацию, внедрение в языковую среду.

МАОУ гимназия №18 благодарит ВАС за поддержку наших образовательных инициатив и желает научных и педагогических успехов, дальнейшего профессионального роста и процветания Вашей кафедре.

РАЗДЕЛ I

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ. ТЕНДЕНЦИИ, МЕСТО И РОЛЬ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРАВОВОЙ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ, ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ



ДЕСЯТЬ ЛЕТ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА: СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ В ИМОЯК ТПУ

Гузарова Н.И., Петровская Т.С.

Национальный исследовательский томский политехнический университет,
Томск, Россия

Подготовительное отделение (далее - ПО) для иностранных граждан было образовано в Институте международного образования (ныне – Институт международного образования и языковой коммуникации, ИМОЯК) Томского политехнического университета весной 2002 года. В 2012 году мы отмечаем десятилетие функционирования этого подразделения. За этот период ПО окончили более 600 выпускников, которые, в большинстве своём, пополнили ряды студенчества Томского политехнического университета, продолжили обучение в других университетах Томска и других городов России (в Санкт-Петербургском государственном инженерно-строительном университете, Санкт-Петербургском государственном политехническом университете, Липецком государственном педагогическом университете, Волгоградской медицинской академии, Иркутском государственном университете, Уральском государственном университете имени первого президента России Б.Ельцина, в Томском инженерно-строительном университете, Томском университете систем управления и радиоэлектроники, в Сибирском государственном медицинском университете и других вузах страны). Тысячи слушателей прошли курсовую подготовку по русскому языку.

Подготовительное отделение создавалось в университете на хорошей базе, подготовленной предшественниками и отцами-основателями международного образования в ТПУ. Идея возрождения международного образования в 1990-е годы в Томском политехническом университете стала естественной частью реформирования университетского образования в Российской Федерации. После распада СССР университетское сообщество охватила волна эйфории, ликования по поводу казалось очень скорого введения академических свобод, интеграции с мировым образовательным пространством. Однако уже очень скоро выяснилось, что в ведущих бывших советских центрах международного образования в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Иркутске и др. сложилась кризисная ситуация в плане международного образования, они перестали получать иностранных студентов по так называемой государственной линии, обучавшихся за счет бюджета СССР, увеличивалась доля контрактников [1].

В.В. Родионов, излагая 50-летнюю историю подготовительного факультета Воронежского государственного университета отмечал, что «в 1992 году в условиях дезориентации в системе координат международного гуманитарного сотрудничества и утраты понимания существенных национальных интересов РФ в той области правительством Российской Федерации было принято решение о прекращении финансирования обучения иностранных граждан из средств государственного бюджета <...> Это поставило под удар всю национальную систему подготовки национальных кадров, сложившуюся в стране в предшествующие десятилетия» [7]. В некоторых университетах подфаки были

ликвидированы, в других – владели жалкое существование. Такая ситуация продолжалась до середины 1990-х годов. Только с этого времени стала воссоздаваться система международного образования, но уже на принципиально иных основаниях, допускавших обучение на контрактной основе. В 1997 году были разработаны и опубликованы «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)». Они сыграли положительную роль в развитии предвузовской подготовки иностранных граждан в конце 1990-х – начале 2000-х годов.

В Томском политехническом университете в самом начале 1990-х годов началась активная работа по перестройке университетской жизни. В 1990 году к управлению вузом пришёл новый ректор — Юрий Петрович Похолков со своей командой. Была разработана целевая программа «Развитие международного сотрудничества», которая вошла в первую «Комплексную программу развития университета на 1991-1995 гг.». В качестве первой задачи определялось создание необходимых организационных, финансовых, материальных, методических условий развития международной образовательной деятельности.

В Университете был создан отдел международного сотрудничества (ОМС, 1991 год), русско-китайский (1992 год), русско-немецкий (1993 год), русско-американский (1996 год) центры, международный бизнес-центр и некоторые другие элементы международной инфраструктуры. В связи с планированием приёма иностранных студентов на обучение с 1 октября 1992 г., в соответствии с решением Ученого Совета и приказом ректора №116 от 20.10.1992 г. планировалось создать факультет иностранных студентов с подготовительным отделением. Факультет поручили создать доценту кафедры промышленной и медицинской электроники, и.о. декана иностранных студентов Губерту В.Ф.

С 1 окт. 1992 г. открылась кафедра Русского языка и литературы (РЯЛ) в целях обеспечения обучения иностранных студентов и части студентов из стран ближнего зарубежья русскому языку. Кафедра РЯЛ создавалась в структуре Отделения гуманитарного образования (ОГО) [3]. Следует отметить, что ряд выше обозначенных обстоятельств, а именно кризисная ситуация в международном образовании РФ, помешали тогда выполнить решение о создании факультета иностранных граждан и подготовительного отделения. В силу отсутствия иностранных студентов до 1993 года, преподаватели кафедры РЯЛ начали проводить факультативные занятия по русскому языку для российских студентов. С 1993 по 1998 гг. обучение иностранцев носило эпизодический характер.

В 1997 г. в университете создаётся Управление международного сотрудничества, деятельность которого была направлена на разработку и продвижение международных образовательных программ университета на мировом рынке образовательных услуг (МРОУ). В рамках выполнения второй «Комплексной программы развития университета на 1996-2000 гг.» были поставлены уже более конкретные задачи развития международного сотрудничества в области высшего профессионального образования, интенсивной и эффективной языковой подготовки студентов, преподавателей, разработки курсов, методических и учебных пособий на английском языке (тогда предполагалось, что обучение иностранцев будет проходить на английском языке). Началось обучение иностранных студентов в университете. В качестве индикатора в программе был установлен показатель

увеличения количества иностранных студентов с 0,5% в 1996 году до 1% в 2000 году [5].

Огромную работу по реализации поставленных задач выполнил организованный в 1998 году Отдел международных образовательных программ (ОМОП). ОМОП являлся и аналитическим центром, осуществлявшим анализ мирового и российского опыта международного образования, и первым деканатом. Сотрудники отдела Олег Владимирович Боев, Виктор Андреевич Килин и Татьяна Семёновна Петровская проводили и организационную, и научно-методическую работу, занимались организацией обучения преподавательских кадров, набором первых иностранных студентов, готовили для них приглашения, координировали соответствующую работу на факультетах. По решению ректората в 1998 году был организован учебно-консультационный пункт (представительство) в г. Никосия (Республика Кипр), который проводил работу по набору студентов.

Сотрудники ОМОПа столкнулся с рядом проблем в обеспечении образовательной деятельности. Преподаватели были недостаточно подготовлены к обучению иностранных студентов на английском языке. Ощущалась нехватка соответствующих учебных и методических пособий, аудиторного фонда. Чувствовалось негативное отношение части российских студентов к своим иностранным коллегам, связанное с предубеждением, будто иностранные студенты «заняли их бюджетные места». Некоторые преподаватели и сотрудники университета недооценивали необходимость развития международных образовательных программ. Однако постепенно эти проблемы были решены. В 1998 году к занятиям приступил первый иностранный студент - киприот Димитрис Маврос, а уже в следующем году в ТПУ прибыла целая группа киприотов. Это был большой успех для того времени, который свидетельствовал о том, что иностранные студенты заинтересовались программами университета.

Увеличение числа иностранных студентов, а также цели развития международного образования требовали совершенствования его организационной модели. С этой целью весной 2000 года был организован Центр обучения иностранных студентов (ЦОИС), директором которого был назначен В.М. Кассиров. В мае 2001 г. к руководству Центром пришла Татьяна Семёновна Петровская. Новый период в развитии МО в ТПУ связан с реорганизацией ЦОИСа и созданием в 2002 году многофункционального подразделения, Института международного образования (ИМО), осуществлявшего весь комплекс организационных, образовательных, методических, социальных, адаптационных, правовых услуг иностранным слушателям, студентам, аспирантам, магистрантам, слушателям программ включенного обучения, академических обменов. В 2005 году ИМО был преобразован в Институт международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК).

Постепенно приходило понимание, что основные образовательные услуги следует предоставлять на русском языке. Именно с целью подготовки иностранных абитуриентов к обучению на русском языке на основных образовательных программах, в рамках ИМО в 2002 году было организовано Подготовительное отделение и Кафедра русского языка как иностранного. Штат сотрудников деканата состоял из двух сотрудников: заведующего отделением (Надежда Ивановна Гузарова) и специалиста (Ольга Викторовна Локшина, позже Ирина Станиславовна Крылова). Нет ничего удивительного в таком количественном минимализме штата деканата. Дело было не только в небольшом первоначальном количестве

иностранцев студентов, но и в своеобразной структуре ИМО, которая включала ряд специализированных отделов (отдел по внеучебной и социальной работе, учебно-методический отдел, отдел рекламы и маркетинга, отдел информационных технологий), сотрудники которых проводили соответствующую работу и со слушателями ПО.

Руководители и сотрудники отделов ИМО внесли значительный вклад в развитие Подготовительного отделения и реализацию программ предвузовской подготовки. Это руководители и сотрудники учебно-методического отдела Ольга Борисовна Шамина, Людмила Николаевна Ларина, Валерий Афанасьевич Жадан, Оксана Николаевна Пальмина. Это они составляли первые варианты учебного плана ПО, занимались разработкой первых учебно-методических пособий.

Важную функцию в адаптации слушателей ПО выполняли сотрудники отдела внеучебной и социальной работы, начальником которого в то время был Валерий Иванович Обносов, а после его ухода на пенсию – Алла Николаевна Баловнева. Руководители и инженеры отдела информационных технологий Виталий Викторович Середа, а после его отъезда из Томска – Алексей Григорьевич Шушанников, Ольга Александровна Никиткина, Ирина Владимировна Корюкина вносили свой вклад в реализацию творческих проектов ПО. Отдел рекламы и маркетинга во главе с его начальниками Еленой Владимировной Милкиной и Александрой Сергеевной Трошиной, сотрудниками Ольгой Леюхиной, Маргаритой Межибовской, Евгенией Солодниковой (Абанькиной), дизайнерами Юлией Сергеевной Дудиной, Еленой Фёдоровной Морозовой, Кристиной Сергеевной Радцевой делали всё возможное для позиционирования ТПУ и ИМОЯК на мировом рынке образовательных услуг. Именно сотрудники этого отдела выполняют труднейшую работу по набору слушателей на ПО.

И, конечно, главой стратегического менеджмента и организатором всех процессов в институте являлась и является директор ИМО (с 2005 года ИМОЯК – Институт международного образования и языковой коммуникации) Татьяна Семёновна Петровская. Заместители директора - Марина Николаевна Романовская, Лариса Васильевна Малетина – курируют решение экономических, социальных вопросов, организацию методической деятельности, международное сотрудничество.

Дирекция выделила отделению 10 аудиторий в 19 учебном корпусе, была закуплена необходимая учебная литература, наглядные пособия, технические средства обучения. В ИМО в 2002 году было организовано 2 компьютерных класса, которые выполняли функции и кабинета самостоятельной работы студентов и лингафонных кабинетов. В последующий период был открыт еще один компьютерный класс, все аудитории оборудованы компьютерной техникой, аудио- и видеоаппаратурой. На отделении было разработано Положение о ПО, которое было утверждено ректором ТПУ. В 2003 году ИМО провёл лицензирование программы предвузовской подготовки и подготовительного отделения. Эксперты Координационного совета подготовительных факультетов РФ Николай Игоревич Зверев и Андрей Николаевич Ременцов приезжали в ТПУ, тщательно просматривали учебные планы, рабочие программы, методические пособия, посещали занятия. В соответствии с их экспертным заключением, Томский политехнический университет вошел в перечень вузов, которым разрешалось проводить предвузовскую подготовку иностранных граждан, направляемых на Подготовительные факультеты за счет средств государственного бюджета РФ.

В функции деканата входила работа по учету контингента, подготовка образовательных документов слушателей к прохождению процедуры признания их в РФ (нострификации), организация и мониторинг учебного процесса, проведение мероприятий по академической адаптации иностранных студентов, работа с преподавателями, проведение аттестаций слушателей, организация подтягивающих курсов, реализация программ профориентации и т.п. В 2012 г., после реорганизации ИМОЯК, часть функций учебно-методического отдела были переданы на Подготовительное отделение, соответственно часть сотрудников УМО перешли на отделение. В настоящее время в деканате сложился профессиональный коллектив менеджеров, экспертов, которые организуют работу со слушателями. Это начальник ПО Надежда Ивановна Гузарова, ведущий эксперт ПО Елена Владимировна Ромашова, менеджер Андрей Николаевич Шредер, эксперты Анастасия Сергеевна Степанова, Боженко Елена Аркадьевна, лаборант Ахмади Абдолмаджид, зав. методическим кабинетом ИМОЯК Оксана Николаевна Пальмина.

С момента создания ПО обучение осуществляется по четырём профилям подготовки: техническому, гуманитарному, экономическому, медико-биологическому. Основная часть слушателей обучается на техническом профиле, что определяется спецификой основных образовательных программ нашего университета. Последние годы отмечены некоторыми новациями в организации дополнительных образовательных программ на ПО. С 2007 года на отделении предоставляются предмагистерские и предаспирантские программы по двум направлениям: техническому и экономическому. Для повышения эффективности обучения предмагистрантов разработаны специальные учебные планы, в соответствии с которыми слушателям предоставляется не только русский язык (общее владение), но и русский язык для профессиональных и специальных целей, профильные дисциплины по направлению магистратуры и аспирантуры, организованы семинары предмагистрантов с научными руководителями, проводится подготовка по философии.

На отделении разработан модуль гуманитарного профиля, основной целью которого является подготовка слушателей к поступлению и обучению на основной образовательной программе «Перевод и переводоведение». Особенностью данного модуля является включение в учебный план дисциплины «английский язык». Эта программа работает уже в течение двух лет. В 2009-2010 уч.г. впервые на неё были зачислены 10 слушателей из Вьетнама, прибывшие по договору «Долг-Помощь». В 2012-2013 г. они уже обучались на втором курсе по специальности «Перевод и переводоведение» ИМОЯК ТПУ. В целом, востребованность английского языка на подготовительных курсах возрастает.

Учебные планы предвузовской подготовки становятся всё более гибкими, включают наряду с базовыми дисциплинами, факультативы (фонетику, введение в геологию, анатомию, основы естествознания, основы лингвистики, лингвострановедение и т.п.). Это связано с тем, что в последние годы значительно обновился список ООП, появились новые, постклассические направления и специальности (технический дизайн, психология, социология, туризм, зарубежное регионоведение, таможенное дело, государственное и муниципальное управление и т.п.), что требует включения в учебные планы предвузовской подготовки новых дисциплин.

Учебный процесс на ПО обеспечивают три кафедры: кафедра русского языка как иностранного (РКИ), междисциплинарная кафедра (МДК) и кафедра

лингвистики и переводоведения (ЛиП). Последняя подключилась к учебному процессу на ПО в связи с подготовкой слушателей по английскому языку для поступления их на специальность «Перевод и переводоведение».

В 2002 г. в ИМО была организована кафедра русского языка как иностранного (РКИ), которую с 2004 г. возглавляет Е.В.Михалёва. Занятия с иностранными студентами проводили как начинающие, так и опытные преподаватели: Гордеева Оксана Ивановна, Моторина Вера Ивановна, Потураева Евгения Александровна, Ильиных Ольга Викторовна, Коберник Любовь Николаевна, Шепелева Анна Сергеевна, Макавчик Вера Олеговна, Пономарёва Людмила Анатольевна. Позже к обучению иностранных слушателей, студентов и аспирантов подключились Людмила Ивановна Ярица, Вера Александровна Красман, Наталия Сергеевна Смолякова, Светлана Игоревна Шевелёва, Ирина Ивановна Тюрина, Анна Михайловна Мухачёва, Наталия Владимировна Курикова.

Кафедра обеспечивает учебный процесс по РКИ, начиная с краткосрочных курсов, подготовительного отделения, отделения НВО, а также по спектру дисциплин «русский язык и литература» для студентов и слушателей программ академических обменов, курсов аспирантской подготовки и повышения квалификации преподавателей по РКИ. На кафедре подготовлены 8 учебных пособий по РКИ для подготовительного отделения [4], методические разработки для обучения русскому языку для профильных целей, учебно-методические комплексы всех дисциплин, обеспечиваемых преподавателями кафедры.

Кафедру возглавляет доцент, кандидат филологических наук, опытный методист и талантливый организатор – Елена Владимировна Михалёва. В составе кафедры работает 52 преподавателя, в том числе – 3 профессора, 19 кандидатов наук, 1 докторант, 16 аспирантов. За период с 2002 по 2010 г.г. 33 преподавателя кафедры прошли обучение на курсах повышения квалификации в ведущих центрах международного образования Москвы, Санкт-Петербурга. 81 % преподавателей имеют специализацию по РКИ.

При кафедре работает Центр государственного тестирования иностранных граждан, Центр русского языка и культуры, который предлагает большой выбор дисциплин: русский язык для начинающих, практическая грамматика, язык средств массовой информации, язык делового общения, культура речи, бизнес-курс русского языка, риторика, речевые техники и технологии и др., а также специальные проекты по русской культуре. На его базе функционирует клуб русского языка «Жар-птица».

Развитие научной деятельности кафедры РКИ определяется характером образовательных целей и реализуется в следующих направлениях: психолингвистические и когнитивные особенности обучения неродному языку, языковая картина мира, концептосфера русской культуры, подготовка российских и иностранных аспирантов по специальности 10.02.01 Русский язык и 10.01.01 Русская литература.

Международная деятельность кафедры связана с участием в программах академических обменов преподавателей и студентов, с реализацией совместных образовательных программ с университетами Китая – Цзилиньским и Шеньянским, с разработкой международного проекта повышения квалификации преподавателей русского языка европейских вузов в рамках программы «TEMPUS», а также с участием преподавателей кафедры в конференциях международного уровня.

Преподаватели кафедры в 2008-2009 гг. участвовали в 6 проектах, осуществлявшихся при поддержке грантов РФФИ и РГНФ. С 2008 г. кафедра совместно с Институтом дополнительного непрерывного образования ТПУ реализует программу повышения квалификации по направлению «Методика преподавания РКИ».

На начальном этапе становления ИМО (2002-2004 гг.) учебный процесс по профильным дисциплинам программ довузовского и общепрофессионального обучения иностранных граждан обеспечивался кафедрами основных факультетов университета, где были организованы методические группы преподавателей, которые назывались «секциями по обучению иностранных граждан» (СОИГ). Они действовали на кафедре высшей математики, теоретической и экспериментальной физики, общей и неорганической химии, начертательной геометрии и графики, истории и регионоведения, философии, культурологи и ряде других кафедр.

В состав методических групп вошли преподаватели, которые обеспечивали учебный процесс по профильным дисциплинам и подготовили первые пособия для иностранных студентов на русском и английском языках: Анатолий Анатольевич Васильев, Кашкан Галина Валериановна, Икрин Валентин Михайлович (СОИГ «химия»); Виктор Андреевич Килин, Олег Владимирович Боев, Галанова Наталия Александровна, Сергей Александрович Зюбин, Елена Ивановна Подберезина, Некряч Евгений Николаевич, Валерий Васильевич Конев, Галина Павловна Новосёлова (СОИГ «высшая математика»); Надежда Степановна Кравченко, Владимир Фёдорович Пичугин, Тимур Ахатович Тухфатуллин, Елена Владимировна Лисичко (СОИГ «физика»); Ольга Борисовна Лобаненко, Юлия Геннадьевна Нехорошева, Наталия Александровна Атепаева (СОИГ «инженерная графика»); Надежда Ивановна Гузарова, Галина Васильевна Гребенькова, Марина Александровна Штанько (история и страноведение), Александра Викторовна Зубарева (география), Марина Николаевна Гаврилова (экономика), Светлана Георгиевна Сычева, Елена Викторовна Арляпова (культурология) (СОИГ «социально-экономические и гуманитарные науки»); Ирина Павловна Степанова (СОИГ «информатика»). Практически все они остались преданными делу международного образования до сих пор.

Некоторые преподаватели «первой волны» прошли переподготовку в Московском государственном университете (МГУ), Московском автомобильно-дорожном институте (университете) (МАДИ (У)). Заведующая подготовительным отделением Н.И.Гузарова была командирована в ведущие центры международного образования России: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Воронежский государственный университета, Тульский государственный университет, Волгоградский государственный технический университет, Иркутский государственный технический университет. Коллеги «по цеху» радушно делились своим мастерством. Их опыт был бесценным для организации Подготовительного отделения в ИМОЯК ТПУ.

В 2005 г. в ИМО создана междисциплинарная кафедра (МД), на должность заведующей которой была избрана доцент кафедры общей и неорганической химии Галина Валериановна Кашкан, которая и ныне возглавляет этот коллектив. Галина Валериановна Кашкан - талантливый педагог, хороший организатор. Более 40 лет Г.В. Кашкан занимается научно-педагогической деятельностью. Галина Валериановна читала лекции на английском языке не только в томском политехническом университете, но и в Anna University, г. Ченаи, Индия. На

кафедре работают и опытные доценты и профессора, и молодые, талантливые, инициативные педагоги: Нина Борисовна Шахова, Вера Сергеевна Раковская, Андрей Евгеньевич Тябаев, Михаил Владимирович Горбенко, Виктор Николаевич Козлов и другие.

В течение непродолжительного времени коллектив кафедры добился серьёзных успехов в научной и методической работе: выиграны три гранта РФФИ и РГНФ. При поддержке РФФИ и РГНФ проведены Всероссийский научно-методический семинар по проблемам академической и социально-культурной адаптации иностранных студентов (2008 г.) [6], две Всероссийских научно-практических конференции иностранных студентов и аспирантов (2008, 2009 гг.) [2]. К 2009 г. на кафедре разработано 72 учебно-методических комплекса дисциплин (УМКД), обеспечиваемых кафедрой для иностранных студентов.

Приоритетным направлением в методической работе коллектива кафедры МД является разработка и внедрение в учебный процесс информационных технологий: электронных учебников и словарей, контролирующих материалов. На базе ИМОЯК ежегодно (с 2007 г.) проводятся научно-практические конференции иностранных студентов и аспирантов. Безусловно, создание в Институте международного образования кафедр РКИ и МД подняло уровень научной, методической работы на более высокий уровень.

На ПО организована кураторская поддержка иностранных слушателей. В каждой учебной группе из 8 человек работает куратор – преподаватель кафедры РКИ. Ежегодно кураторы проводят до 100 бесед, экскурсий, посещений общежитий, прогулок по городу, культурно-массовых мероприятий со слушателями. Кураторы ПО выполняют функции академических эдвайзеров, они вместе с сотрудниками деканата организуют образовательную деятельность студентов в учебное и внеаудиторное время.

На ПО осуществляется программа личностного роста и развития слушателей. Практически все слушатели посещают кружки по интересам в Международном культурном центре ТПУ, в общежитии иностранных студентов, спортивные секции, студенческие клубы. Ежегодно они участвуют во Всероссийском смотре научных и творческих работ иностранных студентов и аспирантов российских вузов. На ПО в течение нескольких лет действовал кружок русской речи. На заседаниях кружка обсуждались актуальные для молодёжи темы: «Спорт», «Моя страна», «День Святого Валентина», и т.п. Важно то, что актив кружка объединял иностранных и российских студентов университета. На заседания кружка регулярно приходили школьники. Гостями кружковцев были интересные люди нашего города. Ежегодно на отделении проводятся традиционные праздничные мероприятия: «Вечер дружбы на ПО», «Давайте знакомиться!», «Фольклорный вечер», «День Победы».

Десять лет – небольшой срок, однако вполне достаточный для того чтобы сделать вывод о том, что и подготовительное отделение для иностранных граждан и кафедра РКИ заняли свою особую нишу в Институте международного образования и языковой коммуникации, да и в университете в целом. Создана достаточная база для развития этих структур, у которых, несомненно, есть будущее.

Список литературы:

1. Арсеньев Д.Г., Долгополов А.В., Никитина Е.А. Подготовительному факультету иностранных студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета – 45. / Обучение и воспитание иностранных

- студентов в вузах Российской Федерации: история и современность. Материалы международной научно-практической конференции. К 45-летию предвузовской подготовки иностранных студентов в СПбГПУ.— С-Петербург: изд-во Полторак, 2010, с.10-11;
2. II Всероссийская научно-практическая конференция «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов». 21-22 мая 2009 г. Сборник докладов./ Томск: изд-во ТПУ, 2009.- 565 с. Издание сборника докладов II Всероссийской научно-практической конференции «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов» осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект №09-08-06019 г.
 3. Государственный архив Томской области (ГАТО), ф. Р-816, оп.1, д.7211, л. 57.
 4. Ильиных О.В., Потураева Е.А. Учебно-методический комплекс «Полный вперед!» Пособие по чтению для иностранцев. Начальный и средний этапы. часть 1 изд. ТПУ.- Томск: изд-во ТПУ, 2007; Они же. Учебно-методический комплекс «Полный вперед!» Пособие по чтению для иностранцев. Начальный и средний этапы. часть 2.- Томск: изд-во ТПУ, 2007.; Они же. Учебно-методический комплекс «Полный вперед!» «Сборник контрольных работ по грамматике РКИ».- Томск: изд-во ТПУ, 2007; Они же. учебно-методический комплекс «Полный вперед!». Рабочая тетрадь – Томск: изд-во ТПУ, 2007; Они же. Учебно-методический комплекс «Полный вперед!» «Грамматический справочник в таблицах и схемах по русскому языку (для иностранцев)» Начальный и средний этапы.- Томск: изд-во ТПУ, 2007; Учебно-методический комплекс «Полный вперед!» «Сборник контрольных работ по грамматике РКИ». Методические рекомендации для преподавателя.- учебно-методический комплекс «Полный вперед!» «Сборник контрольных работ по грамматике РКИ». Методические рекомендации для преподавателя.- Томск: изд-во ТПУ, 2007; Моторина В.И., Гордеева О.И. Русский язык для начинающих. Рабочая тетрадь для иностранных студентов. Часть I. – Томск: Издательство ТПУ, 2000. – 72 с.;
 5. Моторина В.И., Гордеева О.И., Владимирова Т.Л. Русский язык для начинающих. Пособие по чтению для иностранных студентов (начальный и средний этапы обучения). – Томск: Издательство ТПУ, 2001. – 85 с.
 6. Комплексная программа развития ТПУ на период 1996—2000 гг./ Томск: изд-во томского политехнического ун-та, 1996, с. 49.
 7. 6.Материалы Всероссийского семинара «Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты. ТТ.1-2. 21-23 октября 2008 г. – Томск: изд-во ТПУ, 2008.- 365 с. Издание материалов всероссийского семинара осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект №08-06-14033г.
 8. Родионов В.В. 50 лет подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете: опыт и уроки международного сотрудничества./ Интернационализация современного университета и его вклад в повышение эффективности экспорта российских образовательных услуг. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию подготовки специалистов для зарубежных стран в Воронежском государственном университете (Воронеж, 19-20 апреля 2012 г.)

/ Воронеж: издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012, с.4

10-ЛЕТИЕ КАФЕДРЫ РКИ: ОПЫТ И ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ

Михалева Е.В., Петровская Т.С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Кафедра РКИ была образована в 2002 г. в структуре Подготовительного отделения Института международного образования (Приказ ректора ТПУ № 130/од от 15.10.2002 г). Создание кафедры РКИ стало ответом на существующие требования Министерства образования РФ, а также было призвано удовлетворить потребность ТПУ в наличии специализированного подразделения, которое обучает русскому языку всех иностранных студентов и слушателей вуза, разрабатывает учебно-методические ресурсы, занимается мониторингом качества обучения.

В 2002 г. в состав кафедры входило 10 преподавателей, среди которых был всего 1 кандидат наук, объем учебных поручений составлял 5233 часа, количество студентов – около 100 человек.

С 2005 г. кафедре РКИ поручено проведение занятий по русскому языку с иностранными студентами на всех курсах всех направлений и специальностей (приказ ректора ТПУ № 59/од от 01.07.2005 г.).

В 2012 г. в состав кафедры входит уже 52 преподавателя, среди которых 29 кандидатов наук, 4 доктора наук, 2 докторанта, 9 аспирантов и соискателей.

Объем учебных поручений на 2012/2013 учебный год составил 27974 часов, количество студентов возросло до 475 человек (студенты из 30 стран мира, представители всех институтов ТПУ), количество дисциплин, реализуемых кафедрой – 31.

Сегодня кафедра РКИ Института международного образования и языковой коммуникации - специализированное подразделение, в котором ассимилирован опыт ведущих центров подготовки специалистов для зарубежных стран: ГИРЯП, РУДН, МГУ, СПбГУ, ИрГТУ и разработана собственная концепция обучения русскому языку, которая успешно реализуется не только в университете, но и в университетах-партнерах ТПУ за рубежом.

Кафедра РКИ ИМОЯК ТПУ обеспечивает обучение русскому языку как иностранному на различных этапах обучения по 2 основным модулям: «Общая сфера владения» и «Профессиональная сфера владения». На подготовительном отделении обучение ведется по следующим профилям: техническому, гуманитарному, социально-экономическому, медико-биологическому в рамках программ предбакалаврской, предмагистерской и предаспирантской подготовки. На основном и продвинутом этапе обучение проводится в рамках программ бакалавриата ТПУ (3-4 курс), магистратуры и аспирантуры ТПУ, в рамках совместных образовательных программ 2+2 с двумя китайскими университетами, а также по программам академических обменов. Все больше слушателей обучается на курсах русского языка – причем, не только из дальнего, но и из ближнего зарубежья.

Методическая работа кафедры связана, в первую очередь, с разработкой и изданием учебной и учебно-методической литературы, преимущественно – по русскому языку профессиональной сферы владения. За 10 лет кафедра выпустила более 30 учебных пособий, часть из них создана совместно с преподавателями специальных дисциплин. Перспективы работы кафедры в этом направлении связаны именно с организацией совместной деятельности с преподавателями факультетов ТПУ, с разработкой тематических словарей, словарей тезаурусного типа и учебных комплексов, современных по содержанию и формам методического воздействия.

Еще одно направление работы – подготовка и переподготовка кадров: на кафедре проводятся курсы повышения квалификации по направлениям «Методика обучения РКИ» (с 2008 г.) и «Современные технологии эффективной речевой коммуникации» (с 2012 г.), на которых прошли обучение 97 человек. В настоящий момент разрабатывается еще одна программа – «Методика обучения на неродном языке».

Научная деятельность кафедры связана как с осмыслением психолингвистических и когнитивных аспектов освоения неродного языка, так и с методологией организации процесса обучения РКИ. На кафедре открыта аспирантура по 3 направлениям: «Русский язык»; «Русская литература»; «Теория и методика профессионального обучения», в 2012 году сотрудниками кафедры опубликовано 25 статей в рецензируемых изданиях, издано 18 монографий. Ежегодно в научно-исследовательскую работу вовлечены 10-15 иностранных студентов.

Еще одна сфера деятельности кафедры РКИ – организация и проведение Государственного тестирования по русскому языку как иностранному. Тестирование проводится на все уровни, а также для получения гражданства РФ и для трудовых мигрантов. За 10 лет протестировано 1068 человек, из них для приема в гражданство – 88 чел. (проводится с 2009 г.).

Поскольку вся деятельность кафедры связана с распространением русского языка, кафедра организует различные мероприятия, направленные на его популяризацию: постоянно действует клуб русского языка «Жар-птица», ежегодно проводится декада русского языка, организовано большое количество совместных проектов со школьниками и студентами г. Томска. Ежегодно проводится Олимпиада по РКИ: университетский, областной и международный туры.

В рамках организационно - воспитательной деятельности на Подготовительном отделении работают кураторы - академические эдвайзеры, разработаны и успешно применяются программы профориентации.

Достижения кафедры обусловлены рядом факторов:

- общая стратегия университета, направленная на развитие международного образования;
- наличие сложившихся научных филологических школ в университетах г. Томска;
- существование специализированных структур - ИМОЯК, ПО;
- пристальное внимание и всеобщая поддержка со стороны руководства университета и Института;
- подвижнический труд коллег.

Задачами развития кафедры РКИ являются:

- повышение качества обучения РКИ;
- интеграция с институтами ТПУ посредством работы в методических объединениях;
- создание системных учебно-методических ресурсов нового поколения, соответствующих профилю профессиональной подготовки студента;
- развитие дистанционных методов обучения русскому языку;
- работа в структуре научно-образовательного центра «Международное образование и межкультурная коммуникация»;
- создание системы мероприятий, направленных на формирование мультикультурной среды и толерантности в ТПУ и г. Томске.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ШКОЛЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Артеменко Н.А, Бабенко И.И.

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

В настоящее время интерес иностранных граждан к изучению русского языка становится все более очевидным. По данным ООН, в современном мире русским языком владеет около полумиллиарда человек, из них только для 288 миллионов человек этот язык является родным [1, 29].

Ежегодно в Томск приезжают студенты европейских вузов с целью изучения русского языка. Томский государственный педагогический университет для иностранных студентов ежегодно организует летнюю Школу русского языка и культуры, обучение в которой строится на основе единых государственных образовательных Стандартов по русскому языку как иностранному. Такая форма освоения языка позволяет реализовать принцип дифференциации и индивидуализации обучения, а также способствует более полному учету интересов, склонностей и способностей обучающихся. Летом 2012 года слушателями Школы стали студенты из Франции. Стажёры приехали в Томск из Страсбурга и Нанси по направлению Министерства образования и науки Российской Федерации. Обширная культурно-образовательная программа Школы предполагала не только уроки русского языка, занятия по культуре и истории России, но и многочисленные экскурсии в музеи, посещение достопримечательностей Томска и его окрестностей, поездку на Базу отдыха ТГПУ на Оби.

В данной статье мы рассмотрим основные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели Школы русского языка и культуры ТГПУ при организации процесса обучения франкоязычных слушателей, а также обозначим некоторые перспективы развития подобной формы обучения русскому языку как иностранному.

Во время предварительной переписки организационного характера будущие слушатели Школы определили свой уровень владения русским языком в пределах от базового до первого сертификационного (в общеевропейской классификации это

предпороговый и пороговый уровни владения языком). В соответствии с этим были подготовлены входные тесты, программа занятий и культурных мероприятий. Но входное тестирование показало низкий уровень владения русским языком (два слушателя из семи не владели русским языком вообще). Это потребовало внесения существенных корректив в программу обучения языку: было увеличено количество учебных часов за счет сокращения культурной программы, упрощены требования к формам текущего и итогового контроля, изменены виды работы на занятиях, увеличен объем лексического материала, предназначенного для заучивания и т.д. Наиболее существенные изменения коснулись тематики занятий, поскольку слушатели не владели элементарными коммуникативными навыками, связанными с воплощением простейших интенций.

Коммуникативные навыки и умения, связанные с аудированием и говорением, практически не были сформированы, были выявлены значительные лакуны в знании русской грамматики. Изучение русского языка по облегченному варианту грамматики, привело к тому, что участники Школы практически не были знакомы с системой склонения существительных и прилагательных по падежам, с особенностями спряжения и видами глаголов, с лексико-грамматическими разрядами числительных и т.д. Письмом и чтением на русском слушатели владели лучше, но лексический запас был крайне ограниченным. Вместе с тем слушатели считали, что русский язык легкий в изучении и они вполне владеют им на пороговом уровне. К сожалению, формат статьи не позволяет в полной мере описать возникшие в процессе обучения проблемы. Рассмотрим некоторые из них.

Первая и существенная проблема, с которой мы столкнулись - это различие мотивов, побуждающих слушателей Школы изучать русский язык. Научный интерес к русскому языку был лишь у одного из них — историка, изучающего традиции и культуру малых народов. Ещё два слушателя рассказали, что являются потомками русских эмигрантов и поэтому интересуются русской историей и культурой, изучают русский язык. Самый старший участник группы — профессиональный путешественник, фотограф и художник — начал изучать русский язык для того, чтобы путешествовать по России. Для двух участниц группы изучение русского языка — это хобби, никак не связанное с профессиональной деятельностью. Наконец, ещё два слушателя Школы, знавшие по-русски только слова *привет* и *как дела*, ехали в Томск с экскурсионной, а не культурно-образовательной целью. Различие у слушателей мотивов изучения языка не способствовало созданию конструктивной и результативной атмосферы на занятиях по русскому языку, которые требовали значительных репродуктивных усилий и самостоятельной подготовки вне стен университета. Однако на уроках-презентациях, посвященных традициям и культуре России и носивших не столько дидактический, сколько познавательно-развлекательный характер, все слушатели демонстрировали интерес и активно обменивались впечатлениями, помогая друг другу и переводя на французский язык незнакомые русские слова и сложные синтаксические конструкции.

Несколько осложнил общение на занятиях категорический и демонстративный отказ слушателей использовать английский язык в качестве языка-посредника. В тех случаях, когда возникали коммуникативные проблемы, весьма удобным и наглядным способом их решения было использование мультимедийного оборудования при обращении к системам автоматизированного перевода.

На первом же занятии по русскому языку мы столкнулись с коммуникативно-значимыми ошибками, которые были вызваны несколькими причинами. Во-первых, недостаточным уровнем владения языком, например: «*Я надеюсь возвращаться искренне дольше к Томск*», «*Когда я приходил в Росси я думал тебя, когда мы ели паста и пили вино до поздно. У меня хорошо есть много друзей*», «*Я и с моими друзьями поехать в Томск очень красивая город*». Во-вторых, использованием без необходимой корректировки данных словарей или систем автоматизированного перевода, например: «*Я любил мое пребывание в Томске*», «*Я хочу что ты будет сердечно поздравляем твой жизнь*». В-третьих, неправильным пониманием или воспроизведением речевой интенции. Самые значительные затруднения возникали с ИК-3 (вопросительное предложение без вопросительного слова) и ИК-4 (сопоставительные вопросы). Слушатели не понимали вопросы, обращенные к ним и сами не могли воспроизвести вопросительные интонации в диалоге. В данном случае продуктивным стало исключение из употребления подобных вопросов и использование по преимуществу ИК-2 (вопросительные предложения с вопросительными словами кто, где, почему, сколько, что).

Весьма распространенными были ошибки, которые обычно называют коммуникативно незначимыми: нарушения норм русского языка в области фонетики (*зрастуйте, дурук (друг), [бгилл] – был, [дги]верь — дверь*); грамматики (*я люблю много стихи и они разные; вечером я буду поговорить с родные; для сотни рублей вы можете обедать в столовой но также у многочисленных кафе и у превосходных ресторанов на проспекте Ленин*); лексики (*я хорошо вспоминаю старое время, сильно рекомендую*) и т.д.

Также в большом количестве присутствовали ошибки уровня. Например, на базовом уровне требуется владение нормами употребления того или иного русского падежа, а у слушателей Школы этот навык был недостаточно сформирован. Так, имели место ошибки в употреблении форм творительного падежа (без предлога и с предлогом): *Ву-Хо будет программист, я работаю воспитатель, вчера я был в музее с Эмма*. Появление подобной ошибки на базовом сертификационном уровне, на котором обучающийся должен владеть расширенным спектром форм (конкретизация, уточнение действия с использованием глаголов **заниматься, интересоваться**; характеристика, признак лица, предмета при глаголах **быть, стать, работать**) свидетельствует о несформированности навыка и об ошибке уровня.

На одном из первых занятий также обозначилась проблема объема значения лексических единиц языка. Известно, что слова в языке могут различаться по объему выражаемого ими понятия и по сфере их использования. В связи с этим различают гиперонимы (слова, выражающие родовые понятия) и гипонимы (слова, выражающие видовые понятия). Соотношение между гиперонимами и гипонимами – важный аспект организации речи, т.к. при обозначении одних и тех же объектов один язык может пользоваться гиперонимами, другой будет чаще прибегать к гипонимам. Французский язык проявляет стойкую тенденцию к использованию слов широкого значения, поэтому обучающиеся при выражении своих мыслей на русском языке столкнулись с конкретизацией значения слова (а при переходе от русского к французскому им приходилось иметь дело с обратным явлением).

При описании достопримечательностей города мы столкнулись с необходимостью логико-семантической и экспрессивно-стилистической конкретизации слова. Так, нескольким русским словам, уточняющим различные

стороны явления или понятия, соответствует одно французское слово: игла, шпиль, стрелка – *une aiguille* (логико-семантическая конкретизация); одному французскому слову нередко соответствует серия русских слов с разными суффиксами субъективной оценки, в то время как суффиксы субъективной оценки не имеют аналогов во французском языке: *une ville* – город, городишко, городок (экспрессивно-стилистическая конкретизация).

Знакомство с русскими сказками также вызвало необходимость экспрессивно-стилистической конкретизации. Выяснилось, что ряду русских слов (нейтральных, со сниженной или повышенной стилистической окраской) соответствует одно французское слово с тем же объемом значения: несчастье, беда, невзгода – *un malheur*; болезнь, хворь, заболевание – *une maladie*. Непонимание лексического значения слов порождало коммуникативно значимые ошибки в речи обучающихся. Например: *он много двигалась* (о занятиях спортом); *я здесь для учиться*; *Эмма сказала, мы надо перевести ему чтобы* и др.

Таким образом, мы столкнулись с необходимостью разработки специальных упражнений на различение гиперонимов и гипонимов. Подобные упражнения позволят рассмотреть не только логико-семантическую и экспрессивно-стилистическую конкретизацию слов, но функционально-стилистическую конкретизацию, которая заключается в том, что одному слову в другом языке соответствует ряд слов, относящихся к разным функциональным стилям. Одному французскому слову в русском языке может соответствовать два слова – нейтральное и книжно-поэтическое: *un avenir* – будущее, грядущее. Необходимость в функционально-стилистической конкретизации может возникнуть при знакомстве с русскими поэтическими произведениями.

Наблюдения за устной речью французских слушателей Школы позволили выделить еще одну проблему – неправильное употребление глаголов движения. Ошибки в речи обучающихся носили следующий характер: нарушение лексической и грамматической сочетаемости русских глаголов движения, неправильный выбор глагола с тем или иным лексическим значением для употребления в речи, тенденция к объединению значений разных глаголов в рамках одного (чаще всего глагола *идти*, соответствующего французскому *aller*). Так, мы столкнулись с необходимостью рассматривать каждый глагол движения как самостоятельную лексико-грамматическую единицу, обладающую комплексом дифференцирующих семантических признаков, а также учитывать лексико-грамматические и функциональные свойства глаголов движения в русском и французском языках.

Во время занятий стало очевидно, что в будущем необходимо планировать занятия-дискуссии, посвященные рассмотрению и развенчанию стереотипов иностранцев о россиянах и о жизни в России, т. к. языковой барьер мешает им сформировать адекватное представление о некоторых особенностях нашей повседневной жизни. Например, нам пришлось подготовить несколько сообщений-презентаций, объясняющих причины существенных проблем и рядовых для нас, но значимых для гостей города, вопросов. Объяснений потребовала ситуация с задымлением города в связи с лесными пожарами в Томской области. Наши гости первоначально решили, что смог в городе возник из-за выхлопных газов машин и автобусов. Качество водопроводной воды в Томске — вопрос, который также беспокоил наших гостей. Они боялись пользоваться водой из-под крана, полагая, что она речная, и были приятно удивлены, узнав, что вода – артезианская.

Ещё одна проблема, озвученная нашими слушателями, связана с ограниченными возможностями общения слушателей Летней школы со студентами. Наши гости хотели бы проживать в общежитии не компактно, а вместе с русскоязычными студентами, чтобы практиковаться в знании и владении русским языком. К сожалению, организовать активное взаимодействие иностранных слушателей летних курсов русского языка со студентами сложно, т.к. студенты, живущие в общежитии, разъезжаются во время каникул по домам.

План культурной программы, включавшей аудиторные занятия по культуре и истории России, экскурсии в музеи, интерактивные занятия во время прогулок по городу и поездок в пригород Томска, был незначительно изменен по разным причинам. Например, предварительно выбранные слушателями из списка предложенных темы аудиторных занятий были пересмотрены, т.к. низкий уровень владения слушателями Школы русским языком не позволил обсудить историю освоения Сибири и традиции коренных народов Сибири, современную русскую литературу, своеобразие русских национальных традиций и праздников и др. Зато с огромным интересом французские гости слушали, комментировали и обсуждали темы следующих занятий-презентаций: *Русские народные сказки, Блюда русской кухни, Анекдот как жанр современного городского фольклора, Русские суеверия и предрассудки, Русские идиомы, пословицы и поговорки* и др. Занятия, посвященные национальным суевериям, идиоматике, сказкам и анекдотам, не ограничились обсуждением особенностей русской культуры, а продолжились в сравнительно-сопоставительном аспекте — участники Школы подготовили небольшие сообщения, в которых рассказали о суевериях, распространенных среди французов и об идиомах, наиболее часто используемых носителями французского языка. Нелегкой, но интересной задачей для слушателей стал перевод на русский язык популярных французских сказок и анекдотов. Рецепты приготовления блюд французской национальной кухни были представлены в итоговых презентациях нескольких участников Школы. Таким образом, наиболее востребованными оказались темы занятий, которые возможно рассмотреть и обсудить в сравнительно-сопоставительном лингвострановедческом или культурологическом аспекте.

Существенно осложнило экскурсионную программу Школы неготовность томских музейных работников адаптироваться к низкому уровню владения русским языком иностранных посетителей. Некоторые экскурсии были отменены, другие прошли без экскурсовода, т.к. самостоятельный осмотр экспозиций был значительно более информативным, чем прослушивание экскурсии музейных работников, речь которых отличалась быстрым темпом и беглой артикуляцией. Стоит отметить, что коммуникативных проблем у наших гостей не возникало в учреждениях общепита и сферы торговли. Официанты, продавцы и кассиры легко и быстро выстраивали коммуникацию с иностранными посетителями и клиентами.

Таким образом, все выявленные и описанные проблемы организации и проведения Школы русского языка и культуры для иностранных слушателей как институциональной формы обучения РКИ можно разделить на те, которые возможно решить усилиями принимающей стороны и те, на которые мы не можем повлиять. Так, например, мы планируем разработать несколько вариантов культурно-образовательной программы, содержание, форма и методы организации и проведения которой будет зависеть от уровня владения слушателями русским языком, от продолжительности и сроков проведения Школы. Необходимо также активнее привлекать студентов-волонтеров для организации экскурсий и

путешествий по городу. Возможно, подобная деятельность должна быть включена в педагогическую и музейную практику для студентов, обучающихся на ИФФ ТГПУ. В частности, в рамках музейной практики студенты могут уточнить и отработать методы и приемы проведения экскурсий для слушателей с низким уровнем владения русским языком.

Однако мы не можем повлиять на процесс формирования группы и отбор слушателей в зависимости от уровня владения русским языком. Невозможно и существенно улучшить их знание русского языка в рамках краткосрочных курсов, но не только можно, но и нужно за время проведения Школы сформировать у них устойчивый интерес и внутреннюю положительную мотивацию к изучению русского языка и культуры.

Список литературы:

1. Бердический, А. Л. Является ли русский язык международным? / А.Л. Бердический // Мир русского слова. – 2000. - №1. – С. 29-36.

ИЗУЧЕНИЕ КОНТИНГЕНТА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Баранова И.И.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Санкт-Петербург, Россия

Национальная доктрина образования в Российской Федерации формулирует основные цели и задачи образования на период до 2025 года. В области высшего образования в числе приоритетных названы следующие задачи:

- подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий;
- непрерывность образования в течение всей жизни человека;
- организация учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- разностороннее развитие личности, направленное на формирование навыков самообразования и самореализации личности;
- формирование у молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межнациональных отношений;

Расширение сотрудничества в сфере образования способствует росту академической мобильности студентов из разных стран мира. Подготовка конкурентоспособных иностранных специалистов в российских вузах требует поиска эффективных способов организации учебного процесса и всестороннего изучения контингента обучаемых. В связи с этим представляется необходимым исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся различных регионов, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов, учет различий в структуре национальных

образовательных систем и образовательной системы Российской Федерации, изучение особенностей адаптации иностранных студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и формирование межэтнической толерантности в процессе общения представителей различных культур.

В интернациональной академической среде формируются основы культурного диалога представителей разных стран мира. Одним из необходимых условий успешной межкультурной коммуникации уже на самом начальном этапе обучения иностранных студентов в российских вузах является учет национально-культурных особенностей, специфики стратегий межличностного общения иностранных учащихся в процессе их социализации в новой языковой среде.

Рост мировой академической мобильности в современном образовательном пространстве в значительной степени обусловлен возросшей активностью молодежи из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в который входят КНР, Вьетнам, Таиланд, Республика Корея, Япония, Тайвань, Индонезия и др. В настоящее время каждый третий иностранный студент в мире является выходцем из стран АТР.

Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО в 2009 г., лидирующее положение в мире по числу студентов, обучающихся в зарубежных вузах, занимает Китайская Народная Республика (около 421 тыс. человек) [1, 36]. По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке еще по крайней мере в течение нескольких десятилетий [2]. В количественном отношении китайские студенты, получающие образование в вузах Российской Федерации, занимают второе место после студентов из государств – участников СНГ.

В китайской культурной традиции учебно-педагогическое общение базируется на следующих принципах:

- соблюдение иерархии (авторитарность преподавателя по отношению к ученику);
- «сохранение лица» учащегося;
- эмоциональная сдержанность;
- самостоятельность учащихся [3, 82].

Традиционно в образовательной системе Китая учащиеся выступают в роли объекта, усваивающего знания, велика важность волевых импульсов в познании, поэтому в китайской аудитории ценится способность усваивать знания, т.е. прежде всего, запоминать наизусть, не выражать свои чувства, переживания, что воспринимается носителями других культур как замкнутость, необщительность. Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (и российском) образовании, непонятны для китайских учащихся, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий практически исключено.

Особенно ярко своеобразие национальных образовательных традиций проявляется при изучении иностранных языков китайскими учащимися. Свообразие современных технологий обучения иностранным языкам в Китае заключается в следующем:

- использование перевода и толкования в качестве основных способов семантизации;
- объяснение идет как инструктирование, иногда сопоставляются две языковые системы;

- преобладание дедуктивного способа введения нового материала;
- использование преимущественно тренировочных упражнений;
- использование вопросно-ответных упражнений, схем и диалогов;
- систематический жесткий контроль;
- приоритет чтения как вида речевой деятельности [4, 82].

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете ежегодно получают образование студенты из Китайской Народной Республики и Республики Вьетнам. За последние 10 лет количество китайских студентов, обучающихся в Институте международных образовательных программ СПбГПУ по программе подготовки в вузы, составляет в среднем более 50% от общего количества иностранных студентов, а количество вьетнамских учащихся – 7-8%. Большая часть китайских студентов обучается на контрактной основе, в то время как студенты из Вьетнама приезжают на обучение по государственной линии.

В последние годы наблюдается увеличение числа студентов, прибывающих на обучение из стран тропической Африки. Социологические исследования показывают, что представители государств тропической Африки переживают процесс адаптации более болезненно, чем студенты из других регионов. Среди наиболее значительных трудностей при адаптации африканские студенты называют трудности акклиматизации; языковой барьер; не полное соответствие содержания программ национального среднего образования и российского среднего образования; сложившиеся стереотипы восприятия российской действительности; трудности адаптации в новой социокультурной среде; проявления национализма со стороны местных жителей; бытовые проблемы[5].

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете доля контингента студентов из Африки, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз, ежегодно составляет более 12%, при этом большая часть африканских студентов обучается в группах технического профиля. Наибольшее количество студентов прибывает на обучение из Замбии, Нигерии, Кот-д'Ивуара, Ганы, Бенина и Республики Конго

Иностранные студенты, получающие образование по программе подготовки в вуз, обучаются в полинациональных группах. В связи с этим особую важность приобретает создание позитивной атмосферы в учебной группе, организация толерантного взаимодействия субъектов образовательного процесса, повышение уровня этнопедагогической культуры преподавателей, расширение спектра внеаудиторных мероприятий и адаптационных программ. Перечисленные факторы способствуют более успешной адаптации иностранных учащихся в поликультурной среде российского вуза.

Спецификой работы преподавателя кафедры русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета является, прежде всего, многоплановость его деятельности, которая заключается в совмещении функций преподавателя и функций куратора учебной группы. Курирование учебной группы предполагает решение целого ряда задач: от создания психологически комфортного климата в коллективе студентов-иностранцев до соблюдения индивидуально-личностных интересов всех обучаемых.

Куратор учебной группы проводит учебно-воспитательную работу с иностранными студентами в соответствии с планом учебно-воспитательной работы кафедры русского языка. Куратор учебной группы:

1. Владеет информацией о странах студентов группы, о текущих событиях в политической, экономической и культурной жизни стран.
2. Оказывает помощь иностранным студентам в адаптации к новой образовательной и социокультурной среде.
3. Способствует созданию благоприятной психологической атмосферы на занятиях.
4. Осуществляет индивидуальный подход к обучению и воспитанию иностранных студентов.
5. Контролирует текущую и промежуточную успеваемость студентов группы по русскому языку и посещаемость учебных занятий.
6. Оказывает иностранным студентам помощь в решении возникающих проблем.
7. Осуществляет предвузовскую подготовку иностранных студентов в сотрудничестве с преподавателями, ведущими занятия по общеобразовательным дисциплинам в учебной группе.
8. Осуществляет подготовку иностранных студентов к участию в мероприятиях кафедры русского языка, ИМОП, СПбГПУ.

Благодаря созданию комфортных условий и благоприятной атмосферы в учебной группе психологический барьер, по данным анкетирования, сохраняется в течение первых месяцев обучения лишь у незначительной части учащихся:

Африка – 10% респондентов;

Азия (кроме Китая) – 12% респондентов; Китай – 22% респондентов;

Латинская Америка – 8% респондентов;

Арабские страны – 11% респондентов.

85% учащихся оценивают условия изучения русского языка в группе как комфортные. Данные по регионам показывают следующее:

Африка – 82% респондентов;

Азия (кроме Китая) – 87,5% респондентов, Китай – 75,5%;

Латинская Америка – 83% респондентов;

Арабские страны – 86% респондентов.

Необходимой составляющей рассматриваемой педагогической системы является учебно-воспитательная работа с иностранными студентами как одно из важных направлений деятельности кафедры русского языка.

Учебно-воспитательная работа с иностранными студентами позволяет реализовать на данном этапе коммуникативную, образовательную и воспитательную цели обучения и заложить основы культурологической компетенции, что дает студентам определенную уверенность в успешности обучения в вузе и комфортном проживании в новой культурной и социальной среде.

В задачи учебно-воспитательной работы с иностранными студентами входит:

- помощь иностранным студентам в адаптации к новым языковым, культурным и социальным условиям жизни в России;
- ознакомление с историей, культурой, традициями России и Санкт-Петербурга;

- знакомство с традициями Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, с условиями жизни и учебы студентов, специальностями, которые можно получить в СПбГПУ;
- нравственное и эстетическое воспитание иностранных студентов;
- воспитание культуры межнациональных отношений в духе национальной и религиозной терпимости, уважительного отношения к языкам, традициям и культуре других народов;
- повышение мотивации к изучению русского языка как средства общения в многонациональной социокультурной среде.

В ходе учебно-воспитательного процесса в течение многих лет сложились разнообразные формы работы, которые подтвердили свою эффективность и реализуются кафедрой русского языка. Это беседы, экскурсии, объединенный урок «Давайте познакомимся», языковое кафе, Олимпиада по русскому языку.

С целью изучения мнения иностранных студентов о привлекательности предлагаемых форм учебно-воспитательной работы было проведено анкетирование. Результаты анкетирования показывают, что предлагаемые мероприятия учебно-воспитательного характера:

- вызывают интерес (94% респондентов);
- помогают получить новые знания (67% респондентов);
- совершенствуют владение русским языком (82% респондентов);
- дают возможность познакомиться с русской культурой (86% респондентов).

Большая часть опрошенных (84,5%) подтверждают необходимость проведения названных мероприятий для иностранных студентов на данном этапе обучения.

Изучение контингента иностранных учащихся является одним из направлений научно-методической деятельности кафедры русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ. Кафедрой русского языка ежегодно проводится анкетирование иностранных студентов, заканчивающих обучение по программе подготовки в вуз. Целью анкетирования является мониторинг мнения иностранных студентов о степени адаптированности к условиям проживания и обучения в новой социокультурной среде и использовании русского языка как средства общения в поликультурной образовательной среде. Анкетирование показало, что:

- иностранные студенты в России используют в качестве средства общения как русский язык (89% респондентов), так и родной язык (62% респондентов) или язык-посредник (42% респондентов);
- иностранные студенты считают, что они говорят по-русски свободно (7%), хорошо (28%), удовлетворительно (61%), плохо (4%).

Среди трудностей в адаптации к новым условиям проживания иностранные студенты указывают на трудности:

- адаптации к климатическим условиям (59%);
- проживания в общежитии (61%);
- общения с представителями других национальностей (33%);
- устанавливать дружеские отношения (29%);
- ориентироваться в городе (30%).

Оценивая свое психологическое состояние в новых условиях проживания и учебы, иностранные студенты отмечают, что они часто испытывают чувства:

- усталости (40%);

- беспокойства (20%);
- страха (10%);
- раздражения (4%);
- одиночества (10%);
- тоски по дому, семье (25%);
- грусти (8%).

Результаты анкетирования показывают также, что круг общения иностранных студентов ограничен главным образом рамками университета (68%) и студенческого общежития (64%).

Оценивая условия своей жизни и учебы в России, иностранные студенты отвечают:

- мне нравится моя жизнь в России (95% респондентов);
- у меня есть все, что мне необходимо для жизни в России (54% респондентов);
- я доволен условиями проживания (63% респондентов);
- я доволен условиями учебы в ИМОП (92%);
- я доволен результатами учебы (71%).

Таким образом, изучение контингента обучаемых является важной научно-методической проблемой, решение которой способствует успешной академической и социокультурной адаптации иностранных учащихся в Российской Федерации.

Список литературы

1. Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009. – 264 p. – URL: <http://www.uis.unesco.org> (дата обращения: 10.10.2012)
2. Центр стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. Сводный аналитический обзор (2009 г.) – www.chinacenter.ru
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
4. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 256 с.
5. Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России [Электронный ресурс] – Режим доступа:
6. <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/> (дата обращения: 10.09.2011)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Барышникова Н.Г.

Алтайский государственный технический университет

Барнаул, Россия

Российская Федерация находится в зоне пересечения интересов многих стран Азиатско-тихоокеанского региона, в этой связи коммуникативный потенциал русского языка значительно возрастает. Владение языком международного общения позволит образовать информационное поле общения всех тех, кто стремится к сотрудничеству, для кого территориальные границы не являются преградой.

В современных условиях для образованного человека путь изучения иностранного языка может рассматриваться через создание мультимедийных программ. Не вызывает сомнения, что современные технологии в состоянии имитировать ситуационные модели речевого и письменного общения - погружение в языковую среду, тренинг речевого общения, созданная в образовательной оболочке микросреда изучаемого языка, обучение в деятельности и много другое. Конечно, лингвистические и дидактические параметры обучающих программ должны отвечать определенным требованиям.

Потенциальными пользователями дистанционного обучения, основанного на мультимедийных программах, могут стать корпоративные участники:

- фирмы, предприятия, заинтересованные в повышении уровня владения русским языком своих сотрудников;
- университеты и учебные центры стран дальнего и ближнего зарубежья, предлагающие услуги по обучению русскому языку;

Также пользователями дистанционного образования могут стать физические лица:

- иностранцы, изучающие русский язык в высших учебных заведениях за рубежом;
- жители стран дальнего и ближнего зарубежья, изучающие русский язык самостоятельно;
- иностранцы, проживающие в России и изучающие русский язык индивидуально;
- преподаватели русского языка, желающие повысить свою квалификацию дистанционно.

Анализ современных технологий, языковых программ, контингента обучающихся дает возможность понять, что предлагаемая дистанционная форма обучения способна обеспечить международную академическую мобильность, которая сегодня является одним из условий качественного образования.

Интерактивная образовательная среда позволит существенно сократить большие расходы на обучение русскому языку в России, совместить работу и учебу, овладеть программами, предлагаемыми университетами России, самостоятельно выбирать сроки и программу обучения.

Для организации полноценного процесса обучения иностранному (русскому) языку, протекающего в дистанционной форме с применением ИКТ, в Алтайском

государственном техническом университете разработана специализированная языковая среда обучения, которая учитывает специфику данной предметной области – практическую направленность и коммуникативно-деятельностную основу обучения. Данная языковая среда создана на базе программы дополнительного профессионального обучения «Русский язык и основы переводческой деятельности».

Функционирование языковой среды обеспечивается тремя взаимодействующими составляющими: содержательной, организационной и технологической.

Содержательный компонент включает в себя:

- вариативные учебные программы;
- базу учебной текстовой и медийной информации;
- набор демонстрационных версий учебных элементов ДО РКИ;
- ресурсы справочного характера;
- тесты мониторинга учебной деятельности обучающегося;
- методические указания для обучающего.

Организационный компонент состоит из:

- комплексной веб-страницы обучающегося, выполняющей функции тестовой системы, индивидуального планирования, рабочей тетради и «портфеля» обучающегося;
- учебного форума, в котором происходит дистанционное общение обучающихся с тьютором и между собой;
- электронного деканата.

Технологический компонент обеспечивает связь и функционирование содержательного и организационного компонентов. Интерактивная образовательная среда дистанционного обучения русскому языку иностранных граждан развернута на базе системы дистанционного обучения АлтГТУ «Стимул» и интегрированного в нее открытого исходного кода веб-конференций Big Blue Button (<http://sdo.altstu.ru>).

Интерактивная форма обучения адекватно передает структуру современной коммуникации, основанной на интерактивных текстах (гипертекстах). Преимущество обучения РКИ, основанного на использовании гипертекстов, заключается в возможности реализации диалогического взаимодействия и преодоления коммуникативных барьеров.

Учебное взаимодействие субъектов среды между собой и с информационно-образовательным контентом осуществляется через «оболочки» системы: обучающийся и преподаватель. Первая из них содержит базу учебной информации, позволяющую самостоятельно работать с сетевыми ресурсами, осуществлять мониторинг прохождения учебного материала, постоянно обмениваться учебной информацией с сетевым преподавателем-консультантом в форме диалога. Вторая включает базу данных, позволяющую корректировать и комментировать работы обучающихся, осуществлять обратную связь on-line. Именно наличие этих двух оболочек позволяет осуществить взаимодействие преподавателя с обучающимся.

Системообразующим элементом структуры дистанционного обучения по программе «Русский язык и основы переводческой деятельности» является цель – углубленное изучение русского языка, овладение основами переводческой деятельности. Достижению цели способствует изучение ряда дисциплин: «Практический профессионально-ориентированный русский язык», «Стилистика»,

«Теория перевода», «Практический курс перевода», «Пресса и теленовости», «Язык бизнеса и коммерции», «Страноведение» и др.

Главная веб-страница обучающего отображает содержание программы (изучаемые дисциплины), график проведения on-line лекций, выполнения практических заданий и прохождения аттестации.

Каждая дисциплина, включенная в программу, предлагает учебный материал в виде электронного учебника, который дает возможность знакомиться с форматированными гипертекстами, графическими изображениями, аудио- и видеозаписями, с помощью анимации представлять развитие событий и говорить о них и др. Грамматические и лексические практические задания могут быть выполнены, проверены и прокомментированы непосредственно в разделе электронного учебника, посвященного той или иной теме. Весь учебный материал представлен в виде модулей. Для достижения наибольшей наглядности, максимальной разгрузки экрана от текстовой информации разработаны сценарии визуализации модулей (например, презентации, «живые» лекции и др.). Такая информация лучше усваивается, проста в понимании и наглядна. Текстовая часть сопровождается многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации.

Важную роль в дистанционной обучающей среде играют справочные материалы, к которым обеспечен легкий доступ обучающихся. Это всевозможные словари, справочники, таблицы, схемы и т.д.

Возможность проверить усвоение материала «здесь и сейчас» позволяет обучающему рефлексировать и корректировать свою учебную деятельность (рис. 1).

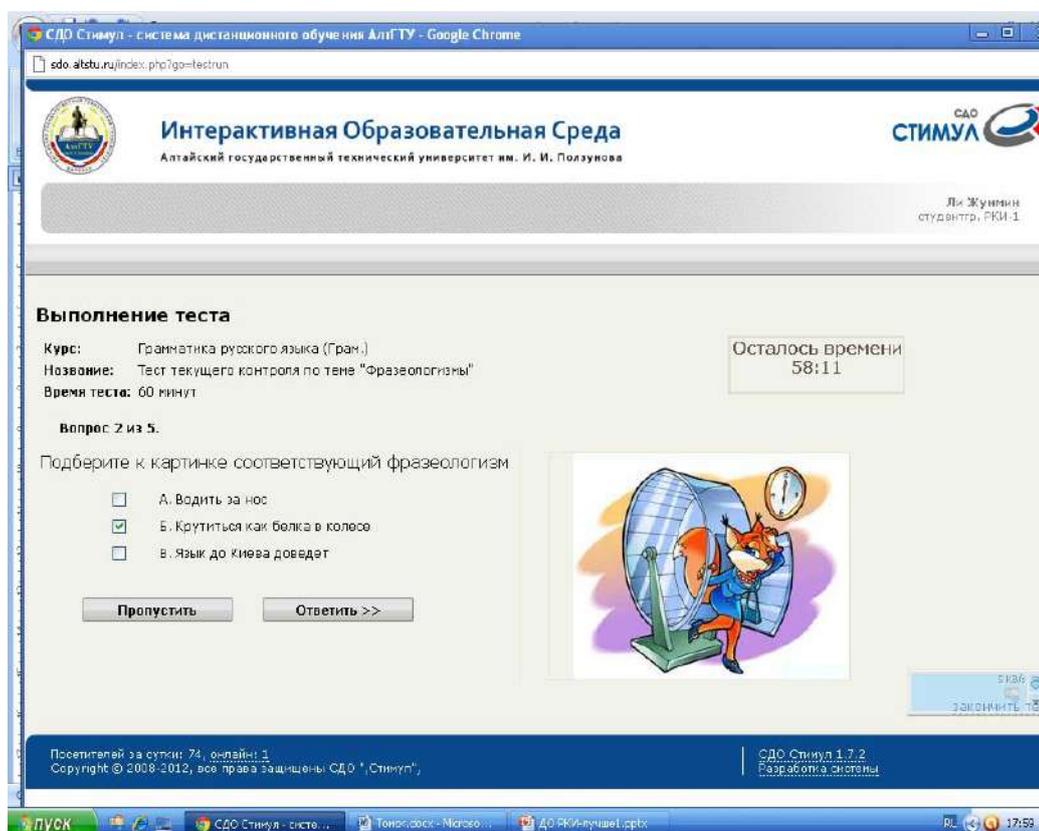


Рис.1 Контролирующие материалы СДО «Стимул»

Общение обучающегося с «удаленными» преподавателями осуществляется через «дискуссионный форум».

Интегрированный открытый исходный код веб-конференций Big Blue Button позволят проводить online –конференции и беседы со студентами.

Организация дистанционного обучения по программе «Русский язык и основы переводческой деятельности» осуществляется в 3 этапа: вводный (очное обучение слушателей в форме установочных лекций и практических занятий по отработке умений и навыков работы в интерактивной языковой среде дистанционного обучения), основной (дистанционное обучение и прохождение промежуточной аттестации), заключительный (очные консультации преподавателей, проведение итоговой аттестации, выдача Свидетельств установленного образца).

КАФЕДРА ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Березняк Ю.Л., Щербакова Т.К., Олешко Т.В., Лузина В.М., Городнов К.В.

Ростовский государственный медицинский университет, подготовительный факультет по обучению иностранных граждан

Ростов-на-Дону, Россия

Процесс обучения иностранных граждан на подготовительном факультете Ростовского государственного медицинского университета является начальным этапом непрерывного профессионального образования будущих медиков, на котором закладывается фундамент качества обучения на русском (неродном) языке. Как известно, системообразующими понятиями процесса обучения выступают цель обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат обучения. Переменными же составляющими этого процесса являются содержание учебного материала, методы, средства обучения и его организационные формы в виде практических занятий, лабораторных работ, лекций, семинаров и др. Объединяющим началом всех компонентов учебного процесса выступает совместная учебная деятельность преподавателя и учащихся, включенных в процесс обучения. Благодаря их совместной деятельности учебный процесс функционирует как составная часть системы обучения.

Цели обучения (общеобразовательная, практическая, воспитательная, развивающая) реализуются в виде задач обучения. Так, задача обучения физике на предвузовском этапе состоит в подготовке иностранных учащихся к изучению медицинской и биологической физики на первом курсе вуза в общем потоке с русскоговорящими студентами. Решение этой задачи предполагает приведение в систему знаний, приобретенных иностранными студентами на родине; восполнение имеющихся пробелов в образовании, обусловленных различным уровнем базовой подготовки; обучение языку предмета как средству получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников,

учебных пособий и лекций на русском языке; создание теоретической базы образования будущего медика.

Как показывает опыт нашей работы, одной из важных методических проблем, связанных с содержанием обучения, является проблема его отбора. Отбор содержания производится с учетом цели и этапа обучения на основе двух принципов:

- необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения;
- доступности содержания обучения для его усвоения.

С учетом данных принципов изучение физики на русском (неродном) языке начинается традиционно с раздела «Механика», при рассмотрении которого широко используются рисунки, графические представления движения и взаимодействия тел. Детальный иллюстративный материал и лаконичные тексты введения физических терминов, новых слов и словосочетаний, а также использование лексико-грамматических конструкций, примененных ранее на занятиях по русскому языку, способствуют усвоению учащимися учебных тем в отведенный программой временной интервал, поддержанию учебной мотивации, снятию психологических барьеров. По мере накопления учебных знаний по физике и математике, повышения уровня владения иностранным (русским) языком, степени сформированности коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность решать на неродном языке учебные задачи и задачи общения, увеличивается объем учебного материала, повышается уровень его сложности. Далее – учащиеся рассматривают разделы молекулярной физики и термодинамики, электродинамики, оптики, физики атома и ядра атома, оперируя при этом уже известной им из раздела «Механика» физической терминологией, понятиями физических величин (скорость, сила, работа силы, мощность, импульс и т. д.), фундаментальными законами (законами сохранения энергии и импульса, законами Ньютона и др.).

Поскольку одной из основных форм занятий являются лекции, в качестве современного средства обучения используется электронный конспект, который позволяет совместить слайды текстового и графического сопровождения (схемы, диаграммы, рисунки) с компьютерной анимацией. Лекции проводятся в виде лекций-презентаций с использованием мультимедиа-средств. Качественное улучшение лекций достигается за счет применения информационных технологий: сканирования научной и учебной графической информации, импорта из сети Интернет уникальных фотографий. Контроль знаний иностранных учащихся по физике осуществляется через выполнение тестовых заданий и обязательную устную беседу по вопросам, предлагаемых для самоконтроля. Студенты решают ситуационные задачи по изучаемым проблемам, имея возможность проявлять свою индивидуальность. Полученные теоретические знания студенты закрепляют при выполнении лабораторных работ, формируя умение работать с измерительными приборами, собирать электрические схемы, сопоставлять полученные результаты с табличными, анализировать погрешности измерений.

В учебном процессе, проводимом на подготовительном факультете, реализуются принципы обучения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам).

Эффективность учебного процесса обеспечивается реализацией таких принципов обучения, как принцип сознательности, активности иностранных учащихся в ходе занятия, наглядности, используемого в качестве средства обучения и средства познания, принципа прочности, т.е. сохранения учебного материала в памяти учащихся и возможности его применения в различных ситуациях, принципа доступности учебного материала и его посильности, принципа учета индивидуально-психологических особенностей личности иностранных студентов, принципа учета адаптационных процессов – процессов приспособления человека к изменившимся условиям окружающей среды и жизнедеятельности. Принцип межпредметной координации, широко используемый в процессе обучения на подготовительном факультете, реализуется в виде согласования тем различных дисциплин с целью исключения их дублирования и формирования в сознании учащихся целостного восприятия предметов и явлений окружающего мира.

Координация работы преподавателей кафедр русского языка и общетеоретических дисциплин (общей биологии и анатомии, физики и математики, химии) способствует соблюдению в учебном процессе единого языкового режима, разработке учебных тем, созданию методических пособий и учебников медико-биологической направленности, которые формируют уровень профессиональной, языковой и коммуникативной компетенций, обеспечивают потребности будущих студентов-медиков в практическом овладении русским языком как средством общения в учебно-профессиональной деятельности.

Соблюдение принципа преемственности обучения на кафедре физики и математики подготовительного факультета и на кафедре медицинской и биологической физики заложено в основу тематических планов и программ, созданных на основе отраслевого стандарта, учебных пособий и учебно-методических разработок, технических приспособлений, входящих в учебно-методический комплекс (УМК) кафедры. Принцип профессиональной направленности обучения (учета специальности) реализуется с помощью всех средств УМК кафедры физики и математики, что позволяет:

- сформировать представления о роли научных знаний в будущей профессиональной деятельности;
- создать устойчивую мотивацию;
- стимулировать познавательную деятельность студентов;
- влиять на развитие их логического мышления и языковой культуры;
- воспитать активную личность с развитыми интеллектуальными способностями, творческим отношением к миру, к будущей профессии врача.

ЗАРУБЕЖНЫЕ СТАЖИРОВКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ СЛУЖБ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боженко Е.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Участие в процессе международного образования в роли иностранного студента позволяет более точно определять сильные и слабые стороны организации учебной и внеучебной работы зарубежного вуза.

Официальные визиты и конференции позволяют увидеть деятельность институтов международного образования с исключительно положительной стороны. Однако многие "подводные камни" международной системы образования возможно распознать только становясь иностранным студентом, то есть, образно выражаясь, примеряя на себя платье, которое шьешь для своих клиентов.

Повышение квалификации в области владения иностранными языками, развитие коммуникативных навыков в среде международного университета – это базовый аспект, потому что изначальная цель любой зарубежной стажировки – овладение языком изучаемого государства. На первом этапе язык является основной целью проходящего стажировку. Впоследствии особую роль начинает играть временной фактор. По мере адаптации к новым учебным, бытовым и социальным условиям иностранный язык постепенно становится тем, чем он и должен быть – не самоцелью обучающегося, а универсальным средством коммуникации ради достижения практического результата. В данном докладе мы коснемся некоторых психологических и социальных аспектов. В этом процессе особую роль играет среда общения студентов, стихийно формирующаяся в любом университете, принимающем иностранцев. Здесь два важных вопроса: во-первых, что из себя представляет комплекс средств коммуникации иностранных студентов с университетом, во-вторых, возможность и необходимость контролирования стихийно складывающейся уникальной социальной и культурной среды мультинационального сообщества в университете.

Рассматривая комплекс коммуникативных средств, в данном докладе я буду опираться на опыт обучения в Цзилиньском университете (Китай) и на опыт работы на ПО ИМОЯК, сравнивая эти структуры. Пробыв иностранным студентом и магистрантом почти четыре года, я считаю, что неплохо изучила систему организации международного образования в ЦУ, вжилась в нее и прочувствовала на себе. Отметим общие черты. Деканаты обоих университетов сформированы по принципу четкого разделения обязанностей работников: кто-то отвечает за краткосрочные программы, кто-то за государственные стипендии и т.д. То есть, каждый новый студент с легкостью может решать все свои вопросы, обращаясь лишь к одному сотруднику деканата, обладающему всей информацией по своему направлению деятельности.

Кадровый состав деканатов, работающих с иностранными студентами (как в ТПУ, так и в ЦУ) подобран с целью максимального упрощения общения со студентами: каждый сотрудник, как минимум, должен обладать средним уровнем владения английским языком, а желательно – знать два или три других иностранных

языка. Вторая возможная схема разделения обязанностей внутри деканата включает в себя распределение прибывающих студентов по ответственным сотрудникам, способным общаться со студентами на их родном языке. В ЦУ в настоящий момент применяются оба этих варианта. Однако эти две одновременно существующие системы распределения обязанностей в деканате, так или иначе, начинают вступать в конфликт друг с другом. Почему? Потому что количество стран и языков с каждым годом все увеличивается, а бесконечное расширение кадрового состава зачастую является нерентабельным, в то же время может возникнуть путаница в должностных обязанностях каждого конкретного работника. Например, ответственный за русских студентов, но не отвечающий за бакалаврские программы сотрудник уже не сможет оказать полноценную помощь студенту-бакалавру из РФ. "Жертвой" этого процесса, конечно, становится студент, вынужденный обращаться со своим вопросом в разные инстанции, зачастую не зная, с чего начать.

Как следствие, в ЦУ система «по-языкового» разделения обязанностей постепенно отмирает, что затрудняет коммуникацию, но провоцирует более активное использование китайского языка студентами, а соответственно его совершенствование и более широкое использование универсального мирового языка-медиатора: английского, на котором оформляется большинство официальных документов.

Эти элементы составляют коммуникативный комплекс в процессе общения по линии студент-университет. Однако процесс общения студент-студент – более сложный и многоплановый.

Здесь мы выходим на уровень язык-культура-социум. При обсуждении этого вопроса стоит отметить, что каждый человек понимается нами как носитель определенной национальной ментальности языка. Язык – одна из главных составляющих национальной культуры, через него культура передается, сохраняется и возрождается. Культура же, в свою очередь, является основой национальной идентичности, объединяющей силой народа. При столкновении и взаимодействии носителей разных языков происходит встреча национальных ментальностей и культур. Начинается этот процесс в международном университете с самых простых бытовых ситуаций, коммуникации в учебных группах и общежитии. Формируются языки-медиаторы: универсальный английский, китайский – как язык, общий для всех иностранных студентов в Китае, к которым активно прибавляются интуитивно понятные невербальные способы коммуникации (например, язык жестов); рождаются "новые" языки (стихийные "чинглиш" и смеси из трех и более языков). Примером, полезным нам, может служить частая замена в речи иностранных студентов слов родного языка смежными по значению словами изучаемого языка, которые при этом приобретают и передают новый смысл, лучше отражающий реалии страны пребывания. Так, русское слово "горничная" не вполне подходит для именованного обслуживающего персонала общежитий иностранных студентов в Китае, поскольку эти сотрудники выполняют гораздо больше функций. Поэтому в обиходном языке существует слово "фувуюань" ("фуя", "фуйка") – звуковая калька с китайского слова, обозначающего именно "универсальный служащий, работник". Слова "офис", "учительская", "деканат", "кафедра" в бытовой действительности Китая практически не различаются, поэтому получают у иностранных студентов единственное наименование – "бангунши" (в переводе – "универсальное административное помещение, канцелярия, контора"). Подобные примеры существуют и среди иностранцев, изучающих русский. Все эти процессы

широко обсуждаются и описываются специалистами по межкультурной коммуникации. Мы лишь дадим общее представление о том, с чем сталкиваются в результате подобных процессов работники международных университетов и сотрудники деканатов. Зарубежная стажировка может стать лучшим способом повышения квалификации в данной области.

Из позитивных результатов сосуществования в межкультурном пространстве можно отметить: повышение творческого потенциала студентов, рост личностной мотивации, здоровая конкуренция в учебной и внеучебной деятельности, формирование патриотизма, заимствования и обмен ценностями, становление понимания толерантности и глобализации в современном мире, развитие гибкости мышления при общении на двух и более языках, накопление богатого фольклорного материала мультинационального сообщества, создание уникального стиля жизни и многое другое. Но существуют и резко негативные моменты: образуются языковые барьеры, стихийно формируются стереотипы о целой нации лишь по образу нескольких представителей, создаются группировки, процветает понимание свободы как безнаказанности и вседозволенности (хотя уникальные для каждой национальности этические законы не действуют в отрыве от родной земли и общества, а законы принимающего государства неясны и неусвоены) и т.д.

Безусловно, имеют место процессы сближения и отдаления, кажущиеся хаотическими, потому что привязаны к конкретной ситуации, времени и месту, количеству и качеству участников, но строго контролирующиеся естественными законами: их завершение практически невозможно предсказать, они во многом напоминают цепную ядерную реакцию. Как университет должен за всем этим следить и контролировать? Сразу стоит отметить, что ТПУ в этой сфере добился больших успехов, чем ЦУ. Большинство акций и мероприятий, проводимых университетами, направлено на сближение студентов, но результат этого сближения заранее неизвестен. Браки или драки – все имеет место. Так как негативные результаты жизни студентов в международном университете более заметны, большинство действий самого университета в этой сфере направлены на пресечение и исправление уже сложившейся ситуации. Это система наказания и поощрения, все еще находящаяся в одинаково зародышевом состоянии и у нас и в КНР. Штрафы и отчисления редки, ибо принимаемому университету выгоднее увеличивать число иностранных студентов, чем терять их, поощрения также не определены, а потому – малоэффективны. Однако выгоднее выглядит на этом фоне комплекс самых простых, но универсальных мер по контролю жизни иностранных студентов: изначально продуманное расселение в общежитии (с учетом межнациональных отношений в прошлом и настоящем); спланированное распределение по языковым группам (не просто по уровню языка, но и с целью минимизации количества соотечественников в каждой конкретной группе ради уменьшения соблазна общения на родном языке); знакомство с нормами, стилем жизни и законами принимающего государства, постоянная пояснительная работа в этой сфере.

Поэтому мы можем сделать вывод, что понимание процессов, происходящих в студенческой среде международного университета, их закономерностей, а затем и соответствующая корректировка собственных методов работы – это и есть основной содержательный элемент повышения квалификации сотрудников служб международного образования, проходящих зарубежную стажировку.

Список литературы:

1. Язык. Культура. Общество: сб. науч. тр.: материалы II Междунар. науч. конф. «Межкультурная коммуникация в современном обществе», Саранск, 31.10.2011 г. / МГУ им. Н. П. Огарева, ИСИ, Каф. лингвистики и межкультур. коммуникаций [редкол. : Л. М. Лемайкина (отв. ред.) и др.]. – Саранск, 2011. – Вып. 3. – 144 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

КАК ПРИВЛЕЧЬ КИТАЙСКИХ АБИТУРИЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ТПУ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Ван Тао

Генеральный директор фирмы Beijing Bridge Cultural Exchange Co., Ltd

Пекин, КНР

Как известно, Китай является самой густонаселенной страной в Мире, население которой насчитывает более 1,3 миллиарда человек, что в 8.6 раз превышает население РФ. В настоящее время в связи с развитием экономики страны, китайская семья высоко оценивает образовательную подготовку своих детей. Большая мечта родителей - чтобы дети поступили в хороший Вуз в Китае.

По неполным данным, в Китае действует более 2100 высших учебных заведений, в том числе, обычных государственных вузов, которые готовят студентов, начиная с бакалаврской степени, - 742, высших государственных профессиональных институтов, срок обучения в которых после окончания полной двенадцатилетней средней школы составляет 3 года, - 1109 и негосударственных вузов - 317.

В 2011 году в Китае 9.3 миллионов человек прошли Единый Государственный Экзамен, Часть из них выбрали обучение за рубежом, а остальные пожелали учиться в китайских вузах. Некоторые абитуриенты выбрали совместную с зарубежными вузами программу для подготовки к бакалаврской степени, что предполагает их обучение в течение двух или трёх лет в китайском вузе, а потом завершение образования в течение двух или одного года в зарубежном университете.

В 2011 году более 300 тыс. человек поехали учиться за рубежами Китая, и это число ежегодно увеличивается. По статистическим данным, США, Великобритания, Канада, Австралия и Франция являются самыми «горячим и пунктами» из стран, в которых китайские студенты обучаются. С 2000 г. Великобритания, Австралия, Канада, Япония уже начали укреплять своё присутствие на территории Китая по образовательному маркетингу, потому что они уже чувствовали важность Китайского рынка образования. Они используют разнообразные методы набора китайских студентов для обучения у себя на родине. Можно сказать, что эти страны с 2000-го года и до сих пор эксплуатируют китайский рынок образования.

По сравнению с ними, видимо, РФ идет относительно медленно в процессе набора китайских студентов для обучению в своих вузах. Однако, примерно

начиная с 2010 года, в Китае чувствуется изменение подходов России к набору китайских студентов. Россияне стремятся ускорить процесс набора абитуриентов, они начинают активно участвовать в международных образовательных ярмарках, ведут поиск китайских партнёров для совместной работы по привлечению китайских абитуриентов к обучению в РФ.

В текущем 2012 году в Пекине провели международную образовательную ярмарку, в которой участвовали представители 25 российских вузов. Так что, видимо, РФ уже начала активно привлекать китайских студентов к обучению у себя. Для этой ситуации правильно использовать русскую пословицу: "Лучше поздно, чем никогда". Хотя Россия на десятилетие позже вышеуказанных стран начала деятельность в этом направлении, но опираясь на опыт этих стран по привлечению китайских студентов для обучения в своих университетах, Россия может достигнуть большого прогресса в этой области.

С 2000-го года наша организация занимается деятельностью по набору китайских кандидатов для обучения в разных странах, в том числе и в России. Вот уже в течение пяти лет мы развиваем партнёрские связи и сотрудничаем с Томским политехническим университетом. Исходя из нашего опыта развития контактов в сфере образования между КНР и зарубежными странами, хотелось бы предложить нижеследующее:

Во-первых, прагматически укреплять развитие сотрудничества с китайскими вузами с использованием разнообразных форм образования для привлечения китайских абитуриентов к себе, например:

- совместные программы ТПУ и китайских вузов для подготовки бакалавров в формате "2+2";
- совместные программы ТПУ и китайских вузов для подготовки магистров в формате "1+1";
- совместные программы в формате "3+1+2", в рамках которых китайские студенты учатся в Китае в течение четырёх лет на бакалаврской программе, совмещая на последнем, четвёртом, курсе бакалаврской программы обучение на бакалавриате с обучением по программе Подготовительного отделения ТПУ. После получения бакалаврской степени и соответствующего диплома, а также завершения годичного курса предвузовской подготовки на ПО в китайском вузе, выпускники направлялись бы в ТПУ для продолжения обучения в магистратуре в течение двух лет;
- программы по обмену студентами между ТПУ и китайскими вузами на один семестр или один год;
- принятие китайских студентов для повышения квалификации в области русского языка или специальности на один семестр или один год.

Во-вторых, развивать сотрудничество с китайскими учреждениями среднего образования (средними школами, училищами и техникумами). Например, ТПУ мог направлять преподавателей Университета в китайское учреждение среднего образования для обучения китайских школьников выпускных классов по учебным программам ПО ТПУ в течение одного года, проведения уроков со школьниками последнего года обучения. После сдачи экзаменов, ребята могли бы поехать в ТПУ продолжать учиться на бакалаврской программе с первого курса.

В-третьих, развивать сотрудничество с китайскими высшими профессиональными Институтами, В настоящее время в Китае имеется более 1000

таких вузов, однако практически нет ни одного российского вуза, который бы сотрудничал с этими китайскими учреждениями, хотя вузы из западных стран, Японии, Южной Кореи уже давно сотрудничают с ними. Эти учебные заведения как «девственная земля» для российских вузов, которые должны адаптировать их к своим образовательным программам. Хотелось бы рекомендовать развитие сотрудничества между ТПУ и этими вузами по программе "3+2", в соответствии с которой в течение трёх лет китайские студенты учатся в китайском Институте, после окончания учебы получают китайский диплом, а потом продолжают учиться в ТПУ еще в течение двух лет на бакалаврской программе.

В-четвёртых, рекомендуем, чтобы в ТПУ открыли программу на ПО, рассчитанную на 1,5 года. Хотя, возможно, количество абитуриентов на этой программе не будет многочисленным по сравнению с годичным курсом предвузовской подготовки, но таким образом мы не потеряем потенциальных абитуриентов.

В Китае есть большой рынок международного образования. В вышеуказанных тезисах, возможно, предложены методы привлечения китайских студентов к обучению в российских университетах. Мы надеемся, что совместными усилиями в будущем ТПУ будет иметь большое развитие сотрудничества с Китаем в сфере образования.

ОПЫТ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИО-КУЛЬТУРНЫХ, ЯЗЫКОВЫХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ НА ЭТАПЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКА

Васильева Е.Ю.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Известно, что современная методика обучения русскому языку как иностранному базируется на трех основных взаимосвязанных принципах: коммуникативность, мотивация, индивидуализация обучения.

Преподаватель подготовительного отделения, задача которого сформировать у студентов коммуникативную и социолингвистическую компетенции через организацию учебного материала, часто сталкивается с проблемой психологического состояния слушателей.

В учебной аудитории нередко можно наблюдать учащихся в состоянии сонливости, беспокойства, замечать у них трудности концентрации внимания. Все это является проявлением симптомов стресса, разновидностью которого является так называемый культурный шок.

Автор данного термина Кальверо Оберг определил это понятие как страх, вызванный потерей привычных опознавательных знаков в социальном общении или в новом социокультурном пространстве.

Студенты - иностранцы, обладающие собственными национальными культурными ориентирами и представлением о личном пространстве, приезжая в Россию, поначалу сталкиваются в основном с внешними источниками

культурного стресса. Это целый ряд факторов, включая климат, одежду, продукты, язык, религию, уровень образования, материальное благосостояние, структуру семьи, обычаи и т. д. В связи с этим возникает внутреннее состояние психосоматического характера, называемое физическим дискомфортом, который является серьезным барьером для продуктивного погружения студента в новую языковую и культурную среду.

Студенты по-своему переживают разные фазы культурного шока. Это зависит не только от степени сходства или несходства культур, но и от индивидуальных, личностных особенностей человека.

Одной из важных задач преподавателя является создание на занятиях такой обстановки, которая будет способствовать формированию у студентов устойчивой мотивации к активной речевой деятельности. Именно сформировавшаяся мотивация позволяет решать проблемы преодоления языковых и психологических барьеров, а затем устранить и барьеры социокультурные.

Способы преодоления этих барьеров во время предвузовской подготовки можно считать стандартными. Студентам, адаптирующимся к культурной среде, предлагаются экскурсии в музеи, по улицам города, на выставки. Все это позволяет создать самое первое, визуальное представление о новом социокультурном пространстве.

Но языковая и коммуникативная практика студентов осуществляется главным образом в аудитории. Вне учебной аудитории обучающиеся имеет возможность говорить на неродном языке, как правило, только в магазине, аптеке или больнице, что очень незначительно для успешного освоения нового языка.

В межкультурной адаптации и межкультурной коммуникации важно формировать умение общаться на изучаемом языке уже на раннем этапе пребывания в новом культурном пространстве.

Опыт работы со студентами из Вьетнама показывает, что помогают решить проблему обширной коммуникативной практики частые и систематические, тщательно продуманные ситуации общения с русскоязычными школьниками, заинтересованными в межкультурном и взаиморазвивающем общении.

Организация таких совместных занятий возможна в аудиториях университета, в школьных классах, на совместных экскурсиях по городу и музеям Томска. Формат общения со школьниками самого разного возраста может быть самым разнообразным: мастер-классы по рисованию, оригами, ролевые, подвижные и интеллектуальные игры, конкурсы.

Формирование коммуникативной компетенции в рамках вербальной и невербальной практики помогает иностранным студентам преодолеть страх перед новыми социокультурными обстоятельствами и мотивирует к самостоятельной работе вне учебной аудитории.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

С переходом на уровневую систему образования в российских вузах магистерские программы становятся все более привлекательными для иностранных граждан, получивших бакалаврские дипломы, как в России, так и за рубежом. Однако для бакалавров зарубежных вузов существенным препятствием для поступления на магистерскую программу (МП) является язык обучения (русский как иностранный). Опыт предвузовской подготовки иностранных граждан к обучению в бакалавриате на русском языке достаточно большой [1-4]. В то же время специальные программы предмагистерской подготовки иностранных граждан на русском языке не получили пока широкого распространения и организационно-методического оформления.

В данной статье представлен анализ изученного опыта зарубежных и отечественных университетов, в том числе и Национального исследовательского Томского политехнического университета в осуществлении предмагистерской подготовки (ПМП). Авторы не претендуют на полноту анализа, тем не менее, некоторые общие закономерности удалось выявить.

В качестве источников для анализа данной проблемы были использованы публикации на сайтах зарубежных и отечественных университетов, а также немногочисленные статьи, освещающие отдельные аспекты данной тематики.

Изучение зарубежного опыта [5-12] показало, что в ведущих вузах Великобритании, США, Канады и Германии ПМП стартовала в начале 90-х годов прошлого века, носит системный характер, имеет общие черты в организационно-методическом плане. ПМП хорошо структурированы. Независимо от вуза они имеют три основных модуля. Первый модуль - это иностранный язык (в этом случае английский язык) для академических целей (English and Skills for University Study), который совмещен с исследовательским модулем (Research Methods), дифференцированный в зависимости от избранного направления магистерской программы (МП).

Второй модуль посвящен развитию и совершенствованию учебных навыков и умений, необходимых для успешного освоения будущей магистерской программы. Сюда входят навыки письма, чтения профессиональной литературы, конспектирования, поиска необходимых материалов, их систематизации, критического мышления, подготовки презентаций, умения участвовать в дискуссиях. Занятия английским языком совмещены с осуществлением программ адаптации (знакомство с университетской средой, с национальными и культурными традициями страны, снятие психологического напряжения, связанного с нахождением в чужой стране).

Третий основной модуль (Specific Modules) включает профессиональный цикл дисциплин, которые являются пререквизитами МП. Например, в направлении «Computing» предлагается следующий набор дисциплин: методы исследования, оборудование и сети, программирование в 2-х частях, менеджмент в информационных технологиях, информационные системы.

ПМП «Business» включает профессиональный цикл дисциплин, состоящий из методов исследования, количественных методов в бизнесе, введение в экономику, бизнес и менеджмент: операционный менеджмент и организационное поведение, стратегия, бизнес и управление. Следует отметить, что слушатели имеют возможность выбора профессиональных дисциплин.

ПМП предполагают индивидуальный личностно-ориентированный подход к каждому слушателю. В этом смысле важно отметить, что обязательным условием обучения на программах является закрепление академического консультанта (tutor) за каждым слушателем. Его роль трудно переоценить. Он развивает языковые навыки, контролирует академический прогресс слушателя, знакомит с возможностями университета (библиотека, компьютерный центр и др.).

В рамках ПМП осуществляются различные виды академической активности: посещение лекций, участие в семинарах, выполнение проектов, курсовых работ, всех видов контролей, как явных, так и неявных. При этом количество аудиторных занятий ПМП (от 15 до 21 академического часа в неделю) позволяет слушателям уделять много времени самостоятельной работе.

Условием зачисления на программу является уровень владения языком не ниже IELTS 5,5 баллов (max – 9 баллов), либо TOEFL (36-52iBT) и наличие степени бакалавра с хорошими оценками. В некоторых вузах оговаривается возраст (не менее 21 года). При этом существует гибкий подход к старту ПМП, который чаще всего зависит от уровня владения иностранным языком и может начинаться в сентябре, январе, а в некоторых случаях в апреле и в июне. Кроме того, некоторые программы допускают к обучению иностранных слушателей с непрофильными дипломами бакалавров. В этом случае данное обстоятельство учитывается при составлении учебных планов, где усиливаются профессиональные модули. Слушатель получает возможность заработать дополнительные кредиты после изучения пререквизитных курсов дисциплин и по окончании данной программы 3-х летний диплом бакалавра приравнивается к 4-хлетнему.

Отечественный опыт осуществления ПМП для бакалавров зарубежных вузов слабо представлен в методической литературе и на сайтах российских университетов. Эти вопросы поднимаются на уровне преподавателей, дисциплин и отдельных подфаков (МГТУ им. Н.Э. Баумана, СПбГПУ, МГТУ «Станкин»), однако не удалось обнаружить анализа законченных, разработанных программ предмагистерской и преаспирантской подготовки. Для данного контингента слушателей, как правило, организуются курсы русского языка. Вместе с тем, профилизация данной программы, как показывает опыт Томского политехнического университета, является востребованной и, одновременно, самой сложной и неразработанной частью программы.

Некоторые очень важные выводы в методической литературе, на наш взгляд, безусловно есть. Авторы статей подчеркивают, что важнейшим компонентом ПМП является дисциплина «Научный стиль речи» [13]. Если с этой дисциплиной для предбакалавров многое уже понятно – существуют организующие данный процесс

документы (стандарты, пособия и т.п.), то с наполнением этого курса на программе предмагистерской и предаспирантской подготовки очень многое не определено.

Обращение к лингво-когнитивным характеристикам иностранных учащихся вообще и магистрантам / аспирантам, в особенности, представляется важным направлением современной методики. В этом плане большой интерес представляют работы И.Б. Авдеевой [14]. Исследователь даёт определение инженерного когнитивного стиля, анализирует особенности когнитивных предпочтений учащихся инженерного профиля при изучении иностранных языков.

Н.М. Локтионова и Л.К. Алахвердиева [15], подчеркивая наличие большого числа подязыков в аспирантском научном дискурсе, пришли к выводу о невозможности создания универсального пособия для аспирантов. С таким выводом трудно не согласиться.

Однако, по нашему мнению, есть некие общие принципы, подходы к разработке учебно-методических материалов для программ подготовки в магистратуру и аспирантуру и подтверждение тому мы нашли в работах Пиневица Е.В. [16], который говорит о необходимости некоторой генерализации учебного материала по профильным дисциплинам. Так на материалах дисциплины «физика» для будущих магистрантов и аспирантов он показывает существенные различия в содержательной программе данной дисциплины, предоставляемой для бакалавров и магистрантов на подготовительном этапе, предлагая для магистрантов отбирать учебные материалы не по одному предмету, а по циклу предметов, включая дисциплины, для которых физика является пререквизитом.

В связи с вышесказанным, а также в свете развития международной академической мобильности и расширения международного сотрудничества в образовании, актуальность разработки предмагистерской программы очевидна.

На основе проведенного анализа научно-методических публикаций и собственного опыта были выявлены существенные различия между предбакалаврской и предмагистерской программами, которые следует учитывать в организации учебного процесса будущих магистров и аспирантов, а также при разработке учебно-методических материалов.

Совместное обучение предбакалавров и предмагистров, на наш взгляд не способствует успеху обучения и тех и других вследствие ряда существенных отличий:

- качественные различия в уровне профессиональной подготовки предбакалавров и предмагистров;
- различия в целеполагании и содержании учебных дисциплин;
- отличия в алгоритме обучения русскому языку как иностранному;
- различия, связанные с возрастными особенностями слушателей.

Важно, чтобы иностранный гражданин, поступающий на курсы предмагистерской подготовки, знал примерную тему магистерской диссертации это позволит уже на этапе предмагистерской подготовки назначить будущему магистранту научного руководителя, успешный контакт с которым позволит отбирать для формирования профессиональной лексики тексты максимально приближенные к последующему обучению в магистратуре.

Качество образования на этапе предмагистерской подготовки может быть достигнуто путем тесной межпредметной координацией научных руководителей

магистрантов/аспирантов, преподавателей РКИ и предметников. Такое сотрудничество может осуществляться по нескольким направлениям.

1. Формирование рабочих групп «научный руководитель – преподаватель предмета – преподаватель РКИ» для создания специализированных учебно-методических материалов. Совместными усилиями преподавателей РКИ и профессиональных дисциплин отработывается материал по дисциплине «РКИ для профессиональных целей»
2. Создание преподавателями РКИ методических указаний для преподавателей предметников.
3. Разработка специализированных учебных пособий, опираясь на принципы модульности, вариативности, адаптивности, междисциплинарности и учитывающих разные направления обучения в магистратуре / аспирантуре и очень сжатые сроки обучения.
4. Разработка терминологических словарей по специальным дисциплинам, создание на их основе междисциплинарного словника общенаучной лексики. Для слушателей предмагистерских программ наиболее полезны терминологические словари по дисциплинам, где представлены термины и их расшифровка на русском языке, а также их эквиваленты на английском, китайском, вьетнамском и других языках. Создание таких словарей является важным шагом на пути разработки пособий профильной лексики [17].

В 2011/2012 уч.г. авторами был разработан и апробирован учебный план по двум направлениям ПМП – техническому и экономическому. Данный учебный план базируется на следующих принципах:

- интенсивность обучения русскому языку, как иностранному (общее владение);
- максимальная приближенность языковой и предмагистерской подготовки к направлению магистерской/ аспирантской подготовки,
- лично-ориентированный подход к обучению,
- модульность планирования программы
- междисциплинарность при разработке специализированных учебно-методических материалов, как инструмент гармонизации академической адаптации предмагистров и ключевой фактор формирования их профессиональных компетенций [18-20].
- приоритетность в языковой подготовке русскому языку, как иностранному для профессиональных и специальных целей;
- раннее введение в учебный процесс семинаров с научным руководителем;
- более широкое использование языка посредника (английский язык) на этапе предмагистерской подготовки;
- максимальный учет программы вступительных испытаний в магистратуру/аспирантуру.

Тематическое наполнение дисциплин определяется, в первую очередь, будущим направлением магистерской и аспирантской подготовки слушателей и согласуется с их научными руководителями.

В качестве примера приведен список дисциплин, включенных в учебный план ПМП по техническому направлению. Учебный план включает базовый и факультативный компонент. Базовую часть ПМП составляют такие дисциплины как русский язык как иностранный, научный стиль речи, основы естествознания,

современная техника и технология, философия, введение в магистерскую программу. Факультативную часть учебного плана формируют дисциплины русский язык для профильного обучения, введение в магистерскую программу, физкультура.

Формы итогового контроля для выпускников ПМП могут быть разными. В ТПУ выпускник ПМП сдает письменный междисциплинарный тест и проходит устное собеседование в присутствии научного руководителя.

Данный подход к реализации предложенной ПМП позволит, на наш взгляд, органично связать ее с магистерской программой и повысить качество образовательного процесса как в рамках предмагистерской, так и магистерской программ.

Безусловно, предложенный алгоритм реализации ПМП иностранных граждан обязывает научно-педагогических работников повышать свой профессиональный уровень, как в научной, так и в педагогической сфере, а именно, использовать современные образовательные технологии активизации учебной деятельности, улучшать знания английского языка, а для преподавателей предметов и русского языка и компьютерных технологий.

Список литературы:

1. Сурыгин А.И. Интерактивный подход в подготовке иностранных студентов к обучению в российских вузах // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2006. № 102. С. 36-43.
2. Кутузова Г.И. Проблемы подготовки иностранных студентов на занятиях по русскому языку к обучению в российских вузах // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т.5. № 12. С. 292-301.
3. Петровская Т.С., Гузарова Н.И. Становление и развитие двухуровневой образовательной модели обучения иностранных студентов в Томском политехническом университете в 1990-е - 2010 гг. // Материалы междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах РФ: история и современность». СПб.: Изд-во Полторака, 2010. С. 68-86
4. Гузарова Н.И. Организационные и методические аспекты повышения эффективности предвузовской подготовки иностранных студентов // Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всеросс. семинара - Томск, 21-23.10.2008 г. - Томск: ТПУ, 2008. - Т. 1. С. 34-38.
5. University of Huddersfield URL: <http://www.hud.ac.uk/courses/2012-13/full-time/undergraduate/pre-masters-programme-2-terms-international-study-centre/> (дата обращения 30.05.2012).
6. Widener University in Philadelphia URL: <http://www.universitiesintheusa.com/pre-masters.html> (дата обращения 30.05.2012).
7. King's College London URL: <http://www.kcl.ac.uk/prospectus/graduate/international-general-pre-masters-programme> (дата обращения 30.05.2012).

8. University of Sussex
URL: <http://www.sussex.ac.uk/study/pg/international/premasters> (дата обращения 30.05.2012).
9. University of Kent
URL: <http://www.kent.ac.uk/courses/postgrad/types/premasters.html> (дата обращения 30.05.2012).
10. University of Sheffield
URL: <http://www.shef.ac.uk/international/howtoapply/premasters> (дата обращения 30.05.2012).
11. University of Southampton URL:
http://www.southampton.ac.uk/international/int_study/Pre-Masters/index.shtml
(дата обращения 30.05.2012).
12. Masters Degree Programs In Germany URL: <http://www.indobase.com/study-abroad/countries/germany/masters-programs-in-germany.html> (дата обращения 30.05.2012).
13. Гилевая Е.А. Опыт создания совместного учебного пособия по математике и по русскому языку (научному стилю речи) на основе аутентичных математических текстов. В кн.: Международное образование в начале XXI века. Сб. научных трудов. Часть I.- М.: изд-во МАДИ (ГТУ). 2005. С.158.
14. Авдеева И.Б. Лингво-когнитивные характеристики иностранных учащихся инженерного профиля.- В кн.: Международное образование в начале XXI века. Сб. научных трудов. Часть I.- М.: изд-во МАДИ (ГТУ). 2005. с.73-74.
15. Локтионова Н.М., Аллаhverдиева Л.К. Многоаспектный образовательный процесс подготовки аспирантов – иностранцев по русскому языку. – В кн.: Интернационализация современного университета. – Воронеж: изд-во ВГУ. 2012. С. 166.
16. Пиневиц Е.В. В кн.: Интернационализация современного университета. – Воронеж: изд-во ВГУ. 2012. С.264-270.
17. Кашкан Г.В., Горбенко М.В., Шахова Н.Б. Иностранные студенты в техническом вузе: преодоление языкового барьера // Высшее образование в России. 2010. №8-9. С. 117-121.
18. Еремина В.В., Еремина Е.С. Обучение языку специальности иностранных студентов инженерного профиля в условиях использования образовательных стандартов // Известия Волгоградского гос. техн. ун-та. 2007. Т. 7. № 4. С. 107-109.
19. Бушковская Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях // Вестник Томского государственного университета, 2010. № 330 (январь 2010). С. 152-156.
20. Кашкан Г.В., Провалова Н.В. Преподавание дисциплин естественнонаучного цикла на основе междисциплинарных связей // Труды VII Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация инженерного образования: проблемы и перспективы», ЮТИ, ТПУ, Юрга: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – С. 182-185.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ВУЗА, ОБУЧАЮЩЕГО ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Журавель Н.М.

МАОУ СОШ № 37

Томск, Россия

Каким должен быть выпускник школы, чтобы максимально быстро адаптироваться к тем условиям, в которые попадает после ее окончания? Адаптация человека к новым условиям, как в жизни, так и профессиональной деятельности, возможна при наличии сформировавшихся профессиональных, социальных умений и качеств личности. Одним из таких качеств является толерантность.

Когда-то была в нашей стране популярная песня, в которой звучало жизнерадостно и оптимистично: « Я, ты, он, она – вместе дружная страна, вместе дружная семья, в слове «мы» - сто тысяч я!» Даже в песне описание «большеглазых, озорных, черных, белых, и цветных, рыжих и веселых», которые, несмотря на разность внешних данных, интересов и увлечений, убеждений довольно неплохо уживались. Так поется в песне, в жизни намного сложнее.

В жизни человеку приходится общаться с представителями различных национальностей, культур, конфессий, социальных слоев. И важно научиться уважать культурные ценности как своего народа, так и представителей другой культуры, религии, научиться находить точки соприкосновения. Проживание в мире и согласии предполагает наличие таких качеств, как взаимопонимание, взаимоуважение, доброжелательность, сдержанность, ответственность, уступчивость, коммуникабельность. И еще хотелось бы выделить важность такого качества, которое формируется с детства, как терпимость.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуре, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и существует как в обществе в целом, так и отдельных его институтах. Не является исключением и школа. Предметом такой нетерпимости может выступать как национальная, религиозная, социальная принадлежность ребенка, так и особенности его внешнего вида, интересы, увлечения, привычки.

Многолетний опыт работы в школе убеждает, что в основе межличностных отношений в классе часто лежат явления нетерпимости. Обстановка в стране и в образовании в частности приводят к убеждению насколько необходимой является работа по формированию толерантности в школьной среде. Люди, не обладающие толерантностью, проявляя категоричность, неспособны к изменениям, которых требует от нас жизнь.

Толерантность – глобальная проблема, наиболее эффективный способ ее формирования у подрастающего поколения – воспитание. Воспитание в духе толерантности способствует формированию у молодежи навыков независимого мышления, выработки суждений, основанных на нравственных ценностях.

В педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у школьников. Одной из такой форм работы в этом направлении является сотрудничество нашей школы с ИМОЯК ТПУ. Причем,

сотрудничество уже достаточно давнее. Старшеклассники принимали участие в заседаниях круглого стола, обсуждениях просмотренных фильмов.

Ребята проводили пешеходные экскурсии по старому Томску для студентов из Вьетнама, обе стороны были довольны общением. В 2009 г. ребята 10-11 классов были приглашены для участия в мероприятии Подготовительного отделения ИМОЯК, посвященном Дню Победы. Была подготовлена и представлена инсценировка песни «Темная ночь». Ребята постарались передать всю пронзительную лиричность песни, атмосферу военной поры. Выступление было очень тепло принято.

В 11 классе уже нового поколения на уроке обществознания был проведен небольшой опрос по 2 вопросам:

1) Как вы относитесь к обучению иностранных студентов в вузах Томска?

2) Какие причины могут привести к конфликтам между иностранными студентами и Томичами?

В опросе приняло участие 24 человека. Отрадно. Что 95% положительно ответили на первый вопрос, правильно определили причины конфликтов, отметили насколько трудно и неудобно бывает ребятам из других стран в чужой среде, постарались себя поставить на их место.

Таким образом, толерантный путь – это путь человека, хорошо знающего себя, комфортно чувствующего себя в окружающей среде, понимающего других, готового прийти на помощь, человека с доброжелательным отношением к иным культурам, традициям. Это очень трудный путь.

Завершить хотелось бы высказыванием Б. Шоу: «Теперь, когда мы научились летать по воздуху, как птицы, плавать под водой, как рыбы, нам не хватает только одного: научиться жить на земле, как люди».

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Кошкина Е.Е.

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова

Барнаул, Россия

Иностранный язык — это особая гуманитарная дисциплина, тесно связанная с политическим, экономическим и культурным состоянием государства. На протяжении всего XX века судьба русского языка в Китае в большинстве случаев находилась в сильной зависимости от политических отношений между двумя странами. Квалифицированных специалистов по русскому языку в Китае становилось всё больше и больше, так как это соответствовало требованиям развития экономики.

Русский был первым иностранным языком, который начали изучать в Китае, едва страна приоткрылась внешнему миру. На протяжении всего XX века менялось и отношение к обучению русскому языку. После образования КНР в 1949 г. русский стал главным иностранным языком в стране. Сегодня интерес к русскому

языку в стране возрождается, все больше и больше китайцев, и не только молодежь, стремятся изучать этот язык.

В настоящее время русский язык в средних и начальных школах Китая изучают более 83 тыс. школьников. Всего русский язык преподают примерно в ста средних школах, основная часть которых расположена в провинциях северо-востока страны (Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин). По данным Министерства образования КНР, на начало 2009 года русский язык в Китае как основная специальность изучается в 61 вузе (в 1999 году таких вузов было 31). Общее число китайских студентов, обучающихся по специальности «русский язык», составляет около 6500 человек. [2, 17]

Основными центрами изучения русского языка в Китае являются Пекинский, Хэйлунцзянский, Даляньский и Шанхайский университеты иностранных языков. Созданные в 2001 году Центры русского языка на базе Пекинского, Шанхайского и Хэйлунцзянского университета иностранных языков организуют различные мероприятия по распространению русского языка, семинары и конференции для преподавателей РКИ. [2, 17-18]

Решение о проведении в 2009 году Года русского языка в Китае родилось не просто. Оно зрело все последние годы, в условиях крепнущих экономических, политических и культурных отношений. В стране существуют десятки кружков, участники которых увлекаются русской литературой, русскими песнями, русскими танцами. Для России и Китая это стал годом дальнейшего развития стратегического взаимодействия и партнерства в политической, экономической и культурной сферах. В настоящее время отношения между Китаем и Россией непрерывно укрепляются, в различных областях расширяется российско-китайское сотрудничество.

В начале 2000-х годов преподавание русского языка в Китае возобновилось, но преподавательский состав состоял из русистов старшего поколения, то есть тех, кто изучал русский язык в 80-е. В связи с распадом СССР – великой могущественной державы, интерес у молодых людей к русскому языку упал. И лишь последние несколько лет интерес к русскому языку стал устойчиво расти. В настоящее время уровень знаний преподавателей по русскому языку в Китае оставляет желать лучшего. В последнее время в Китай едут молодые люди, не имеющие специального образования, что очень плохо сказывается на качестве обучения русскому языку, так как они являются только носителями языка, но не специалистами. Возникает проблема в том, что в силу отсутствия достаточного опыта они не могут доступно объяснить грамматический или иной материал китайским студентам.

В настоящее время существуют огромные достижения в области теории и практики преподавания РКИ. Большой вклад в развитие РКИ внесли такие ученые, как Л.В. Щерба, Э.Г. Азимов, В.Г. Костомаров, А.Н. Щукин и др. Преподавателям РКИ следует учитывать принципиальные различия в грамматическом строе китайского и русского языков. В русском языке такие темы, как спряжение глаголов, словоизменительная категория падежа, категория одушевленности/неодушевленности, глаголы движения и многие другие вызывают огромные трудности для китайцев при изучении языка.

При недостаточном внимании к изучению грамматики и фонетики на начальном этапе, студент не может грамотно изъясняться, хотя иногда хорошо понимает и может вступать в диалог. Китайским студентам для лучшего усвоения русского языка необходимо изучать его ежедневно два-три года в языковой среде. В

большинстве вузов в Китае уделяется внимание грамматическому материалу, в силу этого студент, владея достаточными знаниями по русскому языку, не может вступать в беседу, так как испытывает речевой «барьер».

Этот речевой «барьер» объясняется и психологическими особенностями китайских студентов. Китайцы с неохотой вступают в диалог, они - стеснительные, замкнутые, менее коммуникабельные, чем европейские студенты. Для них выступить перед публикой – большая проблема. Поэтому преподавателям русского языка нужно учитывать эти особенности менталитета и включать в обучение задания с использованием ролевых игр, интенсивные коммуникативные упражнения, творческие задания (например, изучение русских песен), где студент может раскрыться и проявить себя.

Дикция и дыхание являются важными особенностями при правильной и хорошей речи. Китайским студентам необходимо вводить задания на отработку дикции при помощи изучения скороговорок, необычных сочетаний гласных и согласных звуков в разных темпах, с разной интонационной конструкцией (ИК), заучивать считалочки, детские стихи, песни (например, «Антошка»). Для китайцев эффективны упражнения, направленные на отработку техники речи, на развитие слуховых умений, на обогащение словарного запаса.[1, 28]

Для того чтобы начать учить русский язык, необходимо знать культуру изучаемого языка. Незнание страны изучаемого языка приводит к тому, что студенты, приезжающие первый раз в Россию теряются в языковой среде. Изучение языка невозможно без знания культуры России. В некоторых курсах введён предмет по страноведению, на котором китайские студенты могут познакомиться с традициями и обычаями русских, узнать об истории и культуре России. Культурные представления русских и китайцев сильно разнятся, поэтому преподавателю РКИ необходимо истолковать эти различия. Например, в Китае принято здороваться с человеком столько раз в день, сколько его встречаешь, а в России такого нет.

В настоящее время изучение русского языка в Китае очень «престижно», имея необходимые знания по русскому языку, можно найти высокооплачиваемую работу. Контингент учащихся, изучающих русский язык, стал более разнообразный, чем раньше: это и выпускники вузов и школ КНР, студенты вузов, приезжающие по обмену с российскими вузами, бизнесмены и даже те, кто просто интересуется культурой России.

Иностранные студенты часто испытывают трудности или неуверенность, выражая свои мысли и чувства на иностранном языке, поэтому важно найти методы обучения, способствующие более быстрому и лёгкому усвоению языка. Ввиду этого при обучении лексике разговорной речи современного русского языка целесообразно использовать аутентичные материалы, содержащие такой лексический состав, который является актуальным и частотным в речи носителей русского языка.

В Китае и России мало учебников, ориентированных на китайских слушателей. В российских вузах на факультетах иностранных студентов обучаются студенты не только из Китая, поэтому готовить учебники только для китайских студентов не презентабельно. Преподаватели РКИ в большинстве случаев ориентируются на европейских студентов, то есть переводят весь материал на английский язык. Но не всегда студенты из Китая обладают хорошими знаниями английского языка, что вызывает трудности при обучении.

В Китае существуют свои учебники по русскому языку, но они создавались около 20 лет назад и уже потеряли свои реалии. В связи с этим лучше всего самим преподавателям создавать учебники, которые были бы ориентированы на китайскую аудиторию. Из вышесказанного следует полагать, что национально-ориентированный дидактический материал нужно выстраивать на базе экспериментальных исследований, учитывая национальные особенности китайских учащихся и традиций их родной культуры.

В Барнауле в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова на факультете иностранных студентов преподаватели РКИ специально готовят учебные пособия, ориентированные для студентов из КНР: Кошкина Е.Е., Попова О.Н. «Говорим по-русски»(2011), Кошкина Е.Е. «Как понять тебя, Россия?»(2012), Аксёнова Г.Н. «Всё по-русски и на русском»(2011), Аксёнова Г.Н. «Грамматика на «отлично»(2011), Ивашутина Л.Н. «Хрестоматия по литературе»(2012).

В настоящее время в Китае действуют общественные организации, объединяющие специалистов в области преподавания и изучения русского языка. Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), основанная в 1981 году, выпускает методические издания – «Русский язык в Китае», «Русский язык в средней школе» и «Русская литература», активно работают Китайское пушкинское общество и Ассоциация изучения русской и советской литературы, поэтому китайцы знакомы с русской классической литературой. [2, 19]

В Китае активно транслируются телевизионные каналы на русском языке и выпускают газеты, например, газета «Жэньминьжибао», а также Китайский информационный интернет-центр на русском языке ежедневно размещают в Интернете ленту оперативной информации и другие материалы по-русски. С 2006 года издаётся ежемесячный журнал «Китай», в ежедневном режиме обновляются деловые интернет-издания «Партнёры», «КитайRu.net», «RussianChina.ru», «Cocochina.ru», «777china.com». С 1999 года Международное радио Китая (МРК) ведёт ежедневное вещание на русском языке. [2, 21]

Таким образом, рассмотрев систему обучения русского языка в Китае, пришли к выводу, что китайцы с интересом изучают русский язык, русскую культуру и со временем всё больше и больше людей в Китае будут учить наш: «Великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!» (И.С. Тургенев «Русский язык» (1882).

Список литературы:

1. Густелева О.А. Воспитание речевой культуры на занятиях русского языка в китайской аудитории. / О.А. Густелева // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : материалы международной научно-методической конференции. – Воронеж : Научная книга. – 2010. – 25-29
2. Ли Иннань. Кто и как говорит в Китае на русском языке. / Ли Иннань// Русский мир.ru. – 2009, № 10. С. 17-25

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-СТАЖЕРОВ К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Кривоногов В. С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Картина исторических и политических изменений Российского государства наглядно демонстрирует, что Россия всегда была страной, имеющей множество отличий от государств Западной Европы и США. Эти общественно-политические особенности влияли на формирование в мировом общественном сознании образа нестандартной страны, живущей по своим, не всегда понятным сторонним наблюдателям законам. Именно эта своеобразность стала первоначальным толчком к возникновению интереса к России. В недавнем прошлом, во времена существования Советского Союза, интерес этот в большинстве случаев имел негативную окраску, так как мир делился на "социалистический" и "капиталистический". Однако, несмотря на это деление, иностранцы посещали СССР, стремясь удовлетворить свой интерес к культуре и истории нашей страны. При этом следует учитывать тот факт, что в политическом смысле Советский Союз был ориентирован на слаборазвитые страны Азии, Африки и Латинской Америки, поэтому получать образование сюда приезжали именно оттуда. В постперестроечный период ситуация начала кардинально меняться. Сначала на волне горбачевской "перестройки" возникает огромный интерес к СССР, но продиктован он не стремлением изучать культуру страны, а лишь возможностью заглянуть за "железный занавес". С развитием демократических тенденций в обществе после распада СССР интерес иностранцев к России постепенно приобретает оформленный характер. Возрастает количество молодых людей из стран Западной Европы и США, желающих стать студентами российских вузов. Естественно, в центре их притязаний оказываются прежде всего высшие учебные заведения, находящиеся в столице и крупных культурных центрах, поэтому поток иностранных студентов в начале девяностых годов двадцатого века устремляется в университеты Москвы и Санкт-Петербурга.

Однако с середины девяностых годов ситуация начинает постепенно изменяться: в сферу внимания потенциальных студентов попадают города, удаленные от мегаполисов, но имеющие давние образовательные и культурно-исторические традиции. Особенно активно процесс "переброски" студентов-иностранцев наблюдается примерно с 1997 года. Вероятно, среди причин, обусловивших возникновение этого процесса, присутствуют следующие:

- установление политических и деловых контактов между регионами и отдельными городами России и зарубежными;
- сохранение российской патриархальности именно в городах "глубинки" по сравнению со все более "озападнивающимися" Москвой и Санкт-Петербургом;
- желание иностранцев увидеть и понять настоящую, ничем не приукрашенную Россию;
- наличие среди студентов-иностранцев большого количества людей, проживающих у себя на родине в маленьких городах и не любящих

мегаполисы, испытывающих в них дискомфорт. При этом, однако, студенты-иностранцы предпочитают выбрать такой российский город, который отвечал бы следующим требованиям:

- имел бы богатый культурно-исторический потенциал;
- являлся бы типичным русским городом;
- имел бы хорошие университеты;
- не был бы значительно удален от столицы России.

Всем этим требованиям отвечает город Ярославль, поэтому с 1997 года в ЯрГУ им. П.Г. Демидова начинает работать программа по обучению на факультетах университета иностранных студентов. Прежде всего следует сказать о договоре между Миддлбери-Колледжем (США) и ЯрГУ. Американские студенты, обучающиеся в рамках этого договора, постоянно приезжают в Ярославль для обучения на факультетах ЯрГУ. После того, как финский город Ювяскюле стал побратимом Ярославля, укрепились общественно-культурные связи с университетом в Ювяскюле. В результате появилась специальная образовательная программа, суть которой заключается в обмене студентами между ЯрГУ и университетом в Ювяскюле. Таким образом, основной контингент иностранных студентов ЯрГУ состоит из американцев и финнов, которые обучаются на разных факультетах этого университета. Однако картина будет неполной, если не сказать о студентах, приезжающих обучаться по индивидуальным программам. При заполнении анкет о цели своего пребывания в России иностранные студенты наряду с указанием на желание совершенствовать свои знания по русскому языку пишут о стремлении учиться на одном из факультетов российских вузов. Поэтому и была разработана система, получившая статус учебной стажировки. Механизм ее таков: иностранный студент, получая разрешение в родном вузе, прерывает там свое обучение, направляясь в Россию. Срок стажировки обычно составляет один год. В некоторых случаях студент может проходить полугодовую стажировку. Приезжая в Ярославль, имея разрешение на стажировку, иностранный студент получает статус стажера. Данная социальная роль является новой для иностранного студента, а, как известно, переход в новое качество сопряжен для человека с адаптационными трудностями, прежде всего социальными. Новизна такой его роли заключается в изменении социальных условий, в которые попадает студент. Несмотря на уже имеющийся социальный опыт, полученный в родной стране, условия жизни (и обучения) в России можно считать для студента-иностранца непривычными. Разница между организацией общественной жизни и условиями обучения в родной стране и в России порождает проблемы, связанные с адаптацией студента к условиям жизни и обучения в России.

В современных российских социальных условиях студенты зарубежных колледжей и университетов обнаруживают зачастую слабую способность адаптироваться к условиям обучения в вузах России. А. И. Сурыгин характеризует эти адаптационные процессы как "острые" и "сложные" [1.С. 30]. Более того, автор отмечает, что обучение иностранных студентов должно учитывать "формирование системы целей в области адаптации и разработку инструментов диагностики уровня адаптированности иностранных студентов" (Там же. С. 34). Слабая способность к адаптации проявляется в том, что, испытав по приезду в Россию так называемый "культурный шок", студент, как правило, обнаруживает малую личностную активность. Она сопровождается слабо выраженной личностной самореализацией,

отсутствием способности адекватно оценивать вид избранной деятельности, возникновением коммуникативных проблем, неадекватностью оценки чужого для них менталитета. Иностранные студенты, приезжающие в Россию с целью стажировки на гуманитарных факультетах вузов, конечно, имеют теоретические сведения, касающиеся общественно-политической ситуации в России, бытовых условий, особенностей структуры высшего образования. Однако, приехав в Россию, студент-иностранец обнаруживает, что соединить теорию с практикой, возникающей перед ним в России, трудно. В состоянии адаптивного кризиса лишь отдельные студенты самостоятельно могут найти выход из сложной социально-психологической ситуации. Опрос и наблюдения, проведенные над студентами Миддлбери-Колледжа, обучающимися в ЯрГУ им. П. Г. Демидова, студентами из университета в Ювяскюле, а также стажерами из Кембриджа показали, что, как правило, легче всего удается адаптироваться тем студентам, чьи родители являются выходцами из России или стран бывшего СССР, или тем, чьи семьи ведут "космополитичный" образ жизни, переезжая из страны в страну. Наблюдения показали, что специфичными для гуманитарных факультетов субъективными факторами, влияющими на процесс социальной адаптации иностранных студентов-стажеров, являются:

- высокий уровень коммуникативных умений (имеется в виду высокий уровень владения русским языком и его стилями);
- наличие интереса к истории и культуре России;
- наличие интереса к системе высшего образования в России и, в частности, к структуре высшего образования на гуманитарных факультетах;
- количественный и качественный состав студенческой группы на гуманитарном факультете.

Объективными факторами являются:

- наличие постоянной "чуждой" языковой среды;
- непонятная иностранцам организация учебной деятельности на факультетах;
- проживание в бытовых условиях (в семьях или студенческом общежитии), отличающихся от привычных.

Установление комплекса субъективных и объективных факторов, влияющих на процесс социальной адаптации иностранных студентов-стажеров к обучению на гуманитарных факультетах вузов, позволяет разработать критерии их подготовленности к социальной адаптации. Предлагаемая классификация является традиционной и основана на анализе педагогического опыта и теоретических изысканий в этой области. Мы предполагаем наличие следующих критериев подготовленности указанной категории студентов к социальной адаптации: когнитивный, эмоционально-волевой, действенно-практический.

Когнитивный критерий предполагает осознание студентами цели своего обучения на гуманитарном факультете вуза, а также овладение системой знаний о том, каким образом эта цель может быть достигнута. Иностранные студенты четко формулируют цель своего пребывания на факультете: 1) улучшить знание русского языка; 2) увидеть иной ракурс изучения дисциплин по избранному направлению обучения. В отличие от иностранных российские студенты-первокурсники не всегда могут четко сформулировать цель своего обучения на гуманитарном факультете, так как после поступления в вуз студенты зачастую сталкиваются с расхождением между их представлениями и целями и конечным результатом их деятельности в

вузе, реальными условиями обучения. Данная трудность имеет место в том случае, если речь идет о студентах, пришедших на гуманитарный факультет после окончания обычной общеобразовательной школы. Однако подобных проблем с осознанием цели своего пребывания в вузе практически не возникает у студентов, окончивших ранее специализированные учебные заведения гуманитарного направления, и у студентов, обучающихся по многоступенчатой системе "колледж - вуз". Данная категория студентов сближается с иностранными стажерами в плане четкости осознания цели обучения.

Эмоционально-волевой критерий предполагает наличие у студентов личностного отношения к характеру и результату обучения, умения строить межличностные отношения; выработанные определенные коммуникативные навыки; умения выявлять и преодолевать трудности; наличия положительных ценностных ориентаций и нравственных качеств. С помощью данного критерия выявляется состояние студента, попавшего из одной социальной среды в другую. Успешность обучения зависит от его взаимоотношений с однокурсниками, особенно внутри студенческой группы, с одной стороны, и от его отношения к учебному процессу в целом, с другой.

Опрос иностранных стажеров показал, что трудности при общении в аудитории возникают у них прежде всего при отсутствии доброжелательного отношения со стороны преподавателя и членов студенческой группы. В этом случае следует учитывать особенности организации учебного процесса в родной стране студента. Так, финские студенты отмечают исключительную доброжелательность российских преподавателей, их стремление помочь в трудных ситуациях, не считаясь со временем. Американские студенты, напротив, говорят о слишком большой степени академичности и формализованности в отношениях между студентом и преподавателем. Что касается количественного и качественного состава студенческой группы на гуманитарных факультетах, то здесь налицо также расхождение во мнении финских и американских стажеров. Если американцы считают, что студенческие группы в России слишком большие, в них очень много девушек при почти полном отсутствии юношей, что в комплексе затрудняет процесс адаптации, то финские студенты, напротив, утверждают, что количественный состав (25-30 человек) российской учебной группы, ее сплоченность (по причине отсутствия широкого свободного выбора учебных дисциплин) способствуют быстрому возникновению товарищеских взаимоотношений, а следовательно, облегчают адаптацию иностранца. Следует отметить важное явление, существующее в российской студенческой среде и негативно влияющее на процесс адаптации иностранных стажеров. Оно относится к нравственно-этической сфере и включает в себя систему таких действий российских студентов, как использование шпаргалок, списывание, организация "круговой поруки" в случае неготовности к занятию, демонстрация неуважения к преподавателю. В том, что подобное поведение российских студентов затрудняет процесс адаптации, сходятся все иностранные стажеры.

Действенно-практический критерий предполагает определение степени интенсивности участия студента в самостоятельной деятельности по социальной адаптации.

Данный критерий позволяет исследовать наличие у студента самостоятельности мышления, желания достигнуть цели, используя индивидуальные возможности и способности, выявить формы их проявления.

Интенсивность участия иностранцев-стажеров в деятельности по собственной социальной адаптации такова, что никто из них не завершает стажировку с плохим учебным и личностным результатом. Безусловно важным является тот факт, что, несмотря на самостоятельность участия студента в деятельности по социальной адаптации, очень велика роль куратора-иностранца, регулирующего интенсивность процесса адаптации иностранного студента-стажера. В учебном коллективе российских студентов подобная роль куратора учебной группы является редкостью.

Таким образом, наблюдения над процессом обучения иностранных студентов показали, что наряду с общими для любой социальной группы проблемами адаптации существуют специфические особенности процесса социальной адаптации для иностранных студентов, обучающихся именно на гуманитарных факультетах вузов, причем важным является и особый социальный статус таких студентов-стажеров.

Список литературы:

1. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. – 2001. – №9.
2. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993.
3. Кджанян М.Г. Проблемы социальной адаптации личности. – Ереван, 1982.
4. Крупец Я.Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности // Социс. – 2003. - № 4.
5. Мудрик А.В. Социализация и смутное время. - М., 1991.
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. – Ереван, 1988.
7. Свиридов Н.А. Адаптационные процессы в среде молодежи // Социс. – 2002. – №1.
8. Социологический энциклопедический словарь / Под.ред. Осипова Г.В. – М., 2000.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

Ле Тху Куинь

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

«Дорога в Россию»

Ровно 6 лет назад в ноябре 2006 года я приехала из Вьетнама в холодный Томск. За 4 месяца до приезда я успела изучить все 3 части учебного комплекса «Дорога в Россию», которые дали мне первое знание русского языка и позволили начать понимать, разговаривать, читать и писать по-русски. Можно говорить, что у меня была неплохая подготовка. Также у меня был очень интенсивный курс русского языка с друзьями, мы день и ночь учили язык, начиная с алфавита и фонетики до употребления глаголов, прилагательных в соответствии с родом,

местоимениями, падежами и временами. Да, русский язык очень сложный для азиатских людей. Для нормального говорения с утра до ночи, когда у меня было время, я тренировала самые сложные русские буквы для меня, такие как «Р, Ж, Ш, Щ, Ц», я говорила даже во сне.

Дорога к русскому языку продолжилась на Подготовительном отделении ИМОЯК.

Мне повезло, что я училась в международной группе, и у нас был один общий язык для общения – русский. Я поняла, что вначале не надо сильно мучиться, как говорить правильно по грамматике, а надо говорить так, чтобы русские меня поняли. В любом языке говорящим необходимо выразить правильные интонационные конструкции, делать правильное ударение в словах.

Дорога к русскому языку проходила в процессе обучения русскому языку на кафедре РКИ.

Дорога в научную деятельность: реферат, курсовая работа, статья, научный доклад, диссертация, *дорога в жизнь:* общение, знакомство, разговор со знакомыми, друзьями, преподавателями, *дорога к развитию:* ключи от научной двери и дальнейшее сотрудничество с русскими людьми, изучение английского языка, немецкого языка наряду с русским.

Непрерывное углубление знания русского языка происходит с помощью изучения русской литературы, разговорного русского, современного русского языка, понимания и применения устойчивых выражений, сленга, русского юмора.

Я иностранка и поэтому знаю, в чем трудности восприятия и говорения на русском. Поэтому позвольте мне представить вам мое мнение об обучении русскому языку иностранцам. Как быть с иностранцами, которые совсем не знают русский? Существуют некоторые более новые методы преподавания языка, такие как:

Total Physical Response (TPR) - Полная Физическая Реакция;

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) - метод преподавания языка чтением и рассказом.

В ядре TPR и TPRS методов находится идея о том, что аудирование с повторением рассказа является главным ключом к восприятию иностранного языка и говорению на нем.

Слушая разговоры и рассказы много раз и долго, повторяя предложения, фрагменты и пересказывая всю историю, студенты могут автоматически воспринять правильные фонетики, интонационные конструкции, узнать, где делать ударение, следовательно, могут начинать правильно говорить. Если я не могу правильно произносить слова на иностранном языке, то я не могу правильно и понимать носителей языка, так как не правильно слышу слова. Таким образом, по моему мнению, фонетика и аудирование – важнейшие первоначальные этапы к мастерству языка.

Каков следующий этап?

Аудирование, говорение, чтение, письмо - все параллельно с изучением грамматики, и мои замечательные преподаватели так и дали мне знание.

В расписание всегда написано у какой-то группы занятие русского языка, либо еще указано занятие по научному стилю речи. У меня еще такое предложение, давайте классифицируем наши занятия на:

- аудирование и говорение;

- чтение и письмо;

Существуют первый, второй и третий уровень владения русским языком, соответствующие Б1, Б2, Б3 сертификатам. После второго уровня, в связи с особенностями обучения иностранцев в инновационном техническом университете, предполагается проводить отдельно или альтернативно следующие курсы:

- русский язык в научных и инженерных целях;
- деловой русский;
- русская литература;
- курс разговорного русского языка.

Да, вы наверное видите сходство с английским языком. Мы все знаем русский язык очень богатый, в каждой области он обладает специфическим стилем со своим словарным запасом. Я считаю, что разговорный русский имеет важное значение. В английском есть фразовые глаголы, идиомы, сленг, в русском тоже есть устойчивые выражения, устойчивые словосочетания, пословицы, жаргоны, диалекты, и т.д. Среди русских студентов я считаю, что я не знаю русский, я не понимаю, о чем идет речь, в чем шутка и не могу успешно поддерживать с ними разговор. Поэтому, пожалуйста, учите нас разговорному русскому языку, откройте нам двери к пониманию вашей обычной жизни, русской души, русской культуры.

Последние слова, прошу вас воспринимать мой утомительный доклад не как метод обучения русскому языку, а как одну маленькую точку зрения одной студентки, которая не совсем хорошо на русском говорит, плохо знает русский, но имеет очень большое желание учить русский язык.

Еще позвольте мне поздравить вас всех с юбилеем! Желаю нашим прекрасным преподавателям крепкого здоровья, счастья и больших успехов.

Спасибо вам за то, что вы учили и учите меня!

ПОВЫШЕНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АВТОНОМИИ ГРЕКОВ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Минченко Т. П.

Томский научный центр Сибирского отделения Российской академии наук

Томск, Россия

Современные образовательные стандарты включают в качестве необходимого компонента требование развития гуманитарной компетентности учащихся [1, 25-27]. В практике образовательных программ Школы греческого языка, литературы и культуры при Национально-культурной автономии греков Томской области выработаны, в содружестве с обучающимися, методы, раскрывающие творческий потенциал слушателей и содействующих целостному развитию личности на основе гуманитарно-антропологической модели. Результатом такого образования выступает диалогическое отношение как направленность на открытое, эмпатическое, вопросно-ответное, ценностно-смысловое, конструктивное

взаимодействие с Другим (человеком, культурой, миром, разными аспектами собственной личности и т.п.).

В современной педагогической науке гуманитарная компетентность определяется как «единство медиа, языковой и аксиологической компетенций и является интегративной характеристикой личности, включающей умение использовать свой потенциал (способность личности к освоению, владению и применению современных медиа технологий, умения взаимодействовать с окружающими людьми, устанавливать и развивать деловое общение, способность личности использовать знания родного и иностранных языков, способность и готовность личности к установлению ценностных субъект-субъектных отношений) для успешной деятельности в социальной, личностной и профессиональной областях» [2, 8].

В более широком смысле под гуманитарной компетентностью понимается опыт конструктивного, адекватного человеческой природе решения проблем и задач в ситуациях, связанных с субъективной реальностью. Конструктивность предполагает целостный взгляд на человека как на био-психо-социо-духовную систему при учете множественности противоречий, поскольку, с одной стороны, человек выступает как материальный объект (физический, социальный и т.п.), а, с другой, в измерении духа и сознания является свободной личностью [3,7]. Гуманитарная компетентность связана с разрешением противоречия между невмешательством во внутренний мир личности и позитивным влиянием на ценностно-смысловую сферу.

Целью доклада является выявление методологических и методических принципов развития гуманитарной компетентности в различных видах образовательной и культурной деятельности в школе греческого языка, литературы и культуры Греции при Национально-культурной автономии греков Томской области. Одним из важнейших условий становления гуманитарной компетентности является обучение национальному языку и культуре.

Первая за Уралом школа греческого языка открылась в сентябре 2001 г. при поддержке факультета иностранных языков ТГУ, в группах для взрослых, студентов и детей занималось около 50 чел. Школа основывается на системном подходе к обучению греческому языку, ставя своей задачей при обучении греческому языку знакомство с историей и культурой современной Греции. С начала 2003 учебного года отделение школы стало работать на базе института международного образования ТПУ. Основной предмет, греческий язык, начал вести преподаватель Института языковых коммуникаций ТПУ Дмитрий Леонидович Матухин, подготовленный в соответствии с программами подготовки учителей греческого языка стран Причерноморья. Впоследствии подключились и другие преподаватели: либо преподаватели из университетов Греции, либо подготовленные по программам подготовки учителей греческого языка томские преподаватели. Проводились занятия для детской, молодежной и взрослой групп.

На занятиях учащиеся младшей группы постигают основы греческого языка в формате игры, позволяющей легко запоминать ключевые слова и фразы. Во время занятий демонстрируются фильмы по греческой истории и культуре, стихотворения современных греческих поэтов, разучиваются песни на родном языке. Ученики младшей и молодежной групп готовятся к выступлениям на различных праздниках: Дне Независимости в марте, Дне ОХИ в октябре и т.п. Современная методика обучения, включая рабочие программы для начинающих разных возрастов,

предусматривает «погружение» в языковую среду в Греции по программам гостеприимства для всех возрастных групп, культурные мероприятия. Комплексность позволяет естественно интегрироваться в современное общество, оставаясь носителем древней культуры и сохраняя «живую» связь с историей, литературой и традициями современной Греции.

Процесс изучения греческого языка, истории, литературы и культуры Греции явился следствием социальных и межкультурных изменений в обществе в условиях развивающихся международных связей и процесса глобализации общества. Расширение межкультурных связей и потребность целостного представления о греческой культуре в процессе обучения языку обусловило создание рабочей программы «Греческий язык, история и культура Греции».

Данная программа реализует основополагающую культуuroобразующую направленность дополнительной образовательной деятельности в рамках дополнительного образования и рассчитана на детей среднего и старшего школьного возраста.

Основными принципами дополнительного образования в рамках единого образовательного пространства являются: свобода выбора учащимися дополнительной программы и видов деятельности; создание условий для самореализации личности; обеспечение ситуации успеха для каждого; сотрудничество и уважение личности; признание права на пересмотр возможностей в самореализации.

В качестве цели преподавания этой комплексной дисциплины постулируется не только формирование лингвистических навыков, развитие на их основе коммуникативных умений в процессе обучения иноязычному общению на греческом языке, но и формирование представлений об особенностях греческой истории и культуры и о влиянии эллинизма на европейскую и российскую культуру и язык.

Для учащихся взрослой группы, продолжающих обучение, школа греческого языка - это возможность поддержания и совершенствования разговорного языка, письма и чтения, с целью более глубокого погружения в культуру.

Теорией образования взрослых занимается андрагогика, молодая наука, которая, однако, имеет уже богатый опыт обучения взрослых. Особую актуальность в наше время приобретает социально-психологический аспект этого опыта.

Д. Л. Матухин отмечает: "Андрагогическая ценность является составной частью опыта обучения взрослых, позволяющая определить, с одной стороны, степень соответствия организационных форм и методов обучения возрастным особенностям взрослых обучающихся, их мотивам и ожиданиям, а, с другой стороны, охарактеризовать развивающий, личностный эффект образования".

В первом случае особую ценность представляет опыт организации человеком своей образовательной деятельности, его способность выстраивать собственную образовательную программу. Во втором случае речь идёт о творческих поисках, направленных на определение роли образования в формировании рефлексивного сознания, рефлексивного отношения человека к собственным ценностям, к собственному жизненному и профессиональному опыту.

Ведущим андрагогическим принципом считается деятельность человека, сознательно избирающего индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и потребностями» [4, 267].

Образование представляет ценность для взрослого не только своим результатом (социальным или личностным), оно призвано делать жизнь человека более наполненной, разнообразной и интересной. Лишь в этом случае образование реализует свои многообразные функции. Образование является важнейшим инструментом социализации взрослых. Важна направленность образования, его способность содействовать поиску решений в ситуациях социального выбора.

Кроме андрагогики, концепции обучения взрослых находят научное обоснование в акмеологии. Акмеология или возрастная психология зрелости (взрослости) делится на креативную, профессиональную, прикладную и другие виды. Акмеология выступает одной из научных основ решения проблемы формирования и развития индивидуальности обучающегося в процессе обучения. Это связано с тем, что индивидуальность рассматривается в ней как высшая сущность человека, это один из предметов акмеологии, на который направлены научные поиски в данной области. [5; 6].

Еще одним методологическим источником, альтернативным сложившимся формам педагогики является педагогика фасилитации (сотрудничества), где основной акцент делается на организацию активных видов учебной деятельности. Преподаватель не просто передает учебную информацию, а является режиссером процесса обучения, предлагает необходимый комплекс средств обучения. Учебная информация используется как средство организации учебной деятельности, а не как цель обучения; обучающийся является субъектом деятельности вместе с преподавателем. Развитие индивидуальности обучающегося – одна из главных образовательных целей.

Президиум Томской региональной национально-культурной греческой автономии считает приоритетным образовательное направление своей деятельности, подготовку преподавателей новогреческого языка и пополнение учебно-методической базы. Открытие школы греческого языка, литературы и культуры в университетском Томске - один из важнейших шагов в реализации широкомасштабных планов. Сегодня Ассоциация греческих общественных объединений России (АГООР) добивается восстановления греческого языка как элемента классического гуманитарного образования. Греческий язык, имеющий глубинное влияние на русский язык, на развитие науки (все названия наук – греческого происхождения!) и культуры в целом, должен присутствовать в образовательных программах инновационных вузов.

Претворение в жизнь требований времени требует согласованных, целенаправленных действий властных и образовательных структур при активном участии общественности.

В настоящее время цель образования, способствующего развитию творческих и инновационных потенциалов человека, связана не с усвоением социальных ролей (как это институализировано в традиционном обществе) и не с воспитанием автономной личности (что предлагает общество модерна), а в раскрытии внутренне присущей человеку жизненности во всей ее духовной, интеллектуальной и эмоциональной полноте. Творческая атмосфера возникает там, где укоренено уважение к личности и восхищение талантливыми проявлениями человека, где в коллективе люди питают любовь и сочувствие друг к другу. Инновационное начало деятельности коренится в виртуальной первооснове бытия. Соприкосновение с этой первоосновой дает свободу от внешних стереотипов и открытость бесконечному

разнообразию жизни, представляющие важнейшие условия творческой деятельности.

Таким образом, описанная выше методология повышения гуманитарной компетентности основывается на функциональной деятельности с полным акцентом на обучаемом, а не обучении, связанном с формированием основных навыков и коммуникационных стратегий, когда язык не изучается, а усваивается. Фундаментом коммуникативной компетентности является метод эмоционального вовлечения всех участников процесса: наличие или создание мотивации наряду с поддержанием личного интереса обучаемого к результату [7]. Этот метод позволяет реализовать гуманистический подход, учитывающий психологию как детей, так и взрослого обучаемого, целью которого является беглость общения, приближенная к языковой компетентности на родном языке, достигаемая через различные коммуникативные виды деятельности и знакомство с культурой страны изучаемого языка: литературой, искусством, поэзией на языке оригинала. Следует подчеркнуть роль педагога, задача которого создать коллектив и обстановку, способствующую такому общению, понимающего развитие отношений в группе, обладающего умением вовремя подбодрить, поощрить и помочь психологически и обладающего помимо высокой языковой компетенции, общекультурной эрудицией и желанием и умением учиться.

Список литературы:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: Учебно-информационное издание. – М., 2009. – 100 с.
2. Бедарева А.В. Педагогическое обеспечение развития гуманитарной компетентности студентов вуза : автореф. дис. канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2010.
3. Минченко Т. П. Проблема целостности личности в условиях кризиса : автореф. дис. канд. филос. наук. – Томск, 1994.
4. Матухин Д. Л. Психолого-педагогические основы обучения взрослых иностранному языку / Эллинизм: культура, традиции и язык в российской государственности и в социуме Сибири. – Томск, 2010. – 328 с.
5. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. - М.: Флинта-Наука, 1998
6. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. – СПб., 1998.
7. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – Москва: Наука, 1971. – 369с.

СЛУШАТЕЛИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ИЗ НИГЕРИИ: ОПЫТ РАБОТЫ КУБАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Можаева Е.Ю., Колесникова В.В.

Кубанский государственный технологический университет

Краснодар, Россия

Обучение иностранных студентов в Кубанском государственном технологическом университете (КубГТУ) ведется с 1948 года, в 1991 году был основан Подготовительный факультет для иностранных граждан (ПФДИГ). За этот период университет подготовил специалистов для 80 стран мира, в том числе Нигерии.

Обширный опыт преподавателям, деканатам, руководству вуза дала работа с группой слушателей, прибывших из Нигерии в 2006 году.

Кубанский государственный технологический университет заключил договор об оказании образовательных услуг Министерству образования Правительства штата Риверс Республики Нигерия. По данному договору на подготовительном факультете в КубГТУ обучался 101 человек. Это был контингент слушателей, прошедших строгий конкурсный отбор на родине. Принимая столь многочисленную группу граждан Нигерии, сотрудники вуза были готовы к трудностям, понимая, что это страна с нестабильной политической системой, имеющая экономические, финансовые, этнические и конфессиональные проблемы.

В первое время после приезда нигерийские учащиеся испытывали некоторую степень дезориентации при вхождении в инокультурную среду, состояние тревоги и стресса. Сотрудники международного центра КубГТУ, преподаватели подготовительного факультета оказали психолого-педагогическую помощь и поддержку в адаптации нигерийских учащихся. Спустя три месяца университет посетила г-жа Нгози Н.Оду, министр образования штата Риверс, которая отметила высокий профессионализм преподавателей, обучивших слушателей за столь короткий срок говорить на элементарном языковом уровне: общаться на улице, самостоятельно делать покупки, посещать поликлинику. Также творческий подход в работе преподавателей и их отзывчивость сыграли важную роль в адаптации нигерийцев.

Следует отметить некоторые наблюдения преподавателей русского языка и преподавателей - предметников в работе с нигерийскими слушателями на занятиях. Например, преподавателям, давая инструкцию выполнения того или иного теста, необходимо заранее четко объяснять сколько ошибок допустимо сделать, чтобы получить ту или иную оценку. Так как иностранные учащиеся тяжело переносят свои неудачи. Оценки "5 с минусом" или "4 с плюсом" вызывают непонимание и негативную реакцию.

В процессе обучения слушатели порой задавали каверзные вопросы, касающиеся изучения конкретной темы. Преподаватели в данной ситуации проявляли терпение, используя простую лексику и элементарные грамматические конструкции, которые уже были понятны слушателям, отвечали на вопросы,

разъясняли то или иное явление. Так, по мнению нигерийцев, проверяется компетентность преподавателя. Действительно, преподаватели должны быть компетентны в своем предмете, владеть языком общения и обладать положительными личными качествами. Такие преподаватели пользуются авторитетом в иностранной аудитории, и учебный процесс идет без каких-либо трудностей.

Преподавателями подготовительного факультета и сотрудниками международного центра КубГТУ удалось создать атмосферу "доброго дома", "семьи", где каждый нигерийский учащийся нашел свое место. Преподаватели - носители русской языковой культуры - зная, как болезненно иностранцы переживают непонимание, постарались сделать так, чтобы избежать конфликтных ситуаций.

Нигерийцы довольно продолжительное время проходили процесс адаптации к российской среде. Часто критике и негативной оценке с их стороны подвергалось все, начиная от воды и заканчивая продуктами из супермаркета. Преподаватели должны были отвечать на вопросы, почему нет того или иного овоща или фрукта в России, почему нет определенной крупы или специй. В этом случае профессионализм преподавателей и сотрудников проявился в том, что они не спорили на тему "что хорошо, а что плохо", а просто объясняли, что в России все другое: другая вода, другие овощи, другой хлеб и т.д. Со временем нигерийцы свыклись с этой мыслью и спокойно воспринимали российский быт.

Очевидно, что адаптация нигерийских граждан и вхождение в новую среду пройдут быстрее при систематической, целенаправленной работе преподавателей подготовительного факультета над преодолением уже упомянутых трудностей. Преподаватели русского языка рекомендуют использовать на занятиях упражнения, в основе которых лежат учебно-коммуникативные ситуации, максимально приближенные к реальным условиям. Очень эффективны в этом случае выездные и творческие мероприятия, во время которых слушатели наиболее раскрепощены и процесс постижения русского языка, русской культуры идет легко и без напряжения.

Нигерийские учащиеся показали себя как творческо-активные люди: с удовольствием принимали участие в городских и университетских интерфестивалях, факультетских праздниках. Среди них были музыканты, певцы, танцоры, поэты. Спортивная активность нигерийцев также заслуживает внимания: за честь университета боролись футболисты, баскетболисты, волейболисты.

По окончании подготовительного факультета слушатели из Нигерии продолжили обучение в Кубанском государственном медицинском и Кубанском государственном технологическом университетах на различных специальностях. В КубГТУ в 2012 году окончила свое обучение данная группа нигерийских студентов, 18 % из которых получили дипломы с отличием.

Данный проект является уникальным для вузов России, это подтверждено мнением Посольства Нигерии в Москве и других вузов, занимающихся обучением иностранных граждан. Сотрудниками международного центра, преподавателями, деканатами университета была проделана большая и успешная учебно-воспитательная и психолого-педагогическая работа с этим контингентом, которая получила достойную оценку Министерства образования штата Риверс и самих студентов.

Также интересный опыт был приобретен преподавателями в 2004/05, 2011/12 учебных годах, когда на подготовительном факультете КубГТУ проходили необходимую языковую подготовку для сдачи кандидатских экзаменов и поступления в аспирантуру возрастные слушатели из Нигерии. Учитывая психологические барьеры, которые возникают у взрослых учащихся при изучении иностранного языка, а также в целях повышения эффективности в освоении русского языка, для них была разработана специальная коррекционно-развивающая программа, имеющая когнитивную направленность. В данной программе учитывалась внутренняя мотивация взрослых слушателей, а также она способствовала повышению самооценки компетентности в изучении иностранного языка, формированию умений прогнозирования и проектирования развития внутреннего потенциала. Для будущих аспирантов были сформированы малочисленные группы (3-4 человека). Кроме того, было увеличено количество учебных часов на освоение Первого сертификационного уровня. Программа подготовки включала в себя обучение русскому языку в комплексе с другими аспектами данной дисциплины. Большое внимание уделялось научному стилю речи: базовой терминологии по математике, физике, химии, синтаксическим конструкциям. Будущие аспиранты из Нигерии проявляли общественную активность: принимали участие в мероприятиях факультета, ездили на экскурсии. Это свидетельствует о том, что их адаптация прошла успешно.

Таким образом, отметим, что механизм приспособления нигерийских студентов к жизни в РФ связан с повседневной практикой, такой, как учебная деятельность. Профессионализм и компетентность преподавателей имеет колоссальное значение.

МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ВУЗЫ РОССИИ В ИМОП СПБГПУ

Никитина Е.А.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Санкт-Петербург, Россия

Программа дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» реализуется в СПбГПУ на базе Института международных образовательных программ в течение длительного периода времени. Вместе с тем, в новых экономических и геополитических условиях представляется необходимым изменить традиционный взгляд на эту программу с учетом современных тенденций на рынке образовательных услуг и требований к уровню образованности иностранных абитуриентов.

Рассмотрим некоторые особенности современного подхода к реализации программы подготовки иностранных граждан к обучению в вузах России.

В настоящее время для Программы продолжают действовать «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан(отраслевой стандарт)», созданные в

1997 году, где определен статус и общие положения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов [1].

Согласно Требованиям, образовательная программа предвузовской подготовки иностранных студентов определяется как образовательная программа подготовки к обучению на русском языке в российском вузе лиц не российского гражданства, не владеющих русским языком как языком обучения, имеющих подтвержденное национальным документом об образовании право поступления в высшее учебное заведение. Также в документе отмечается, что предвузовская подготовка иностранных студентов является дополнительной образовательной программой довузовского образования, в связи с чем высшее учебное заведение может самостоятельно разрабатывать концепцию реализации Программы, руководствуясь рекомендациями минимальных требований. Обобщенную цель обучения по Программе можно определить как «способность осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [2, 11].

Опыт реализации программы последних десятилетий говорит о том, что положения Требований приходится постоянно нарушать. Состав иностранных абитуриентов, объективные и субъективные обстоятельства, сопутствующие их поступлению на программу, уровень и характер их базовой подготовки, их потребности и т.д. и т.п. требуют от организаторов программы повышенной гибкости, широкой вариативности в организации программы.

В этой связи вряд ли целесообразно вводить сколько-нибудь жесткие требования методического плана. Должны существовать примерные требования, примерные учебные планы, в качестве которых могут выступать требования и рабочие учебные планы, разработанные ведущими вузами страны. И здесь, как представляется, следует соблюдать принцип множественности моделей обучения.

Траектории подготовки иностранных абитуриентов в вузы могут и должны быть различными. Их должен определять сам вуз, исходя из уровня подготовки абитуриентов и специфики их дальнейшего обучения. Однако выходные требования к поступлению в вуз должны быть едиными.

С целью повышения качества подготовки иностранных абитуриентов и оптимизации образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей учащихся - представителей различных регионов мира в СПбГПУ реализуются гибкие модели Программы, для каждой из которых разработан рабочий план. С 2012/2013 учебного года обучение иностранных граждан по Программе реализуется по 4 рабочим планам:

- традиционный рабочий план, предусматривающий обучение по техническому, экономическому, медико-биологическому и гуманитарному профилям;
- рабочий план «полуторогодового (1,5 г.) обучения» по указанным выше профилям;
- рабочий план «Подготовка к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», включающий обучение дисциплинам, соответствующим профилю будущей специальности учащихся;
- рабочий план «Подготовка к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», не предусматривающий изучение общеобразовательных дисциплин.

Остановимся подробнее на каждом из представленных рабочих планов. Рассмотрим основные различия между планами на примере технического профиля обучения.

I. Традиционный рабочий план Программы реализуется уже в течение длительного периода времени. Данный план является основным для Санкт-Петербургского государственного политехнического университета и составлен на основе «Требований к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов», разработанных в СПбГПУ [3]. По традиционному рабочему плану обучаются иностранные граждане, прибывающие на Программу за счет средств федерального бюджета, а также студенты, обучающиеся по контракту, планирующие поступать на первый курс вузов Российской Федерации, желающие изучать общеобразовательные дисциплины на русском языке.

Учебная дисциплина	I семестр				II семестр		Всего за уч. год
	1 - 4	5	6 - 18	Всего	19 - 40	Всего	
Русский язык	26	26	18	364	16	352	716
Математика		2	6	80	6	132	212
Информатика			2	26	2	44	70
Физика		2	4	54	6	132	186
Химия		2	4	54	4	88	142
Спорт	4	4	2	46	2	44	90
Итого	30	36	36	624	36	792	1416

Рис. 5. Рабочий план программы дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» в СПбГПУ(технический профиль обучения).

В настоящем варианте рабочего плана количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка, увеличено на 28 часов и составляет 716 часов, что значительно превышает показатели предыдущих лет.

II. Рабочий план 1,5 годичного обучения. Необходимость разработки данного рабочего плана, в первую очередь, была продиктована неудовлетворительными результатами итоговой аттестации по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам значительной части контингента из Китайской Народной Республики. Опыт обучения учащихся из данного региона убедительно доказывает целесообразность продления сроков обучения до трех учебных семестров.

Программа 1,5 годичного обучения – это не особая программа, она отличается от основной только большим количеством часов, отведенных на изучение всех предметов. Однако требования, предъявляемые к студентам по окончании основной программы и программы 1,5годичного обучения, одинаковые. Как правило, группы 1,5 годичного обучения не сохраняются до конца третьего семестра. Это связано с тем, что студенты приезжают учиться по разным профилям обучения или меняют профиль во втором семестре. В данном рабочем плане в первом (весеннем) семестре предусмотрено изучение только русского языка. Во втором (осеннем) семестре помимо русского языка с 1 сентября начинается изучение общеобразовательных

дисциплин на русском языке. В третьем (весеннем) семестре вводится профильное обучение. Как правило, в третьем семестре студенты 1,5 годичного обучения «вливаются» в группы стандартной программы.

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		III семестр		Всего за уч. год
	1 - 18	Всего (18 н.)	19 - 35	Всего (17 н.)	36 - 59	Всего (22 н.)	
Русский язык	20	360	16	272	16	352	984
Математика			6	102	6	132	234
Информатика			2	34	2	44	78
Физика			6	102	6	132	234
Химия			4	68	4	88	156
Спорт	2	36	2	34	2	44	114
Итого	22	396	36	612	36	792	1800

Рис. 6. Рабочий план 1,5 Программы (технический профиль обучения).

III. Рабочий план «Подготовка к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным + профессиональный модуль».

Данный рабочий план был создан специально для иностранных учащихся, планирующих поступление на различные факультеты СПбГПУ.

Вступительные испытания для иностранных учащихся в СПбГПУ включают экзамены по русскому языку и математике для инженерных специальностей и экзамены по русскому языку и экономической и социальной географии для гуманитарно-экономических специальностей. В связи с этим данный рабочий план предусматривает изучение русского языка и профилирующих для учащегося дисциплин в зависимости от избранной специальности (математика или экономическая и социальная география).

Достоинства данного рабочего плана заключаются также в том, что в режиме координации с представителями различных факультетов СПбГПУ возможно своевременно внести коррективы в содержание обучения для более успешной подготовки иностранных учащихся к изучению предметов на первом курсе.

Учебная дисциплина	I семестр		II семестр		Всего за уч. год
	1 - 18	Всего	19 - 38	Всего	
Русский язык	20	360	24	480	840
Математика			12	240	240
Экономическая и социальная география			12	240	240
Итого:	20	360	36	720	1080

Рис. 7. Рабочий план 1,5 Программы (технический профиль обучения).

Практика показывает, что необходимые знания в курсе русского языка не всегда достигаются в полном объеме из-за недостаточного количества учебных часов во втором семестре.

По данным мониторинга, ежегодно проводимого в ИМОП среди иностранных учащихся, как в процессе обучения, так и по окончании программы в целях совершенствования качества образовательных услуг, среди пожеланий студентов по улучшению организации образовательного процесса и повышению качества подготовки по русскому языку называется увеличение аудиторного учебного времени, отводимого на изучение данной дисциплины [4, 65].

Как видно из таблицы, в данном рабочем плане Программы во втором семестре русский язык изучается в объеме 24 часов в неделю. Такая учебная нагрузка значительно (на 8 часов) отличается от традиционной, так как достижение первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным предусматривает формирование у учащихся языковых навыков и речевых умений во всех видах речевой деятельности, что не всегда выполнимо в рамках традиционного учебного плана.

IV. Рабочий план «Подготовка к I сертификационному уровню владения русским языком как иностранным», не предусматривающий изучение каких-либо общеобразовательных дисциплин. Данный учебный план по количеству учебных часов, отводимых на изучение русского языка, дублирует предыдущий учебный план и предназначен для контингента учащихся, имеющих индивидуальные цели обучения по Программе (изучение русского языка в целях, не связанных с учебной деятельностью, дальнейшее совершенствование уже полученных знаний русского языка, стажировки и т.п.)

Кроме описанных вариантов учебного плана Программы, вариативность обучения проявляется в связи с условиями заезда в каждый момент времени. Опыт СПбГПУ в этом отношении состоит в выделении как минимум трех «блоков» заезда учащихся и разработке собственных учебных планов для каждого из блоков.

Гибкий подход к организации обучения по программе «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» позволяет существенно повысить качество подготовки учащихся, оптимизирует образовательный процесс, способствует привлечению контингента иностранных граждан на обучение в СПбГПУ.

Суммируя вышесказанное, отметим, что, экспортный потенциал России на международном рынке образования далеко не исчерпан. Как указывается в утвержденной Правительством страны «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», необходимо создавать условия для привлечения иностранных студентов в отечественные вузы. Согласно Концепции, к 2020 году доля иностранных граждан должна составить 5% в общем контингенте учащихся. Данная Концепция представляет собой базовый документ по планированию и реализации системы мероприятий по содействию и развитию экспорта образовательных услуг Российской Федерации [5].

Список литературы:

1. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.97 г. № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации»

2. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. - СПб.: Златоуст, 2000. – 128 с.
3. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект) Серия «Проблемы обучения иностранных студентов». Выпуск 2. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – 63 с.
4. Никитина Е.А., Джаим Е.А. Анкетирование иностранных абитуриентов программы предвузовской подготовки // Мат. междунар. науч.-метод. конф. «Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах Российской Федерации: история и современность». – СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – 130 с.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 08.08.2009) / Сайт Министерства экономического развития Российской Федерации // [Электронный ресурс]: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicplanning/concept/> (дата обращения: 15.10.2012)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ярица Л.И.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В последнее время в обучении в средней и высшей школе основным считают лично-ориентированный подход, при котором во главу угла ставится конкретная личность индивида, получающего образование, изучающего иностранный (русский) язык в неродной стране [1-5 и др.]. Однако усвоение русского языка иностранными студентами не всегда проходит эффективно.

В процессе обучения иностранных студентов РКИ могут быть выделены следующие проблемы:

- Большое разнообразие профессиональных образовательных программ (технические, гуманитарные, лингвистические и др. специальности) и необходимость ориентации на специальность.
- Различный уровень языковой подготовки студентов и в связи с этим вынужденное формирование групп из студентов с различным уровнем владения русским языком.
- Разные сроки приезда студентов на учёбу в университет.
- Снижение уровня мотивации студентов к обучению русскому языку.

Следует выделить особенности усвоения информации современными студентами:

- Преимущественно визуальный способ получения информации.
- Правополушарная ориентация (опора на эмоциональные и зрительные образы).
- Отказ от системно-логических связей в процессе познания мира.
- Отказ от аналитического чтения.
- Снижение общего уровня знаний выпускника средней школы.
- Перцептивное (невербализованное) мышление учащихся.
- Стремление к привычным формам получения информации [3].

В процессе работы над формированием лингвистических компетенций необходимо учитывать, что образовательный процесс в техническом вузе имеет особенности:

- Необходимость подготовки специалистов по большому количеству программ.
- Ограниченное время пребывания в стране изучаемого языка.

В связи с этим возникает необходимость внедрения новых технологий, ориентированных на индивидуальный подход и дистанционное образование при обучении студентов-иностранцев русскому языку.

Для реализации задачи эффективного обучения студентов на подготовительном отделении необходимо, чтобы образовательный процесс был интенсивным.

К интенсивным методам обучения можно отнести:

- Обучение в малой группе в форме общения в сжатые сроки. На подготовительном отделении в ТПУ группы в основном состоят из 8-10 человек. Срок обучения студентов на подготовительном отделении – один год.
- Изучение русского языка по принципу «погружения». Наиболее эффективно учатся в группе студенты разных национальностей, где языком общения является русский.
- Насыщенность занятий языковым и речевым материалом.
- Тематическая и частотная организация материала.
- Диалогическое общение.
- Ограниченное употребление языка-посредника.
- Изучение учебного материала по принципу устного опережения материала.
- Предъявление языкового материала по формуле «синтез – анализ – синтез» [4].

Усвоение учебного материала студентами инженерных специальностей в техническом вузе имеет свои особенности. Для студентов характерно:

- Глубокое серьезное обдумывание.
- Размеренность работы.
- Неприятие спонтанной речи.
- Первичное восприятие формы.
- Ориентация на точные предметы и детали.
- Неспособность одновременно осознать правила и исключения.
- Усвоение материала от целого к частному.

- Любовь к вербальным текстам.
- Затруднённая в выяснении значения слова из контекста.
- Стремление соблюдать грамматическую правильность.
- Заучивание слов списками [2].

Студентам свойственны следующие особенности инженерного типа мышления:

- Дедуктивный, ориентированный на детали, аналитический, структурированный тип мышления.
- Установка на прогнозирование и планирование.
- Структурирование новой информации и соотнесение с уже имеющейся.
- Логичность, безэмоциональная настроенность на результат, а не на процесс.
- Продуманность, точность и, как следствие, медлительность.
- Ориентация на письменные источники, стремление к объективности.
- Установка на подготовленные виды речевой деятельности.
- Эффективность самоисправления и исправления других.
- Ориентация на четкие инструкции, правила и неспособность воспринимать исключения одновременно с правилами.
- Нацеленность на индивидуальную деятельность.
- Ориентация на лексический минимум.
- Объем литературы при чтении меньший, но детально проработанный.
- Одинаково хорошее запоминание абстрактной и конкретной лексики.
- Ориентация на анализ.
- Ориентация на будущее [1].

Эффективная технология обучения русскому языку на подготовительном отделении заключается в следующем:

- Необходим низкий темп предъявления учебной информации. Теоретические сведения лучше предъявлять мелкими порциями.
- Для лучшего усвоения нужно большое число повторений.
- Для лучшей отработки навыков требуется малая вариативность учебных заданий.
- Преподаватель делает акцент на произвольное запоминание информации, привлекая внимание учащихся к наиболее важным аспектам [3].
Наибольшую эффективность приносят следующие методы изучения русского языка:
- Использование аутентичных материалов.
- При представлении материала используются дедуктивный и аналитический методы.
- Изложение материала должно быть пошаговым, концентрическим.
- Необходимо работать строго по заранее заявленному плану.
- Следует проводить множественные тренировки на материале различных текстов.
- Устное выполнение всех грамматических упражнений в аудитории с дальнейшим их записыванием по памяти дома.
- Необходимо дать студентам четкие инструкции для выполнения различных заданий.

- На разных этапах работы со словом лучше использовать разнообразные таблицы по русскому языку.
- При работе с новыми словами следует проводить анализ морфологического состава слова.
- Для заучивания лучше давать тематические списки слов и выражений.
- Незамедлительное исправление грамматических ошибок [4].

Определяющими при обучении неродному (русскому) языку на подготовительном отделении являются общедидактические принципы: наглядность, сознательность, доступность, посильность. Принцип системности и последовательности проецируется на обучение неродному языку в следующей системе рекомендаций: а) от простого к сложному; б) от легкого к трудному; в) от известного к неизвестному; г) от близкого к далекому. Специальные методические принципы: коммуникативность; функциональность; устная основа обучения; опора на родной язык учащихся; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, ряд других.

Важным является принцип коммуникативности и функциональности, он означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим на занятиях используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы [5]. Работа в группах на подготовительном отделении проходит достаточно активно и облегчает изучение трудных тем.

Для представителей Юго-Восточной Азии характерно нелинейное мышление и «круговой путь» принятия решения после тщательного взвешивания. В связи с этими особенностями при обучении на подготовительном отделении становится необходимой концентрическая организация материала, которая предполагает его распределение по циклам-концентрам; в каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым (например, при введении винительного падежа целесообразно усвоить винительный падеж неодушевленного объекта мужского рода: *читать текст*, он совпадает по форме с именительным падежом; затем перейти к винительному падежу неодушевленного объекта женского рода: *читать книгу*, после этого ввести винительный падеж одушевленного объекта: *Я вижу сестру, Я знаю Анну*);

При обучении русскому языку как неродному желателен учет родного языка, необходимо учитывать опыт учащихся в родном языке. В нашем случае трудно найти преподавателя, знающего вьетнамский, китайский, монгольский и др. языки одновременно.

Следует минимизировать содержание и объем учебного материала в соответствии с целями, задачами, этапом, профилем обучения. Информация дается порциями, после каждой такой порции обычно следует ряд упражнений для отработки определенных навыков, и только затем, убедившись, что материал усвоен, предлагаем учащимся следующую часть теоретического материала. Уже после усвоения всех составляющих приводим в систему парадигму знаний по определенной теме.

Принцип комплексности и дифференцированности реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения, письма с самого начала обучения; при этом учитывается специфика работы над каждым отдельно взятым языковым или речевым аспектом.

Определяющей в последние годы считается выработка у учащихся коммуникативной компетенции, которая представляет собой сумму знаний и умений, позволяющих осуществлять коммуникативную деятельность с использованием собственно языковых средств. Этот вид компетенции включает в себя следующие.

Во-первых, лексическую компетенцию – знание словарного состава изучаемого языка и умение им пользоваться в речи рецептивно и продуктивно. В самом начале обучения мы учим наизусть устойчивые модели (меня зовут...) и сочетания слов, на которых впоследствии будет строиться будущее успешное обучение речи.

Во-вторых, грамматическая компетенция - знание грамматических средств изучаемого языка и умение использовать их в речи, способность понимать и выражать определенный смысл, оформляя его в виде предложений, текстов, построенных по правилам данного языка. В гуманитарных группах необходимо владение грамматическими элементами, категориями (род, число, падеж, прошедшее, настоящее, будущее время, вид), процессами (чередование звуков, трансформация и т.д.).

В-третьих, семантическая компетенция - знание всевозможных способов выражения значения и умение их использовать в общем языковом контексте.

В-четвертых, фонологическая компетенция – знание и умение воспроизводить и воспринимать звуки, их вариант, артикуляционно-акустические характеристики. Фонологическая компетенция формируется вместе с орфографической (в алфавитной системе учащиеся должны знать форму букв (печатные, рукописные, заглавные, строчные), написание слов. В орфоэпической компетенции учащиеся должны уметь правильно вслух прочесть текст или слово по его графической форме, используя правила правописания и орфоэпии, знание системы транскрипции, соотнося членение и интонационное оформление текста со знаками пунктуации и др.

С понятием коммуникативная компетенция связано понятие компетентный пользователь языком; это человек (обучающийся), который овладел:

- определенными компетенциями;
- умением применять их на практике;
- умением использовать адекватные стратегии для практического применения компетенций. Обучение компетентного пользователя русским языком – цель подготовки на подготовительном отделении. Процесс этот не должен останавливаться на протяжении всего обучения в университете.

Список литературы:

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения РКИ). – М.: Изд-во МГУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя РКИ. – М.: Рус. яз. Курсы, 2004. – 256 с.
3. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания: VII Конгресс МАПРЯЛ. Методика преподавания РКИ. – М.: Рус. яз., 1990 – 270 с.

4. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М.: Рус. яз. Курсы. – 2002. – 320 с.
5. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Изд-во РУДН, 2007.– 392 с.
6. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. Авторский коллектив:
7. РУДН: З.И. Есина, А.С. Иванова, Н.И. Соболева, Е.В. Сорокина, Г.А. Сучкова, Т.В. Шустикова; МГУ: М.М. Нахабина, В.А. Степаненко; МАДИ: Г.В. Артемьева, Е.В. Дубинская; СПбГТУ: И.И. Баранова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб. - М.: Изд-во РУДН, 2001. – 137 с.
8. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. – М. – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2000. – 80 с.
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / В.Е. Антонова, М.М.Нахабина, А.А. Толстых. – М – СПб: ЦМО МГУ – «Златоуст», 2004. – 44 с.

ПРИВЕТСТВИЯ НАШИХ ВЫПУСКНИКОВ



ЧИНЬ ХОНГ ХАНЬ

Выпускница ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.



Что вы думаете о жизни студентов? Я думаю, что когда студенты учатся на Подготовительном отделении – это самое прекрасное время для них. Мы могла наслаждаться жизнью, встречаться с друзьями, общаться с другими студентами ПО, нам было удобно учиться, заниматься спортом и делать все, что нам хочется!

Первый раз я приехала в Россию 25ого ноября 2011 года. Я вошла в абсолютно новый мир. Россия сразу же произвела на меня сильное впечатление! Я увидела рощу: березы и снег. На ПО я познакомилась с новыми друзьями, начала входить в студенческую жизнь. Конечно, я помнила своих родителей, родственников, но старалась все больше и больше общаться с русскими и иностранными друзьями. Еще одна проблема существует: климат в России – суровый климат! Зимой температура достигает -30 градусов! На улице дует сильный ветер, снег идет и иногда дождь тоже идет.

В университете я учила русский язык очень много. Не только я, но и мои друзья, чувствовали, что они уже много знают, много работают. В течение учебного года многие студенты участвовали во внеучебной деятельности, в конкурсах талантов. Когда кто-то изучает новый иностранный язык, он делает это с вдохновением, увлечением. Это один из первых шагов на пути жизни!

Живя в другой стране, в другом месте, люди должны привыкнуть в быту, обычаям, культуре и т.д. Самое важное – решать проблемы самостоятельно, решать, как это сделать, ну и делиться трудностями с близкими. Я думаю, что если люди знают, как преодолевать трудности, они будут верить в себя больше. Без родителей, без родственников, но новые студенты всегда могут получать полезные советы от старших товарищей. Старшие студенты помогают, советуют, что можно делать, что нельзя делать.

Если вы еще не успели получить образование в жизни, у вас еще есть время! Главное – стараться!

ДОАН ТХИ КАМ ЧЬЕУ

Выпускница ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.

Моя любимая преподавательница – Олеся Анатольевна Слабухо



Олеся Анатольевна Слабухо - моя первая преподавательница русского языка в России, в Томске. Я очень люблю ее. Она хорошая, дружелюбная, веселая, отзывчивая, талантливая, а особенно, серьезная.

Она всегда приходила на занятия точно в назначенный час (хихи иногда мы опаздывали). Она всегда серьезно учила нас, но после занятий была очень веселой. Честно говоря, я боялась её, когда мы были на занятиях, но когда мы гуляли, она для меня

была близкой подругой. У нее много знаний о различных сферах жизни России и мира: истории, литературе, науке, даже о космосе... и она еще хорошо играет на гитаре!!! Это сильно удивило меня. Зимой холодно, и когда мы одевались легко, и случайно она видела нас, либо на занятиях, либо на улице, как вы думаете, что она говорила??? Она говорила: «Ай, ай, ай? Почему???? Почему? НАДО одеваться ТЕПЛО. Вы знаете слова «тепло» и «надо»???».

Так как я писала не очень красиво и, можно сказать, плохо, поэтому перед каникулами она подарила мне прописи (но это тоже подарок, потому что у меня был хороший результат учебы) и сказала: «После каникул сдашь мне прописи на проверку».

Я всегда помню о первом дне. Я была на занятии и совсем ничего не поняла, я почувствовала себя очень, очень плохо, я вышла из класса и плакала. Моя «подруга» Олеся Анатольевна обнимала меня и положила свою руку на мое плечо и сказала: «Не плачь! Вам нужно время, все будет хорошо, будет хорошо!». И я поверила ей. Сейчас я говорю по-русски лучше и даже уже хорошо. Я благодарю её и стараюсь хорошо учиться.

Сегодня я хочу поздравить свою любимую преподавательницу с юбилеем кафедры РКИ и ПО.

ГО ЧЖЭН

Выпускник ПО ИМОЯК 2001/2002 уч. года.



Первый год в Томске, в ТПУ – это прекрасное время. Кажется, это было так давно. Но некоторые моменты я помню, будто это было вчера. Я помню лица моих первых преподавателей и однокурсников из Китая, Кипра и Вьетнама. Помню, как впервые самостоятельно делал покупки в магазине, я ведь тогда ещё не знал русский язык, всё приходилось объяснять жестами – как в игре.

Только это была настоящая жизнь и от того, как я объясню свои желания, зависело, что я буду кушать. Всё это было непросто, но одновременно интересно. Первый год в Томске стал для меня настоящей школой жизни, но всё-таки, это было самое замечательное время моей студенческой жизни.

Интересные занятия, особенно по русскому языку, тогда каждый день приносил новые открытия, праздники были чем-то волшебным и незабываемым. Я до сих пор помню спектакль «Морозко», который мы ставили на подготовительном курсе, а я играл роль Морозко. Первый год запомнился экскурсиями по Томску, специально организованными встречами с русскими студентами, первыми попытками встать на лыжи. В это время я встретил настоящего друга, который стал для меня, как брат не только на время моей учёбы в Томске, но и до сих пор.

Я бы хотел поздравить сотрудников подготовительного отделения и кафедры РКИ, особенно Надежду Ивановну Гузарову, которая заботилась о нас как о своих родных детях. Желаю Вам успехов в работе и хороших студентов.

ФАМ КАМ НЬУНГ

Выпускница ПО ИМОЯК 2001/2002 уч. года.



Я приехала в Томск в 2001 году, когда еще не было Подготовительного отделения. Хотя в то время я не думала об этом. Я училась на подготовительном курсе 1 год и, можно сказать, что это было самое счастливое время, которое я провела в Томске. До сих пор помню первый раз, когда я увидела снег, как написала первую контрольную работу по русскому языку, как меня учили говорить по-русски, читать самые простые вещи, как будто я снова попала в школу.

К сожалению, я не могла запомнить имена всех моих преподавателей из-за недостатка знания русского языка. Но, помню, что они заботились о студентах, как о собственных детях. 10 лет прошло с тех пор, как я окончила подготовительный курс, у меня не было шанса сказать спасибо всем преподавателям, которые учили меня. И сейчас, в 10-летие со дня образования Подготовительного отделения и кафедры Русского языка как иностранного, я хотела бы поблагодарить всех преподавателей и сотрудников ПО и РКИ за помощь, за заботу, и за знания, которые вы нам дали. С праздником!

ЧУОНГ ДУК ЧУНГ

Выпускник ПО ИМОЯК 2003/2004 уч. года.



Уважаемые преподаватели и сотрудники ПО и кафедры РКИ!

Дорогие друзья!

Меня зовут Чуонг Дук Чунг, я ваш бывший вьетнамский студент. Вот уже прошло больше двух лет с того момента, как я закончил учебу в родном Томском Политехническом Университете и уехал домой. Россия, Томск, ТПУ, наши преподаватели, друзья и родное общежитие – навсегда останутся в моих воспоминаниях.

Эти 7 лет, когда мы учились в стенах родного университета, были прекрасны и прошли очень по-студенчески. Когда мы с моими вьетнамскими друзьями приехали в Томск, это было как раз 9 лет назад, можно считать, что мы оказались одними из первых иностранных студентов на Подготовительного отделения и кафедры РКИ.

Первые годы были для всех нас трудны не только из-за языка, системы образования в России, а еще и из-за того, что для многих из нас это был первый раз, когда мы жили далеко от дома, когда мы увидели снег и почувствовали зимний холод Сибири. Без помощи наших преподавателей и сотрудников ПО, которые взяли нас за руку и научили нас первым шагам в самостоятельной жизни, а потом привели к успехам в учебе и исследовании, наверное, мы не достигли бы того, что у нас сегодня есть. Я помню, как Надежда Ивановна Гузарова пришла с нами в общежитие после занятий, чтобы посмотреть, как ее студенты живут, и спросила, что нам еще нужно; как Валерий Иванович Обносков нас в аэропорту встретил и привез в наш новый дом на улице Усова.

Мы также любим и помним всех наших преподавателей русского языка. Но как прошло первое занятие по русскому языку? Мы сидели в аудитории, наша преподавательница русского языка Александра Аввакумова пришла и, наверное, сказала «Здравствуйте», а мы дружелюбно ей улыбнулись. Заметив, что мы даже на «Здравствуйте» не смогли ответить, она улыбнулась и начала писать все буквы русского алфавита на доске. Вот так и мы начали изучать русский язык и русскую культуру. Уроки были очень интересные, но иногда тянулись очень долго, однако в результате мы все говорили на русском и перестали обсуждать вопросы на вьетнамском на занятиях.

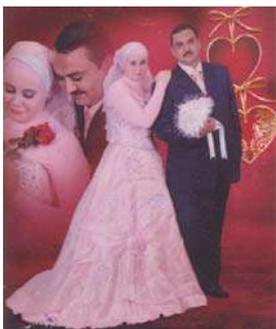
Столько событий, радостных моментов, слез и успехов было за эти 7 лет - и именно вы были с нами. Мои однокурсники – 27 иностранных студентов ТПУ, сейчас работают или ищут для себя новые горизонты по всему миру. Но я уверен, что у каждого из нас хотя бы раз в течение дня появляются в памяти какие-то моменты, связанные с Томском, и мы улыбаемся счастливо и думаем про себя: «Спасибо вам большое». Например, я с удовольствием вспоминаю и рассказываю семье и друзьям о России, о Томске и о наших прекрасных годах студенческой жизни в ТПУ.

От имени всех вьетнамских выпускников ТПУ позвольте мне выразить слова глубокой благодарности администрации ИМОЯК, всему педагогическому коллективу РКИ и ПО за создание прекрасных условий обучения и жизни в Томске не только для нашего студенческого поколения, но еще и для всех других иностранных студентов.

Поздравляем вас с 10-летним юбилеем Подготовительного отделения и кафедры Русского языка как иностранного. Мы желаем вам здоровья, успехов и счастья в жизни. Мы любим вас.

МОХАММЕД АТЕФ

Выпускник ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.



Дорогие преподаватели и сотрудники ПО!

Я учился на ПО в 2011 году. Затем я поступил в аспирантуру. Сейчас я аспирант на кафедре геофизики. Поздравляю всех с десятилетием ПО! Хочу всем пожелать успеха, здоровья, чтобы преподаватели и студенты были как одна семья! Современным студентам ПО желаю усердно учиться, каждый день заниматься русским языком по 6 часов и каждый день практиковать язык – в магазине, в общепите. Работайте в библиотеке, все зависит от Вас!

Ставьте задачи и решайте проблемы сами, помогайте друг другу!

РАЗДЕЛ II ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ



ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Харьков, Украина

Падежная система русского языка является важнейшей составной частью грамматического минимума иностранных учащихся, овладение которым остается «сквозной темой» всего периода обучения студентов на подготовительном факультете. Методисты прилагают большие усилия по введению в речь обучающихся данного грамматического явления, проводя отбор, анализ и методическую интерпретацию языкового материала с разными падежными формами. Далеко не все учебники содержат нужное количество упражнений, которое надёжно гарантировало бы необходимый уровень формирования навыков и умений в употреблении падежных форм в речи иностранцев, изучающих русский язык. Эффективность и интенсивность обучения сдерживают объективные факторы: отсутствие подобной категории в национальных языках, многообразие флексий, зависящее к тому же от принадлежности к определённому классу слов (существительные, прилагательные, указательные и притяжательные местоимения, числительные), а также многозначность падежей и обилие исключений. Поэтому проблема выработки умений и навыков употребления падежей в речи продолжает быть одной из основных и наиболее сложных задач, стоящих перед методикой преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на начальном этапе обучения.

Существует немало концепций, подходов, методических решений, направленных на повышение эффективности обучения при овладении предложно-падежной системой русского языка. Полученный нами практический опыт работы и экспериментальные исследования в этом направлении убедительно показали, что средства наглядности, их методически правильное использование в максимальной степени способствуют оптимизации процесса усвоения учебной информации. В свою очередь, оптимизация учебного процесса приобретает особое значение в условиях обучения на подготовительных факультетах. Именно на этом этапе, когда закладываются основы в усвоении грамматического строя языка, совершенно необходимо системное, целенаправленное использование средств наглядности.

В вышедшем в 2006 г. учебном пособии «Русские падежи в картинках и таблицах» (Безкоровайная Л.С. Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.) [1] в значительной мере реализован дидактический принцип наглядности в процессе обучения. Данное учебное пособие было разработано как приложение к учебному комплексу «Глобус» [2] и предназначалось в первую очередь для иностранных слушателей подготовительных факультетов и студентов первого курса основных факультетов в качестве одного из компонентов корректировочного курса. Практика показала, что пособие может быть также использовано для иностранцев, изучающих русский язык в кружках, на краткосрочных курсах различного уровня и во время индивидуальных занятий.

Контингент студентов, изучающих РКИ в вузах России, Украины и Беларуси, в последние годы значительно расширился за счет учащихся из стран ближнего

зарубежья (Туркменистана, Узбекистана, Азербайджана). Так как в настоящее время в силу различных причин изучение русского языка в этих странах существенно сократилось, то соответственно снизился и уровень его знания у молодёжи. Студенты из стран ближнего зарубежья, как правило, имеют общее представление о русской падежной системе, но допускают большое количество ошибок в практическом употреблении словоформ. Именно для такого контингента учащихся пособие «Русские падежи в картинках и таблицах» может оказаться надежным помощником, обеспечивающим необходимую чистоту в употреблении падежных форм.

Цель пособия «Русские падежи в картинках и таблицах» – формирование навыков и умений употребления в речи падежных форм существительных, прилагательных, местоимений и числительных в единственном и множественном числе, выработка автоматизма при оперировании падежными формами. Сильной стороной пособия является также то, что оно может быть использовано параллельно с любым учебником русского языка для начального этапа обучения. Структура и форма (на карточках) подачи материала в пособии, его особым образом организованные средства наглядности позволили авторам назвать его визуально-речевым тренажером (ВРТ). Визуально-речевой – потому что задействован зрительный канал получения информации и пособие предназначено для обучения порождению речи, тренажер – так как он используется для достижения необходимого уровня автоматизма в употреблении падежных форм. Высказывание мотивируется вопросом, задаваемым преподавателем, при одновременном предъявлении студенту карточки, то есть работа с тренажером рассчитана на визуально-слуховое восприятие информации реципиентом. Одновременной работой слухового и зрительного каналов обеспечивается лучшее восприятие поставленного вопроса и создается предметно-вербальная основа для построения собственного высказывания.

Карточка ВРТ представляет собой рисунок, сопровождаемый трех- или четырехкомпонентным словосочетанием, включающим, как правило, притяжательное (указательное) местоимение, количественное (порядковое) числительное, прилагательное и существительное. Например: **“Мой младший брат”**, **“Наша новая студентка”**, **“Этот соседний город”** и др. Использование карточек разного цвета в зависимости от рода и числа обозначенных ими слов (голубой – мужской род, розовый – женский род, желтый – средний род, зеленый – множественное число) является методически обоснованным приемом, так как цветовая символика помогает студенту-иностранцу быстрее определить принадлежность слова к той или иной грамматической категории. Этот прием позволил упростить семантизацию новой лексики и существенно расширить словарный запас студентов.

Пособие содержит около ста иллюстраций, отражающих реалии окружающего мира. Лексика, проиллюстрированная в пособии, служит основой для построения значительного количества высказываний и является актуальной прежде всего для начального этапа обучения языку. Компоненты словосочетаний карточек подобраны таким образом, чтобы максимально полно отразить различные грамматические явления:

- при склонении одушевленных и неодушевленных имен существительных мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе с твердой и мягкой основой;

- при склонении имен прилагательных с основой на твердый согласный, на мягкий согласный, на г, к, х, ж, ч, ш, щ;
- при склонении притяжательных и указательных местоимений;
- при склонении порядковых и количественных числительных.

Работа с ВРТ проводится следующим образом. Преподаватель показывает студенту карточку, например, «**Мой близкий друг**» и задает один из возможных стимулирующих вопросов: *Кому вы звонили?* Если изучено склонение только существительных, студент отвечает: **Другу** (при этом другие слова данного словосочетания преподаватель может не показывать). Если изучены склонения других частей речи, студент дает полный ответ: **Моему близкому другу (Я звонил моему близкому другу)**.

Если бы перед авторами пособия стояла задача формирования у слушателей только грамматических навыков, достаточно было бы поместить на карточке одно словосочетание, например: «Мой строгий преподаватель». Выполнение такого задания мало чем отличалось бы от языковых упражнений. Однако при подобном подходе вряд ли были бы уместны вопросы коммуникативного характера, например: «Кого вы видите?», «Кому вы звоните?», «С кем вы здороваетесь?». Если же, наоборот, представить, что на карточке помещен только рисунок, то по одной картинке студенту трудно было бы догадаться, каким словосочетанием можно охарактеризовать предлагаемое изображение: «Мой строгий преподаватель», или «Их серьезный преподаватель», или «Наш новый декан». Кроме того, пользуясь исключительно средствами наглядности, а именно только картинками, без сопровождающих их словосочетаний, нельзя, например, передать принадлежность объекта, обозначаемую местоимениями (мой, твой, его, ее, наш, ваш). Также очень трудно одними только средствами наглядности однозначно передать многие значения прилагательных (центральный парк, городская больница, соседняя улица, опытный врач, свежие газеты и др.), если рисунки не сопровождаются подписями. Таким образом, сочетание простейшего изображения, подписи к нему в виде словосочетания и стимулирующего вопроса создает надежную базу для построения высказывания, приближенного к тем, которые используются в реальном общении.

Шестилетний опыт преподавания показал эффективность использования ВРТ, позволившего успешно реализовать следующие функции:

- проводить семантизацию новых лексических единиц и способствовать их запоминанию;
- стимулировать порождение высказывания и создавать значительное количество ситуаций общения;
- облегчать переход к реальной ситуации общения и служить базой для порождения собственного высказывания;
- обеспечивать необходимое количество повторений для достижения автоматизма в употреблении падежных форм разных частей речи;
- активизировать речемыслительные процессы;
- способствовать запоминанию русского варианта произношения названий стран и городов мира;
- осуществлять текущий контроль над усвоением предложно-падежной системы;
- обеспечивать массовый охват и активную работу всех учащихся и способствовать порождению высказывания в режиме реального времени.

Удобство применения карточек ВРТ состоит еще и в том, что последовательность их презентации и характер задаваемых вопросов определяется самим преподавателем в зависимости от изучаемого лексико-грамматического и/или тематического материала. По мере расширения запаса глагольной лексики преподаватель может увеличивать и количество вопросов. Немаловажным достоинством ВРТ является то, что его можно использовать и при обучении письменной речи. В этом случае преподаватель раздает каждому студенту индивидуальный набор карточек и просит записать ответы на вопросы, поставленные в устной или письменной форме. Комбинируя карточки в различных сочетаниях, преподаватель получает возможность создавать практически неограниченное количество упражнений. ВРТ выгодно отличается от традиционных сборников упражнений тем, что позволяет в значительной степени индивидуализировать процесс обучения и создает условия для перехода от условно-речевых упражнений к реальной коммуникации. Приведем примеры работы с карточками ВРТ, связанные с закреплением изученного материала и текущим контролем усвоения падежных форм.

Карточка: **“Наш новый университет”**.

Преподаватель – студент:

1. Смотрите на рисунок, слушайте, повторяйте:

Это университет. Это наш университет. Это наш новый университет.

2. Смотрите на рисунок, отвечайте на вопросы.

Где учатся студенты? – В университете. В каком университете? – В новом.

В чем университете? – В нашем.

Студент – студент:

Составьте диалоги:

Где вы учитесь? – В нашем новом университете.

Где вы были вчера? – В нашем новом университете.

Где работает ваш преподаватель? – В нашем новом университете.

В каком университете учится твой брат? – В нашем новом университете.

Приведем пример работы, направленной на закрепление нескольких падежей, с использованием карточки: **“Мой старший брат”**.

Преподаватель – студент:

Смотрите на рисунок, отвечайте на вопросы:

У кого был день рождения? К кому вы ходили? Кому вы подарили книгу? Кого вы фотографировали? С кем вы танцевали? О ком вы говорили потом?

У какого брата был день рождения? К какому брату вы ходили? Какого брата вы фотографировали? С каким братом вы танцевали? О каком брате вы говорили?

К чьему брату вы ходили? Чьего брата вы фотографировали? С чьим братом вы танцевали?

Преподаватель задает реальные коммуникативные вопросы, обращаясь ко всей группе: *У кого недавно был день рождения? У кого есть старший брат? С кем вы часто говорите по телефону?*

Приведем пример работы с двумя карточками одновременно: **“Мой младший брат Игорь”** и **“Это домашнее задание”**.

Преподаватель – студент (или студент – студент):

Смотрите на рисунки, отвечайте на вопросы:

У кого нет задания? – У моего младшего брата Игоря нет этого домашнего задания.

При необходимости вопросы могут быть более детальными:

У какого брата нет домашнего задания? – У младшего брата.

У чьего брата нет домашнего задания? – У моего брата.

Приведем примеры работы с тремя карточками: **“Это красивое здание”, “Наши иностранные студенты” и “Наш строгий преподаватель”**.

Преподаватель – студент (или студент – студент):

Смотрите на рисунки, отвечайте на вопросы:

Куда и к кому вы ходили? Кого вы там видели? – Мы ходили в это красивое здание к нашим иностранным студентам и видели там нашего строгого преподавателя.

Наконец, на заключительном этапе обучения довольно активно используется такой вид работы: преподаватель размещает на доске 10–12 карточек ВРТ и, указывая то на одну, то на другую карточку, задает любой стимулирующий вопрос из падежной парадигмы. Студент отвечает на вопрос сразу, без предварительного обдумывания.

В процессе апробации данного учебного пособия был отмечен ряд недостатков: недостаточное количество карточек со словами среднего рода и множественного числа, отсутствие возможности давать домашнее задание с использованием карточек тренажера и, наконец, скучная необходимость самостоятельно вырезать карточки из довольно толстой книги.

Часть отмеченных недостатков удалось преодолеть в новом издании тренажера, которое вышло в свет в июле 2012 г. в издательстве «Златоуст» в Санкт-Петербурге [3]. В новой редакции он называется «Карты, карточки, картинки. Учебное пособие по русскому языку. – Вып. 1. Падежи». В новом издании увеличено количество карточек тренажера: 18 карточек со словами мужского рода, 21 – женского рода, 12 – среднего рода, 6 – множественного числа и 6 карточек, иллюстрирующих пространственные отношения. В настоящем виде пособие содержит 168 иллюстраций по темам: «Одежда», «Продукты питания», «Мебель», «Предметы быта», «Транспорт», «Люди» и др.

Кроме того, в состав пособия был включен компьютерный грамматический тренажер (автор Тараненко В.В.), который помогает учащемуся расширять и закреплять полученные на уроке навыки при выполнении самостоятельной работы в компьютерном классе или дома. Система упражнений в компьютерном тренажере организована таким образом, что она полностью компенсирует отсутствие контакта с преподавателем. Компьютерный тренажер предназначен для формирования навыков и умений употреблять падежные формы в письменной речи. На экране компьютера студент видит привычную карточку ВРТ и выполняет различные типы заданий: отвечает на вопросы, дополняет предложение, восстанавливает текст и т.п. При этом развивается еще одно дополнительное умение – знакомство с русской клавиатурой и умение печатать по-русски. Упражнения, предназначенные для самостоятельной работы, носят активный, творческий характер и способствуют поиску самостоятельных решений при формировании высказывания.

Оценивая в целом полученный опыт, можно отметить следующее:

- ВРТ существенно ускоряет процесс формирования навыков и умений использования падежей в речи;

- закладывает основу системности в изучении падежей;
- позволяет добиться необходимого уровня автоматизма в употреблении падежных форм;
- делает возможным постоянное и оперативное проведение контроля на каждом этапе усвоения предложно-падежной системы;
- готовит студента к разговорному общению в режиме реального времени.
- способствует развитию навыков и умений в продуктивных видах деятельности: говорения (в аудиторное время) и письма (во внеаудиторное время).

Описанная в пособии система работы с использованием ВРТ не является закрытой. Предложенная подборка заданий служит лишь отправной точкой, с опорой на которую преподаватель сможет создавать упражнения по аналогии с описанными выше или другие, принципиально новые. Новое издание тренажера открывает еще больше возможностей для его творческого использования в изучении русского языка как иностранного.

Список литературы:

1. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Глобус / Русские падежи в картинках и таблицах (задания на карточках). – Харьков, ЧПИ "Новое слово", 2006. –50с.
2. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Глобус: практический курс для начинающих изучать русский язык. Ч.1. – Харьков, ХНАДУ, 2012. – 200 с.
3. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Карты, карточки, картинки: учебное пособие по русскому языку. – Вып. 1. : Падежи. – Санкт-Петербург, Златоуст, 2012. – 128 с.

ИЗ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ФИЗИКЕ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М., Городнов К.В.

Ростовский государственный медицинский университет, подготовительный факультет по обучению иностранных граждан

Ростов-на-Дону, Россия

В настоящее время идет процесс совершенствования национальных систем образования. Набирает силу образовательная реформа и в нашей стране. Модернизация российской системы образования направлена на повышение его качества, формирование у обучающихся широкой и целостной системы фундаментальных знаний и навыков самостоятельного творческого мышления, что может сделать обучение в России более привлекательным для иностранных граждан и способствовать продвижению российских образовательных услуг на международный рынок.

Одной из основных характеристик современного образования является его личностная направленность. Гуманистическая парадигма образования и воспитания нашла свое отражение в отечественной педагогике; личностно ориентированный подход рассматривается как основной путь модернизации образования, в центре которого находится личность обучающегося [1].

Процесс обучения иностранных граждан на подготовительном факультете РостГМУ является начальным этапом непрерывного профессионального образования будущих медиков, на котором закладывается фундамент качества обучения на русском как неродном языке. В то же время это очередной этап непрерывной образовательной траектории учащегося, являющийся связующим звеном между школьным и вузовским образованием.

Как показывает опыт работы педагогического коллектива кафедры физики и математики подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, на этом этапе на первый план выдвигаются задачи разработки теоретических основ целостного учебно-воспитательного процесса применительно к таким категориям, как содержание, педагогические технологии и организация обучения.

Неоднородность контингента иностранных студентов обуславливает поиск новых форм, методов, технологий обучения, более широкое использование в современных условиях личностно-ориентированного подхода в учебно-профессиональной сфере. На кафедре физики и математики разработана и осуществляется программа «Оптимизация форм и содержания занятий с учетом национальных систем образования». Важную роль в ее реализации играет знание особенностей школьного базового образования и организации обучения иностранных учащихся на родине, ознакомление со школьной учебной литературой.

Так, например, из бесед с монгольскими студентами известно, что физику как самостоятельный предмет они начинают изучать с 7 класса. Материал по физике двух старших классов изложен в одной книге на 274 страницах [2]. Учащиеся десятых классов изучают четыре больших раздела второго концентратора: «Механика», «Термодинамика и основы молекулярно-кинетической теории», «Электродинамика (электростатика и электромагнетизм)», «Колебания и волны». В 11 классе рассматриваются шесть разделов курса: «Электромагнитные колебания и волны. Переменный ток», «Оптика (геометрическая и волновая оптика)», «Атом», «Электроника», «Ядерная физика», «Элементы астрофизики» (количество страниц по классам 130 и 144 соответственно). В содержание школьного курса физики 10 и 11 классов входят факты, понятия, законы, теории, модели, описание фундаментальных опытов, примеры практического применения знаний из области физики, исторические сведения о различных этапах ее развития, о жизни и деятельности выдающихся ученых. Как правило, в конце каждого раздела помещены основные выводы и положения, задачи для самостоятельного решения (130 задач в учебнике для 10 класса и 96 – в учебнике для 11 класса).

Школьные учебники по физике для старших классов монгольских школ хорошо и полно иллюстрированы: на 130 страницах учебника для 10 класса помещено 174 цветных рисунка и на 144 страницах учебника для 11 класса – 150 рисунков. Следует отметить хорошую компоновку рисунков и графиков, сочетание которых просто и четко отражает физический смысл процесса и явления. Например, на странице 51 учебника для 10 класса приведена иллюстрация первого начала

термодинамики, а также графики зависимости давления от объема применительно к изобарическому, изохорическому и изотермическому процессам.

Материал школьных учебников по физике, применяемых в Монголии, изобилует структурно-логическими схемами и таблицами. В качестве примера приведем таблицу, в которой иллюстрируются сходство и различия между гравитационным и электростатическим взаимодействием (табл.1).

Таблица 1.

Гравитационное взаимодействие		Электростатическое взаимодействие	
Масса тел	m_1, m_2	Точечные заряды	q_1, q_2
Расстояние между центрами тел	r	Расстояние между точечными зарядами	r
Гравитационная постоянная	$g = 6,67 \cdot 10^{-11} \frac{Н \cdot м^2}{кг^2}$	Коэффициент пропорциональности	$k = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} = 9 \cdot 10^9 \frac{Н \cdot м}{Кл^2}$
Закон Всемирного тяготения	$F = g \frac{m_1 \cdot m_2}{r^2}$	Закон Кулона	$F = k \frac{q_1 \cdot q_2}{r^2}$
Вид взаимодействия	Гравитационное притяжение	Вид взаимодействия	Электростатическое притяжение и отталкивание

Из бесед со студентами из Сирии и Ливана становится ясно, что в этих странах на первой ступени изучения естественных наук, начиная с 6–7 классов, первоначальные сведения по физике, химии, биологии включены в предмет «Общее естествознание»; в качестве самостоятельного предмета физика изучается в 11–12 классах по программе научного направления. Для учебников по физике [3, 4] на французском языке, изданных в Ливане, характерен высокий уровень математизации: использование элементов математического анализа и векторной алгебры, а также метода приближенных вычислений. Наибольшее число часов курса физики отведено изучению механики и электродинамики. Содержание 17 параграфов из 21 учебника [3] и 12 параграфов из 22 учебника [4] соответственно составляют вопросы механики. Раздел молекулярной физики в учебниках [3, 4] практически отсутствует. В разделе «Электродинамика» учебника [4] изучаются законы постоянного тока, законы электролиза с подробным описанием химических реакций, поляризация гальванического элемента, действие магнитного поля на проводник с током и движущийся электрический заряд, явление электромагнитной индукции, принцип получения переменной ЭДС, цепи переменного тока с использованием векторных диаграмм и т.д. Достаточное внимание уделяется вопросам волновой и квантовой оптики, строению атома. Отсутствие в учебнике выпускного 12-го класса раздела «Геометрическая оптика», а также материала по ядерной физике, электростатике, молекулярной физике восполняется при обучении иностранных студентов на подготовительном факультете.

Следует отметить, что в конце каждого параграфа учебников [3, 4] помещены задачи для самостоятельного решения по данным темам. Учебники снабжены таблицами постоянных физических величин, хорошо и полно иллюстрированы: на

172 страницах учебника [3] расположено 115 рисунков, на 342 страницах учебника [4] помещено 165 рисунков.

Содержание и построение учебников физики на арабском языке [5] и [6] для выпускного 12-го класса в Сирии во многом сходно с уже рассмотренными [3, 4]. Следует отметить высокую интенсивность обучения этому предмету: две книги по 228 и 312 страниц прочитываются за один учебный год при четырех часах учебного времени в неделю, что приводит к трудностям в усвоении учебного материала. Сведение к минимуму устного опроса и диалога, отсутствие семинаров, дискуссий и других форм детального и углубленного разбора изучаемых тем влечет за собой формальное, преимущественно аксиоматическое их восприятие. Кроме того, для сирийских учебников характерно недостаточное внимание к истории физики, отсутствие портретов ученых, а также какой-либо информации о достижениях российской науки.

Как известно, на подготовительном факультете изучаются основы физики как науки. В содержание общеобразовательного курса физики входят факты, понятия, законы, теории, модели из этой области знания, а также описание фундаментальных физических опытов, специфических правил и приемов мыслительной деятельности, примеры практического использования результатов физических исследований (в том числе в медицине), исторические сведения о различных этапах развития физики и биографии ее выдающихся деятелей.

Учебный материал по физике, изучаемый иностранными студентами на подготовительном факультете РостГМУ, сгруппирован вокруг классической механики, молекулярной физики и термодинамики, электродинамики, оптики, физики атома и ядра атома. Учебные пособия, созданные преподавателями кафедры и входящие в состав учебно-методического комплекса по медико-биологическому профилю, дают систематизированные знания по основным разделам курса с учетом профессиональной ориентации учащихся, формируют общее представление о физической картине мира, о роли физики в медицине. К каждой теме пособий прилагаются: список основных понятий и терминов с переводом на английский язык, лексико-грамматические конструкции, задания для самостоятельной работы, примеры решения задач, вопросы для самопроверки. Следует отметить наглядность представления учебного материала в пособиях и лекциях, позволяющую осуществлять сравнительный анализ явлений и процессов различной физической природы (например, при рассмотрении свободных механических и электромагнитных колебаний, табл.2).

Изложение материала, в частности, во втором семестре, ведется укрупненными дидактическими единицами (блоками). В крупном блоке легче установить логические связи и выделить главную мысль. На самостоятельную работу выносятся не определенные темы, а только их части, которые без труда могут быть усвоены учащимися на основе имеющихся исходных и полученных знаний, а также разработанных методических рекомендаций. Сэкономленное учебное время используется для развития умений и навыков решения задач, проведения лабораторных работ и тестового контроля знаний.

Таблица 2.

	Математический маятник	Пружинный маятник	Колебательный контур
Дифференциальное уравнение	$x'' + \frac{g}{l}x = 0$	$x'' + \frac{k}{m}x = 0$	$q'' + \frac{1}{LC}q = 0$
Решение	$x = x_0 \cos \omega t$	$x = x_0 \cos \omega t$	$q = q_0 \cos \omega t$
Квадрат циклической частоты	$\omega^2 = \frac{g}{l}$	$\omega^2 = \frac{k}{m}$	$\omega^2 = \frac{1}{LC}$
Период свободных колебаний	$T = 2\pi \sqrt{\frac{l}{g}}$	$T = 2\pi \sqrt{\frac{m}{k}}$	$T = 2\pi \sqrt{LC}$

В процессе преподавания физики на предвузовском этапе обучения в РостГМУ осуществляется приведение в систему знаний, приобретенных иностранными учащимися на родине, восполнение пробелов в их образовании, обусловленных различным уровнем базовой подготовки, обучение языку предмета как средству получения научной информации в объеме, обеспечивающем свободное восприятие и понимание текстов учебников и лекций на русском (неродном) языке, постепенное формирование компетентности в учебно-профессиональной сфере, необходимой для дальнейшего обучения иностранных студентов в медицинском вузе.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированный подход как основной путь модернизации образования: доклад на августовской конференции работников образования г.Ростова-на-Дону, 2002.
2. Б. Бурмаа, М. Ганбат, Д. Улам-Оргих, А. Дулмаа и др. Физика (10-11 классы). – Уланбаатар: 2009. – 274 с.
3. Аламеддин М., Ф. Эйд, С. Хазимен, Н. Немр. Физика (том 1, бакалавриат). – Ливан, Бейрут, 1980.
4. Аламеддин М., Ф. Эйд, С. Хазимен, Н. Немр, Л. Тороссиан. Физика: учеб. пособие для 12 кл. – Ливан, Бейрут, 1990.
5. Физика (Механика, термодинамика): учеб. пособие для 12 кл. Группа преподавателей. – Сирия, Дамаск, 1997.
6. Лотфи Асаад, Фарук Селька и др. Физика: учеб. пособие для 12 кл. – Сирия, Дамаск, 1997.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Богачева А.В.

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы
Минина

Нижний Новгород, Россия

В течение последних десятилетий в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) идет активный поиск современных эффективных подходов и методов обучения. Динамичный характер этого процесса обусловлен множеством факторов различной природы, среди которых можно выделить такие, как:

1. возрастание значения русского языка как языка международного общения;
2. расширение контингента учащихся, а тем самым и расширение прагматики обучения. К русскому языку в современной геополитической ситуации приобщаются новые категории иностранных учащихся – коммерсанты, бизнесмены, деловые люди, персонал сферы обслуживания в различных странах, – для которых важно как можно быстрее овладеть языком делового общения наряду с российским «культурным кодом», чтобы иметь возможность активнее участвовать в деловой жизни России и за ее пределами;
3. изменение психологических характеристик учащихся;
4. явственное (во многих и многих случаях) изменение социальных и экономических реалий современной России и многие иные общественно значимые факторы.

К другой группе факторов, определяющих активный характер поиска эффективных методов обучения, относится все большее распространение новых и новейших информационных технологий, средств и способов представления информации и, соответственно, ее восприятия и усвоения. В их число входят, в первую очередь, компьютерные технологии, опирающиеся на видеоряд, интерактивность, гипертекстовый характер информации. Глобальная компьютеризация, Интернет, телевидение и видеопродукция позволяют использовать новые технологии в обучении, например: прагматика дискурса, обучение дискурсу, создание специфических описаний уровней владения языком, типология текстов, разработка различных систем тестирования и т.д.

Новые информационные технологии, изменившийся характер мышления современной молодежи сформировали взгляд на процесс обучения как на своего рода технологический процесс, а всякая технология нуждается в постоянном обновлении, в интенсификации. В таком контексте использование, например, компьютера и современных информационных технологий при обучении языку, освоение тех возможностей, которые они предоставляют, играет важную роль в повышении эффективности преподавания РКИ. В наше время уже невозможно представить себе учебный комплекс по языку без сопровождающих его интерактивных компьютерных курсов, где у авторов есть возможность вступать в диалог с пользователем, ситуативно и индивидуализированно «вести» обучаемого по программе в предпочтительной для него манере.

В настоящее время в связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, предусматривающего переход к двухступенчатой модели подготовки выпускника высшего учебного заведения, чрезвычайно актуальными становятся вопросы оптимизации образовательного процесса по практическому курсу РКИ. Результатом освоения программы обучения должно быть формирование у учащихся комплекса компетенций общекультурной и профессиональной направленности, трактуемых как цели обучения в рамках провозглашаемого компетентностного подхода.

Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных (ролевые, деловые игры, различные виды дискуссий, творческие проекты, работа с источниками) и интерактивных (компьютерные симуляции, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития языковых навыков обучающихся.

Актуализация технологии образования не может не повлечь за собой изменение учебных материалов и учебника как основного компонента системы. В нынешних условиях проблема методического обоснования и создания эффективных учебных комплексов по РКИ является весьма актуальной, поскольку на его основе предполагается реализовать эффективную модель обучения.

В недрах самой методической науки созрело понимание того, что современный учебник (учебный комплекс), и в особенности учебник по РКИ, должен быть сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей как положительный опыт уже используемых подходов и методик, так и достижения смежных наук. Необходимы материалы, представляющие собой совокупность учебных текстов, систему упражнений, формирующую у иностранных учащихся как языковую, социолингвистическую, речевую, так и дискурсивную и культурологическую компетенции.

При создании современного эффективного учебного комплекса входящие в его состав основные учебные тексты и пособия следует строить как систему взаимно дополняющих и подкрепляющих материалов; при этом учебные тексты должны соответствовать принципам естественности, достаточности объема, дискурсивности, адекватности понимания и сюжетности.

Главная задача всех пособий к основному курсу состоит в развитии навыков владения разными видами речевой деятельности на одном и том же грамматическом и лексическом материале в результате его многократного повторения в различных ситуациях и контекстах.

На начальном этапе наряду с основным учебником возможно создание и использование различного типа тренажеров, которые формируют у учащихся коммуникативную компетенцию, обучают разговорному дискурсу, формируют дискурсивные навыки, развивают различные речемыслительные механизмы. В числе таких тренажеров могут быть названы: система упражнений учебника, которая вырабатывает автоматическую, неосознаваемую способность адекватно использовать языковые знаки для номинации ситуаций действительности; сборник микротекстов, которые помогают отражать реальность в новых связях и отношениях; тренажеры на электронных носителях, позволяющие вырабатывать формальные навыки употребления падежных, глагольных форм и др.

Вместе с традиционными тренажерами на бумажных носителях важно использовать электронные интерактивные учебники, компьютерные тренажеры, а также видеопказы и учебные художественные фильмы, позволяющие не только интенсифицировать процесс обучения, сократить время, необходимое для достижения того или иного уровня, но и сделать процесс обучения более приспособленным к когнитивным стилям обучаемых. Тренажеры, использующие различные каналы восприятия и закрепления информации, служат для наилучшего освоения учебного материала с учетом когнитивных типов обучаемых и конкретных задач обучения. Важно, чтобы названные выше пособия и тренажеры были созданы с учетом возможного их автономного использования и при работе по различным учебникам.

Одной из перспективных технологий обучения иностранному языку и мониторинга качества образования является языковой портфель, рассматриваемый как инструмент рефлексивной самооценки, который способствует продуктивной учебной деятельности обучаемого. «Языковой портфель» обеспечивает способность и готовность учащегося к самостоятельному автономному изучению языка и культуры страны на протяжении всей жизни и создает условия для непрерывного языкового самообразования личности.

Опыт включения в занятия по РКИ таких технологий обучения доказывает их эффективность, они побуждают студентов к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения. Используемые приемы способствуют не только овладению системой лингвистических знаний и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей, развитию общеучебных умений работы с компьютером, получения, анализа и переработки информации из глобальной сети, но и развитию личности обучаемого, его творческих способностей, самостоятельности мышления.

Следовательно, использование современных активных приемов в обучении РКИ является залогом оптимизации процесса обучения, средством формирования общекультурных и профессиональных компетенций, нацеленным на развитие поликультурной, всесторонне развитой личности, способной к саморефлексии и самооценке, владеющей культурой профессионального и межличностного общения.

Принципы, на основе которых создается современный учебный комплекс по РКИ, должны согласовываться с основными чертами сбалансированного подхода к обучению. К ним относятся:

- коммуникативность (обучение языку в процессе общения),
- системность (постепенное овладение грамматической системой языка в результате обучения: грамматические явления должны изучаться, начиная с основных системообразующих значений, переходя к периферийным),
- концентризм в подаче грамматического материала,
- когнитивность (учет стратегий усвоения, основанный на учете разных моделей познания мира),
- дискурсивность (обучение живому общению, дискурсу),
- интенсивность/насыщенность (введение лексико-грамматического материала большими блоками),
- одновременное развитие всех видов речевой деятельности,

- культурологичность – представление в учебном комплексе сведений об истории и культуре России.

Все эти принципы по возможности должны гармонично объединяться в одной методической системе и реализовываться в компонентах учебного комплекса.

Таким образом, в современных условиях преподавание русского языка как иностранного находится, по существу, на пороге очередного этапа обобщений и качественного скачка в развитии, когда внутренние потребности самой методической дисциплины и смежных направлений требуют построения цельного, конструктивного и, по возможности, универсального теоретического подхода, не только обобщающего известные достижения, но и дающего четкие ориентиры, методы и способы эффективного обучения РКИ.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ: ТРАДИЦИИ И НОВЫЙ ПОДХОД

Варава С. В.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

Харьков, Украина

Проблемам обучения иностранцев языку специальности в связи с необходимостью учета профиля обучения студентов в условиях подготовительных факультетов вузов уделялось внимание на протяжении становления и развития методики РКИ, начиная с 50-ых г. г. XX века. К концу 60-ых г. г. – началу 70-ых г. г. сложилась довольно стройная система взглядов по основным вопросам обучения русскому языку иностранцев; были определены цели и содержание обучения; учет специальности в процессе обучения русскому языку иностранных студентов был признан одним из ведущих методических принципов [23,143; 3,5; 2,86; 30,23; 27,37-39; 26,88; 12,63-64; 17,147 и др.]; было разработано достаточно большое количество учебников, учебных пособий (в том числе, и для обучения языку профессионального общения), частотных словарей, сборников упражнений, текстов для чтения и т. п. на ведущих подготовительных факультетах в Москве, Ленинграде, Киеве, Харькове, перечень и описание которых можно найти в публикациях тех лет.

В дальнейшем, в 80-ые г. г., в монографиях ведущих ученых-методистов [10; 11; 13; 18; 21; 22 и некот. др.], посвященных преподаванию научного стиля речи и языка специальности, главным образом, анализировались проблемы обучения иностранных студентов технического и естественно-научного профилей на продвинутом этапе обучения, кроме монографии Е.И. Мотиной [24].

Очень важными были проблемы, разрабатываемые в 80-90-ые г. г. санкт-петербургскими учеными и методистами (Т. И. Капитонова, Г. И. Кутузова, Г. А. Плоткина, Л. Г. Рогова, В. В. Стародуб и др.), которые ввели и детально описали понятие *единый языковой режим* применительно к работе с иностранцами на начальном этапе обучения, а также сформулировали и опубликовали

«Методические рекомендации» по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов [19; 20], в которых перечислили конкретные организационные вопросы и пути их решения, необходимые для создания и внедрения единого языкового режима.

Таким образом, очевидно, что в 50-90-ые г.г. активно разрабатывались вопросы обучения научному стилю речи на начальном этапе. Научная техническая речь детально исследована и описана в научных и методических трудах, а также разработаны подробные рекомендации по обучению ей иностранных студентов. Создано большое количество учебных пособий для обучения различных категорий студентов (инженерно-технический, естественнонаучный, медико-биологический профили) как на продвинутом, так и на начальном этапах. Бесспорно, характерные особенности научного стиля, выделяемые в данных работах, необходимо учитывать и на начальном, и на продвинутом этапах при работе с иностранцами. В то же время анализ литературы показывает, что в последние годы не выходили значимые работы, посвященные обучению НСР на подготовительных факультетах вузов, кроме монографии Кутузовой В.И. [16]. Также вопросы обучения языку специальности были рассмотрены в монографиях А.Б. Чистяковой [28; 29].

В последнее десятилетие XX века изменился контингент иностранцев, приезжающих в Украину получать образование: количество желающих обучаться по естественнонаучным специальностям (математика, физика, химия, биология) существенно сократилось, по инженерным – уменьшилось. В то же время увеличилось количество иностранных студентов, желающих получить образование по гуманитарным, социальным и творческим специальностям: изобразительное искусство, дизайн; театральное искусство, кино-, телеискусство; хореография, музыкальное искусство; филология, журналистика; психология; международные отношения, право; социология [5].

В связи с необходимостью учета специальности иностранцев в процессе обучения русскому языку и с учетом достижений методики РКИ, накопленных в области обучения языку специальности, научному стилю речи, в соответствии с принципами межпредметной координации и преемственности в обучении, в Центре международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина с целью обучения языку профессионального общения студентов появившихся категорий были выделены новые узкие направления довузовской подготовки: «Изобразительное искусство и дизайн», «Музыкальная культура и искусство», «История и право». Для перечисленных новых профилей обучения разработаны специальные учебные планы, в соответствии с которыми созданы учебные программы по научному стилю речи и профилирующим дисциплинам. На основании некоторых программ уже созданы и опубликованы учебные пособия [4; 6; 7; 8], другие в настоящее время находятся в стадии разработки.

Рассмотрим формирование лингвистической компетенции для студентов нового узкого направления «изобразительное искусство и дизайн». Рамки статьи не позволяют осветить все аспекты заявленной проблемы, поэтому остановимся на одном из них. В частности, продемонстрируем, как характерные черты научной речи отражаются в созданном в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина учебном пособии по научному стилю для студентов указанной категории.

Вслед за методистами РКИ [18 и др.] мы исходим из того, что результатом обучения иностранных студентов подготовительных факультетов языку

профессионального общения в учебно-научной сфере должно стать репродуктивно-продуктивное его усвоение. При этом мы принимаем, что основной единицей коммуникативно ориентированного общения является речевое действие, представляющее собой единство содержания и формы; изучение его содержательной и формальной сторон должны быть взаимосвязаны. В качестве минимальной коммуникативной единицы речевого действия выступает предложение, в качестве высшей коммуникативной единицы – текст [13; 18 и др.].

Следовательно, в процесс обучения научной речи необходимо, с одной стороны, включить анализ предложения, а именно: а) формальную грамматическую структуру предложений, характерных для научной речи (в том числе изучение употребления словоформ, морфологических категорий на уровне предложения); б) характер отбираемых для построения предложения лексических единиц; в) описание типовых смысловых связей внутри предложений; г) анализ характеристик предложения, существенных для коммуникативно ориентированного обучения научной речи; д) описание типовых смысловых и языковых связей, в которые предложение в качестве речевого образца вступает в тексте. С другой стороны, необходимо выявлять представленность в тексте определенных типов предложений как речевых образцов.

При отборе предложений, характерных для научной речи, с целью анализа их грамматической и синтаксической структуры, используемых для эффективной реализации речевого общения в учебно-научной (или учебно-профессиональной) сфере деятельности языковых средств, необходимо учитывать выделенные и описанные в научной литературе характерные особенности научного стиля речи. [14; 17; 21]:

- отвлеченно-обобщенность изложения;
- логичность изложения, эксплицитно выраженная и подчеркнутая специальными средствами;
- точность изложения, которая предполагает однозначность, недвусмысленность в передаче информации;
- сжатость, лаконичность изложения.

Перечисленные характерные для научной речи стилевые черты требуют употребления определенных языковых средств на различных уровнях языка, что должно быть учтено при отборе и организации учебного материала.

Остановимся на том, как в пособии для будущих дизайнеров представлен отвлеченно-обобщенный характер научной речи.

Перечислим **основные выделяемые учеными отвлеченно-обобщенные грамматические значения** (отвлеченно-обобщенные грамматические формы, категории), присущие научной речи [1,10-13; 14,122-137; 18,17-28; 21,6-26], и проиллюстрируем некоторые из выделяемых учеными языковых структур образцами лексико-грамматического учебного материала, отбираемого при обучении языку профессионального общения иностранных студентов, специализирующихся, как было отмечено, по направлению «изобразительное искусство и дизайн».

1) Грамматические значения, объединяющие, обобщающие несколько семантико-грамматических признаков, присущих ряду соотносительных форм, или выражающие более широкое понятие, например, 2-ое лицо в обобщенном значении (*Когда изображаешь предмет с натуры, нужно правильно выбрать ракурс, точно*

определить удаленность предмета от художника и поворот) или 3-ье лицо по сравнению с первым и вторым (*Перед началом создания картины часто выполняют наброски и эскизы*).

2) Грамматические формы, заключающие в себе отвлечение от конкретных грамматических свойств, присущих данному грамматическому явлению, выражая общее представление данности, качества, например: настоящее время глагола – *временное* (*Краски смешивают на палитре. Акварель разводят водой*).

3) Грамматические категории, относящиеся к случаям, когда грамматическое значение во многом определяется характером лексики (абстрактная / конкретная) – например, формы единственного и множественного числа у конкретных существительных выражают значение единичности и раздельного множества, а у абстрактных существительных – значение, отвлеченное от понятий числа и счета. В связи с этим – большое количество абстрактной лексики, встречаемой в изучаемых текстах, лексем с отвлеченным значением (*блеск, красота, образ, пространство, сущность, близость, удаленность* и др.).

Характерно, что даже конкретная лексика в научном изложении часто выступает для обозначения общих понятий. Сравним, например: *краска* – 1) в конкретном значении: «вещество, придающее тот или иной цвет предметам, которые оно покрывает или пропитывает» [25,260]; «вещество, под воздействием которого предмет приобретает тот или иной цвет; слой такого вещества на предмете» [15, 390] (например, в противопоставлении *краска – карандаш; синяя краска, белая краска; смешивать краски, добавлять что-либо в краску; рисовать, писать что-либо какими-либо красками; Краски [на портретах] истерлись и кое-где покоробились (Тургенев); Запачканные типографской краской руки Гаврика держали сырой лист газетной бумаги (Катаев)*); 2) в отвлеченном значении: «тон, колорит, цвет» [25,260; 15,390] (например, *теплые краски, краски восхода, краски на картине, краски в пейзаже; рисовать, писать, пользоваться какими-либо красками; В пейзаже Крачковского нет ни ярких красок, ни особенно красивых сочетаний тонов (Гаршин); За окном моего чердака в нежных красках утренней зари прощально сверкает зеленоватая Венера (Горький)*).

Интересно, что не только существительные, но и глаголы часто употребляются в научной речи не в своих основных и конкретных значениях, а в переносном, обобщенно-отвлеченном значении. Так, глаголы *идти, следовать, привести, составлять, указывать* и некоторые другие могут обозначать не собственно движение или действие, но нечто отвлеченное; например, в конструкциях: *Речь идет о правильном выборе ракурса; Отсюда следует, что художник правильно выбрал композиционный центр рисунка; Выбор темной гаммы живописцем приведет к эффекту, которого он добивается; Изображение фигуры главного персонажа составляет композиционный центр картины* и др.

4) Грамматические формы, связанные с особенностями употребления, которое определяется в контексте наличием / отсутствием конкретизации или лексико-семантически: например: с одной стороны, единственное число в значении собирательности (*На последней выставке представлен, главным образом, рисунок*) и при выражении общего понятия (*Рисунок бывает линейный, тоновый, контурный*), с другой стороны – единичность или совокупность единичных предметов (*Новый рисунок известного графика широко обсуждался художественными критиками. На выставке были представлены новые рисунки известного графика*).

5) Грамматические категории, характеризующиеся неопределенностью грамматических показателей, грамматико-семантической нечеткостью или даже отсутствием признаков, свойственных соотносительным формам данной категории (например, средний род существительных, по сравнению с мужским и женским). Преобладание существительных среднего рода (*воображение, отличие, сходство, свойство, качество, средство, расстояние* и др.), по сравнению с существительными мужского и женского рода, ученые объясняют большей отвлеченностью, поскольку существительные среднего рода часто обозначают абстрактные понятия, представляют собой «общее отвлеченное значение вещной предметности», выступают как «отвлеченная форма обезличенной предметности» [9, 82-83].

Кроме того, для научной речи характерно и обилие отглагольных существительных (*создание, изображение, отражение, выражение, рисование, соединение, смешение* и др.). Частота употребления отглагольных существительных объясняется тем, что они не передают категорий, специфичных для выражения ряда характеристик действия (время, вид, лицо, залог, наклонение) и сообщают действию понятийное содержание, только называя его, при этом обозначение действия как понятия соответствует отвлечённо-обобщённому характеру научного изложения.

6) Преобладание в качестве формы сказуемого составного именного сказуемого, в котором в роли связок выступают глаголы *быть, являться, называться, представлять собой, становится / стать* и др., по сравнению со случаями, когда в качестве сказуемого выступают предикаты, заключающие в себе конкретное действие (например, *Цвет является главным изобразительным средством в живописи; Эскизом называется предварительный рисунок, который делают в начале создания картины; Самостоятельным видом искусства рисунок стал в конце XV века*). При этом связка *называться* обычно употребляется в форме настоящего времени (вневременное настоящее), а именная часть, как правило, является термином; часто употребляется обратный порядок слов с целью логического выделения термина (*Нюансом в изобразительном искусстве называют едва заметный переход одного цветового тона в другой (в живописи), одной светотеневой градации в другую (в графике, скульптуре)*; ср.: *Едва заметный переход одного цветового тона в другой (в живописи), одной светотеневой градации в другую (в графике, скульптуре) называют нюансом в изобразительном искусстве*). Как варианты могут выступать варианты со словосочетаниями *носить название, получить название*.

Важное место занимают предложения со связкой *являться*, в которых эта связка способствует абстрактизации предложения; при этом, как правило, наблюдается обратный порядок слов (*При рисовании предмета с натуры простейшим способом определения пропорций является определение пропорций на глаз с помощью длины карандаша*).

Предложения со связкой *являться* близки к предложениям со связкой *есть*, которые имеют более книжный характер, являются более категоричными, чем объясняется их частое употребление в работах по математике и более редкое – в текстах по другим естественно-научным, а тем более, гуманитарным, социальным и творческим дисциплинам (*Тональная растяжка есть постепенный переход от одного серого тона к другому – к более светлому или более тёмному*).

В качестве связок в составном именном сказуемом также часто выступают полузнаменательные глаголы *становиться / стать, считаться, делаться*,

оказываться, в именной части при которых обычно выступает прилагательное, иногда – компаратив; употребление обратного порядка слов также возможно (В период изучения и анализа всех форм и деталей этюд иногда получается очень дробным, детали оказываются слишком активными и разрушают пространственную среду этюда; Добавим немного воды в акварель, цвет становится светлее).

Рамки статьи не позволяют сделать полный обзор всех используемых средств и проиллюстрировать их. В качестве перспектив дальнейшей работы представляется интересным продолжить работу по исследованию особенностей научной речи и создание полного списка метатем, характерных для языка профессионального общения данной категории студентов (художественный профиль обучения), а также создать необходимый для усвоения на подготовительном факультете минимум терминологической лексики.

Список литературы:

1. Адамцова Л. К. некоторым лингвостилистическим особенностям языка научно-технических текстов / Л. К. Адамцова // Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания. VII Конгресс МАПРЯЛ. Доклады и сообщения чехословацкой делегации. – Прага, 1990. – С. 10-13.
2. Баш Е. Г. Проблемы кафедр русского языка / Е. Г. Баш, Е. И. Мотина // Русский язык в национальной школе. – 1967. – № 3. – с. 85-87.
3. В помощь преподавателям русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – С. 5.
4. Варава С. В. Изобразительное искусство: Учебное пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов высших учебных заведений (специальность – «Изобразительное искусство и дизайн»). Часть I. – Х.: Константа, 2004. -3-ье изд. – Х.: ООО «Ойкумена», 2008. – 128 с.
5. Варава С. В. О необходимости создания учебных программ для довузовской подготовки иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям / С. В. Варава, В. И. Грузяк // Русский язык в поликультурном мире. 2011: V Международная научно-практическая конференция (8-10 июня 2011 г., г. Ялта): Сб. науч. тр. – Киев, 2012. – С. 140-144.
6. Варава С. В. Програма дисципліни «Образотворче мистецтво» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України // Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – Ч. 2. – К., 2005. – С. 152-163.
7. Варава С. В. Русский язык. Научный стиль: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (гуманитарный профиль, специальность – «Изобразительное искусство и дизайн»). – Х.: ЭкоПерспектива, 2006. – 412 с.
8. Варава С. В. Русский язык. Научный стиль: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (гуманитарный профиль, специальность – «Музыкальная культура и искусство») / С. В. Варава, Е. С. Бурякова – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2006. – 98 с.
9. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.: Учпедгиз, 1947. – 284 с.

10. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1980. – 152 с.
11. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М.: Русский язык, 1982. – 126 с.
12. Ганичева В. И. О развитии монологической (письменной) речи при обучении русскому языку иностранцев // Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник статей. – Выпуск 11. – М.: Высшая школа, 1971. – С. 51-69.
13. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.
14. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1972. – 396 с.
15. Комплексный словарь русского языка / А. Н. Тихонов и др. / Под ред. А. Н. Тихонова – М.: Рус. яз., 2001. – 1229 с.
16. Кутузова Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. – СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2008. – 378 с.
17. Лариохина Н. М. О значении межстилевых сопоставлений при обучении иностранцев русскому языку // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей, №12. – М.: Высшая школа, 1972. – С. 147-156.
18. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М.: Русский язык, 1989. – 160 с.
19. Методические рекомендации для преподавателей общеобразовательных дисциплин, слушателей ФПК, по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов / Капитонова Г. И., Кутузова Г. И., Плоткина Г. А. и др. – Иркутск, 1986. – 11 с.
20. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке (этап предвузовской подготовки) / Г. И. Капитонова, Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб. – СПб.: СПбГТУ, 1996. – 26 с.
21. Метс Н. А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
22. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
23. Мотина Е. И. Об учете специальности учащихся на занятиях по русскому языку со студентами и аспирантами-иностранцами (применительно к естественным факультетам МГУ) // Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник методических статей. – М.: Изд-во «Сов. наука», 1955. – С. 143-157.
24. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Рус. яз., 1988. – 176 с.
25. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
26. Рожкова Г. Основные вопросы методики преподавания русского языка иностранцам // Русский язык в национальной школе. – 1967. - № 5. – С. 85-91.
27. Фудель Н. С. Развитие речи и учет специальности // Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник статей. – Выпуск 1. – М.: Высшая школа, 1965. – С. 37-46.

28. Чистякова А. Б. Организация обучения языку иностранных учащихся в вузе. – Харьков: Константа, 2005. – 128 с.
29. Чистякова А. Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного: Обучение аспектам языка. – Харьков: Константа, 2007. – 176 с.
30. Шукин А. Н. Из истории преподавания русского языка как иностранного (50-е – 60-е годы) // В помощь преподавателям русского языка как иностранного. – М.: Изд-во МГУ, 1967. – С. 8-29.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РОССИИ И СТРАНОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ В ПРАКТИКЕ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Войтович А.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В рамках повышения эффективности процесса получения иностранными студентами образования в российском вузе, актуальным является вопрос об адаптации к учебному процессу также и молодых преподавателей. Под молодыми преподавателями мы подразумеваем начинающих преподавателей или преподавателей, ранее не имевших опыта работы с иностранными студентами (в последнем случае преподавательский стаж может быть любым). Иностранцами студентами в настоящей статье мы называем студентов из дальнего зарубежья (Монголии, Китая, Вьетнама, Нигерии и т.д.), воспитанных в иной культурно-исторической парадигме (прежде всего, лишенной европоцентризма), и непосредственно незнакомых с российской и европейской историей и культурой.

По-нашему мнению, именно преподаватели гуманитарных предметов, в т.ч. Страноведения и Истории России, входящих в программу обучения на подготовительном отделении и 1-м курсе соответственно, в наибольшей степени сталкиваются со спецификой преподавания иностранным студентам.

К основным проблемам (безотносительно объективности/субъективности), встающим перед молодым преподавателем, можно отнести следующие:

1. Плохое знание или незнание русского языка иностранным студентом. Здесь, не рассматривая очевидные затруднения, обратим внимание на специфику предметов, общеисторическая терминология которых включает отвлеченные понятия. Как справедливо указывает Г.В. Гребенькова, «на подготовительном отделении... иностранцы ещё не подготовлены к восприятию гуманитарных знаний, даже студенты, специализирующиеся на гуманитарном профиле, т.к. изучение гуманитарной дисциплины требует большого словарного запаса, адекватного понимания российских исторических терминов и понятий». Усвоению терминов способствуют иллюстрации в учебных пособиях и слайды, однако визуализация отвлеченных и сложных понятий затруднительна, и может привести к превратному представлению.

2. В качестве частного случая этой проблемы можно рассматривать ситуацию, связанную с молодыми (начинающими) преподавателями, воспитанными в классической академической культуре и склонным к ее репрезентации. В этом случае затруднение может вызывать необходимость объяснять многие понятия, которые кажутся самоочевидными.
3. Новым для молодого преподавателя условием проведения занятий является необходимость постоянно следить за артикуляцией, скоростью речи, лексикой (ограничение набора используемых слов), абсолютной тождественностью повторяемых фраз, обусловленными недостаточным синонимическим багажом иностранных студентов.
4. Отсутствие у иностранных студентов необходимого культурологического и исторического минимума информации. Так, «многие студенты, в силу особенностей гуманитарной подготовки в своих странах, не всегда хорошо знают даже историю своей страны, не говоря уже об истории и культуре России. Опросы показали, что 80% иностранцев до прибытия в ТПУ не изучали русской истории и культуры». Здесь на первый план выступает особенность иностранных студентов, указанная нами в начале статьи. Так, вопреки расхожему мнению о тотальном невежестве российской молодежи, российские студенты 1-го курса, в массе своей, имеют представление об основных событиях и действующих лицах российской истории. Эти знания могут быть недостаточны или искажены, но, тем не менее, преподаватель истории может опустить многие заведомо известные факты и очевидные выводы при рассказе о Петре I, А.В. Суворове, Е.И. Пугачеве, В.И. Ленине и т.п., образы которых с детства известны россиянину из фильмов, книг, школьной программы, сопровождают его в виде памятников, топонимики, элементов культуры в целом. При работе с иностранными студентами молодой преподаватель сталкивается с (непривычным для него) фактом полнейшего отсутствия у студента представлений о теме занятия.
5. Специфика многих явлений российской (и европейской) истории непонятна студентам из стран Юго-Восточной Азии. Наиболее внимательных студентов смущает значимость войн, в ходе которых россияне отстаивали независимость страны (поскольку один взгляд на карту ставит под сомнение возможность завоевать (концепт «победить») Россию любой европейской страной), и других событий. (Так, например, не обладающим необходимыми знаниями студентам из стран Юго-Восточной Азии чрезвычайно трудно понять историческое значение отражения немецко-католической агрессии XIII века, поскольку сама разница между православием и католичеством для них не совсем понятна. Между тем, этот вопрос российская историческая наука традиционно относит к числу важнейших). Таким образом, значение многих важных событий российской истории, значительно повлиявших на складывание российского менталитета (на постижение которого нацелены оба предмета), остается иностранным студентам непонятным либо понятным превратно. Особенно это относится к лекциям «на потоке», т.е. в многочисленной аудитории
6. В рамках работы со студентами подготовительно отделения, преподаватели вынуждены исправлять грамматические и орфоэпические ошибки студентов, что может ставить в тупик преподавателей-предметников, не

склонных к углублению своих знаний в области русского языка (опускаем здесь возможную ситуацию недостаточной грамотности в этой сфере преподавателя как вопрос, выходящий за рамки настоящей статьи).

7. Отсутствие у преподавателя знаний об этнокультурных особенностях иностранных студентов (причем самим преподавателем проблема может не осознаваться), в т.ч. в сфере образования. Так, Г.А. Баранова, С.Б. Чулкова пишут: «Научить китайских студентов активному слушанию довольно сложно; обычно слабые студенты сидят с опущенными головами, чтобы не встретиться с вопрошающим взглядом преподавателя, а сильные студенты весь первый курс стесняются поднимать руку, даже если знают ответы на поставленные вопросы, - настолько сильна усвоенная в школе дисциплина». А.М. Егоров и С.А. Матюхова добавляют: «...Под воздействием этих и многих других факторов формируется некоммуникативный тип личности китайских студентов: они тихо, мало и неохотно говорят, редко задают вопросы, им легче самим «дойти до истины», чем просить объяснить еще раз; они редко говорят «нет», поэтому их «да, понял» можно воспринимать и как «нет», и как «возможно». Неправильная интерпретация реакции студента может привести к переоценке уровня знаний владения языком и предметом

Таким образом, молодому преподавателю требуется постоянный контроль за артикуляцией, скоростью речи, лексикой, системностью и конкретностью в изложении материала; необходимым условием эффективной деятельности становится изучение этнокультурных особенностей студентов.

ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВЫБОРА И ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА

Волкова Т.Ф., Демидова Т.А., Параева А.Е.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Учебное пособие адресовано преподавателям и иностранным учащимся старших курсов и предназначено для занятий по дисциплине «Русский язык как иностранный: профессиональная сфера». Представленные в пособии учебные материалы созданы на основе текстов научно-популярного характера и могут быть использованы при обучении студентов разных специальностей в смешанных группах.

Пособие состоит из двух частей: книга для преподавателя и книга для студента. Книга для преподавателя включает в себя методические рекомендации по использованию пособия, тексты для аудирования и контрольно-измерительные материалы. Книга для студента содержит краткие рекомендации по самостоятельному использованию пособия и учебные материалы. Весь материал поделен на три части: 1) языковые особенности научного стиля речи, 2) жанры научного стиля речи 3) научная риторика. Структура книги отражает логику

освоения материала – от повторения наиболее сложных для иностранных учащихся лексико-грамматических тем к изучению особенностей различных жанров научной речи, устной и письменной.

Так, часть «Языковые особенности научного стиля речи» включает тексты и задания на такие темы, как лексика научного стиля (термины, синонимы и антонимы, особенности словообразования), активные и пассивные конструкции, виды отношений в сложном предложении, трудные случаи употребления предлогов и др. При этом способ подачи материала основан на принципах текстоориентированного подхода, идёт от текста к выходу в профессиональную коммуникацию.

Примеры заданий:

- 1) Задание для самостоятельной работы: найдите текст по специальности (научная статья, материал учебника и т.д.). Выделите в нем все особенности НСР, подчеркните и впишите их в таблицу:

Особенности стиля (общие черты)	Лексика	Морфология	Синтаксис

- 2) Подготовьте устную презентацию текста, упростив структуру предложений и сократив объём исходного текста. Используйте известные Вам реферативные конструкции.

Знакомство с основными жанрами научного стиля в разделе «Жанры научного стиля речи» предполагает формирование умений и навыков создания письменных текстов различных жанров, в том числе содержащих анализ и оценку текста другого автора (жанр рецензии).

Примеры заданий.

- 1) Представьте себе, что вы – член организационного комитета конференции «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов». Ознакомьтесь с названиями докладов, присланных участниками конференции. Распределите доклады по направлениям.
- 2) Прослушайте текст. Вставьте пропущенные слова. Сформулируйте основную тему текста. Напишите аннотацию к нему:
- 3) Прочитайте. Составьте текст из абзацев в правильной последовательности. Является ли эта статья научной? Выделите все СВЯЗОЧНЫЕ элементы. Выполните послетекстовые задания.

Третья часть «Научная риторика» включает в себя как теоретические сведения, так и практические задания, позволяющие продуцировать устные высказывания, подготовленные (доклад, выступление на семинаре) и спонтанные (ответы на вопросы).

Примеры заданий.

- 1) Прочитайте речь участника конференции. Выделите все структурные элементы сообщения, подчеркните соответствующие каждой части конструкции. Укажите элементы, которые позволяют перейти от одной части текста к другой (связки). Чего не хватает в сообщении (в каждой его части)?
- 2) Прочитайте тексты. Проведите семинар:
 - Составьте текст устного выступления на основе информации текста.
 - Выберите ведущего и выступающего.
 - Задайте вопросы выступающему.
 - Составьте устную рецензию выступления.

Достаточный объем материала, представленный в пособии, предоставляет широкие возможности для его практического применения. (Использованный в пособии обширный и разнообразный материал может найти применение в практике преподавания или самостоятельного изучения русского языка как иностранного.) Преподаватель, использующий пособие, может по своему усмотрению варьировать содержание занятий (упражнений? заданий?), уменьшать или увеличивать объем самостоятельной работы, в большей или меньшей степени использовать материал для углубленного изучения в зависимости от уровня знаний студентов и от количества аудиторных занятий. Студент, самостоятельно работающий с пособием, может бегло повторить знакомые темы и более подробно проработать сложные, самостоятельно изучить новый материал, использовать задания для самопроверки.

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Ефремова О.Н., Глазырина Е.Д.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

На первом курсе иностранные студенты изучают различные дисциплины на русском языке, в том числе математику, физику, информатику, естествознание и др. Математические дисциплины развивают у студентов не только умение анализировать содержание поставленной задачи, но и осуществлять поиск методов выхода из неопределенной ситуации, выбирать оптимальное решение, проводить оценку его эффективности. Формирование перечисленных умений приобретает особую актуальность на младших курсах, так как данные умения в дальнейшем составят основу профессиональной деятельности современного инженера. В связи с этим особый интерес для нас представляет организация самостоятельной научно-исследовательской и творческой работы иностранных студентов.

Наш опыт показывает, что иностранные студенты должны овладеть некоторыми самыми общими приемами рациональной организации самостоятельной работы и выработать у себя следующие умения и навыки:

- планировать самостоятельную работу;
- четко ставить задачи, выделять среди них главные;
- выбирать способы наиболее быстрого и экономного решения поставленных задач;
- проводить контроль за выполнением задания;
- вносить коррективы в самостоятельную работу;
- анализировать общие итоги работы;
- сравнивать результаты с намеченными целями в начале работы, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Следует отметить, что в настоящее время многие исследователи посвящают свои труды совершенствованию организации самостоятельной работы студентов, перенося акцент на активные методы обучения, одним из которых является метод проектов.

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. А решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей.

При рассмотрении метода проектов немаловажное значение имеет их типологизация. Учебные проекты разделяются по следующим типологическим признакам:

- 1) по доминирующей в проекте деятельности: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и др.;
- 2) по предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области), межпредметный проект;
- 3) по характеру координации проекта: с открытой, явной координацией, со скрытой координацией (это относится к телекоммуникационным проектам);
- 4) по характеру контактов: внутренние или региональные (в пределах одной страны), международные (участники проекта являются представителями разных стран);
- 5) по количеству участников проекта: личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных вузах, регионах, странах), парные (между парами участников), групповые (между группами участников);
- 6) по продолжительности выполнения проекта: краткосрочные, которые могут быть разработаны на нескольких уроках по программе одного предмета или как междисциплинарные, средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев).

Как правило, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых используются разные методы самостоятельной познавательной деятельности студентов. Так, например, в рамках проекта по математике перед иностранными студентами ставится проблема, в ходе решения которой им необходимо применять знания из разных областей математики.

Рассмотрим задание. Зная табличное значение интеграла $\int_0^1 e^{x^2} dx = 1,463$,

найдите интеграл $\int_1^e \sqrt{\ln z} dz$.

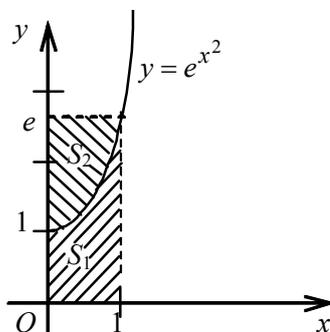


Рис. 1

Для того чтобы найти интеграл, студент должен проанализировать условие задания и сделать вывод, что данные интегралы не берутся в элементарных функциях. В этом случае студент может использовать геометрическое решение, опираясь на геометрический смысл определенного интеграла. С геометрической точки зрения площадь S_1 (рис. 1) численно равна интегралу $\int_0^1 e^{x^2} dx$. Функция

$x = \sqrt{\ln y}$ является обратной для функции $y = e^{x^2}$. Если не менять x на y , а y на x , то графиком прямой и обратной функций будет одна и та же кривая (рис.1). Тогда $S_2 = \int_1^e \sqrt{\ln z} dz$. С другой стороны, $S_2 = e \cdot 1 - S_1$. Окончательно получаем:

$$S_2 = \int_1^e \sqrt{\ln z} dz = e - \int_0^1 e^{x^2} dx \approx 2,718 - 1,463 \approx 1,225.$$

Таким образом, при решении задания перед студентами была поставлена проблема найти значение интеграла, не применяя стандартные методы вычисления. Здесь студентам необходимо было проанализировать условие задачи, а затем найти метод ее решения.

Задача преподавателя – заинтересовать студента, обозначив нестандартную проблему, создающую условия для принятия самостоятельных решений, что способствует формированию познавательных способностей обучаемых.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Долотова Р.Г.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Обучение иностранных студентов инженерной графике на этапе предвузовской подготовки отличается специфическими особенностями: предельно краткие сроки и жесткие временные параметры освоения ряда дисциплин, отсутствие знания языка обучения, разноуровневая или недостаточная подготовка по дисциплине. Инженерная графика является одной из дисциплин, составляющих основу инженерного образования. Необходимость её изучения обусловлена тем, что ни один инженерный проект не может быть выполнен без соответствующего графического оформления.

Традиционные цели дисциплины – это развитие пространственного мышления, творческих способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе их графических отображений, приобретение знаний и умений инженерного документирования. Основными задачами дисциплины является изучение способов конструирования различных геометрических пространственных объектов, способов получения их чертежей на уровне графических моделей и умение решать на этих чертежах задачи, связанные с пространственными объектами.

При изучении курса «Инженерная графика» значительное место отводится выполнению графических работ. Только самостоятельное решение графических задач позволяет слушателю глубоко понять и освоить изучаемый материал. Инженерная графика достаточно трудоемкая дисциплина, большая часть времени при объяснении материала затрачивается на выполнение чертежей. Субъективное представление о выполнении чертежа приводит к тому, что, несмотря на общепринятые приемы черчения, каждый из слушателей представляет свой вариант решения задач, в результате чего возникают разночтения в чертежах. В связи с этим возникла необходимость в упорядочении содержания решения графических задач по дисциплине на практических занятиях с использованием рабочей тетради, которую можно рассматривать как учебное пособие, способное облегчить процесс усвоения материала и помочь слушателю наиболее рационально использовать свое рабочее время и тем самым сделать работу более продуктивной.

Содержание и структура тетради формируется на основе рабочей программы дисциплины и примерного календарного плана учебных занятий. Рабочая тетрадь определяет содержание, объем и уровень усвоения изучаемой темы, задает требования к уровню практических умений и навыков, а также теоретических знаний слушателя, включает методические рекомендации и указания по рациональной технологии освоения материала. Рабочая тетрадь сопровождается большим количеством чертежей-заготовок для совместного решения задач.

Использование рабочей тетради в процессе обучения черчению дает ряд преимуществ как слушателю, так и преподавателю. Во-первых, рабочая тетрадь позволяет существенно ускорить процесс объяснения материала; во-вторых, с ее помощью можно определить степень завершенности работы и оценить уровень

понимания изложенного материала. Использование тетради позволяет концентрировать внимание слушателя на главном и существенном, отсекая все ненужное и второстепенное, позволяя выявить условия правильного выполнения задания. Тетрадь позволяет экономить время при решении задач, т.к. в ней представлены печатные основы, существенно снижающие механическую часть работы. При защите индивидуальных графических заданий рабочая тетрадь является удобным справочным материалом, облегчает процесс отчета по работе слушателям, слабо владеющим устной речью и испытывающим затруднения при попытке сформулировать то или иное утверждение. Наличие в тетради соответствующей записи будет весьма полезным, т.к. в процессе занесения записи в тетрадь формируются логика и навыки письменной речи, а в процессе ее воспроизведения всегда можно уточнить фразу, заглянув в тетрадь.

Рабочая тетрадь содержит особую мотивацию обучения. Она, по сути, является образовательным опытом развития учащегося. Всей своей структурой, заданиями и вопросами, источниками она направлена на «соавторство» и «сотворчество». На смену заучиванию и репродуцированию приходит самостоятельное добывание знаний. Все эти особенности рабочей тетради позволяют повысить эффективность учебного процесса. Актуальность ее использования определяется оптимальным сочетанием информационной подготовки слушателя с возможностью выявить направление формирования мысли.

Таким образом, применение рабочей тетради в обучении улучшает качество образования, повышает эффективность учебного процесса на основе его индивидуализации, дает возможность реализовать перспективные методы обучения. Как показала практика, применение в процессе обучения рабочей тетради способствует более продуктивному усвоению специальных терминов и понятий, приобретению практических умений и навыков, развитию у обучающихся способности к самоконтролю и пространственного мышления, даёт возможность преподавателю постоянно контролировать процесс обучения и уровень усвоения материала.

МЕТАМОРФОЗЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В МАТЕМАТИКЕ

Имас О.Н.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Интернационализация и устранение границ на рынке образовательных услуг открывают перед студентами и преподавателями широкие возможности для включения в единый общемировой процесс продвижения и совершенствования образовательной деятельности. Для иностранных студентов, избравших учебу в российском университете, первостепенной задачей является овладение языком страны пребывания. Многие российские вузы уже давно участвуют в международном образовательном процессе, имеют достаточный практический опыт и теоретическую базу для того, чтобы успешно осуществлять языковую подготовку будущих студентов на предвузовском этапе. Дальнейшее обучение иностранных

студентов, как правило, связано для них с определенными трудностями, в том числе и потому, что осуществляется в общем потоке русскоговорящих студентов. Для решения этой проблемы в Томском политехническом университете (ТПУ) было создано отделение организации профессиональной подготовки (ООПП), где иностранные студенты обучаются в течение первых двух-трех семестров отдельно от русскоговорящих. Это позволяет преподавателям сконцентрировать внимание не только на обеспечении предметных умений и навыков студентов, но и на формировании у них лексической и терминологической базы, необходимой при обучении на последующих курсах в русскоязычных потоках.

В данной статье анализируются лингвистические предметные компетенции выпускников предвузовского курса и дальнейшее их развитие в рамках практических и лекционных занятий по дисциплине «математика».

На этапе предвузовского обучения основной задачей любого университета [1] является развитие умений и навыков, которые позволили бы студенту учиться на первом курсе: читать научную и учебную литературу, слушать лекции, говорить и участвовать в практических и семинарских занятиях. Действительно, как показывает повседневная работа с иностранными студентами первого курса на занятиях по математике, студенты ТПУ, прошедшие предвузовскую подготовку, вполне удовлетворительно излагают свои мысли, читают и понимают прочитанные задания, комментируют решение задач и доказательства. Однако лекционные занятия остаются для них наиболее трудной формой работы: студенты плохо понимают звучащий текст, не успевают записывать словесные формулировки (в то время как математические выкладки они записывают наравне с русскоговорящими студентами), с трудом перефразируют символичный математический язык в правильные с точки зрения русского языка предложения. Поэтому основными задачами второго этапа обучения в рамках отделения организации профессиональной подготовки является, во-первых, развитие навыков владения русским языком как средством познания, коммуникации, средством презентации и анализа, то есть на уровне, приближенном к уровню носителей языка; во-вторых, изучение базовых разделов математики, с которых традиционно начинается освоение любой образовательной программы в техническом вузе. Решение этих задач необходимо для успешного освоения иностранным студентом программы профессиональных курсов и его безболезненной адаптации в русскоговорящих группах. Это накладывает на преподавателей ООПП дополнительные задачи: преподаватель-предметник должен обладать *лингвометодической компетентностью* [2].

Важной компонентой при формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов для общения в учебно-профессиональной сфере является владение определенным объемом математической терминологии и частотными лексико-грамматическими конструкциями, характерными для языка математики. С этой целью для иностранных студентов было подготовлено пособие, разработаны наглядные интерактивные материалы, используемые в лекционных занятиях с выделенными терминами, которые студенты должны запомнить и включить в свою активную лексику. Проблема овладения научным стилем речи заключается еще и в том, что данным видом лексики студент пользуется только в рамках своей учебной деятельности, причем преимущественно во время аудиторной работы. Поэтому почти половина аудиторных занятий первого семестра первого курса посвящена «говорению» на математические темы. При работе с иностранными студентами

выяснилось, что для них значительным стимулом к запоминанию терминов и распознаванию их на слух является работа в форме диктантов. Эта работа показала, что 20% студентов «не слышат» термин даже в контексте предложения, в то время как использование термина в контексте задачи, которую они читают, не вызывает затруднений. В таблице 1 приведены наиболее часто встречающиеся ошибки аудирования.

Таблица 1

Продиктовано	Воспроизведено студентом
пройденный путь	производный путь проведенный путь
окрестность точки	окружность точки
предел	правило
производная	произведение
приращение	превращение
мгновенная скорость	наверно скорость магновенно скорость
критерий	курьер
нормаль	нормально
сформулировано	сформирование
в правой окрестности	справа окрестности
счетное множество	четное множество

Следует отметить, что двух диктантов с использованием одних и тех же терминов бывает достаточно для устранения ошибок. К сожалению, при записи предложения под диктовку студенты не анализируют свои результаты, хотя, встречая опечатки в текстах задач, замечают их. Кроме того, у иностранных студентов традиционно вызывает затруднения правильное употребление падежей и времен, реже – спряжение глаголов.

Другой проблемой недостаточного владения языком является неспособность к свободному изложению своих мыслей, привязанность к заученным терминологическим грамматическим конструкциям. Так, комментируя решение задачи с достаточно громоздкими выкладками, например:

$$\frac{f(x)}{g(x)} - \frac{A}{B} = \frac{f(x)B - g(x)A}{g(x)B} = \frac{(A + \alpha_n)B - (B + \beta_n)A}{(B + \beta_n)B} = \frac{\alpha_n B - \beta_n A}{B^2 + B\beta_n} = \gamma_n,$$

студенты тщательно прочитывают все математические действия, собственно, как их и научили в курсе довузовской подготовки. Выглядит это так:

«рассмотрим: функция f от x разделить на функцию g от x , минус A разделить на B , равно функция f от x умножить на B минус функция g от x умножить на A разделить на функцию g от x умножить на $B...$ »

и т.д. И это прочитано только два выражения! Но от первокурсника требуется не ЧТЕНИЕ формулы, а ИДЕЯ выполняемого действия. В идеале студент должен прочитать записанное выражение следующим образом:

«рассмотрим разность между отношением функций f к g и отношением их пределов A к B . Приведем к общему знаменателю. По свойству предела заменим функции f и g на соответствующие суммы A плюс бесконечно малое α и B плюс бесконечно малое β . Раскроем скобки и упростим выражение...»

и т.д. В данном прочтении осталось лишь сделать математический вывод, а вся формула уже произнесена. Возвращаясь к рекомендованному прочтению формулы, отметим, что мы намеренно прочитали «суммы A плюс бесконечно малое α » вместо «суммы A и бесконечно малое α », напоминая тем самым свойство, на которое необходимо сделать ссылку при комментировании выражения.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются иностранные студенты – жаргоны математики (отмеченное выше прочтение является одним из характерных математических жаргонов). Следует различать два вида жаргонов: а) необоснованно закрепившееся неправильно используемое слово или выражение; б) слово, неправильное используемое с точки зрения норм литературного русского языка, но облегчающее восприятие термина. Так, например, прочитав записанное преподавателем выражение: «*основание параллелепипеда содержит вектора \vec{a} и \vec{b}* », студенты спрашивают: «как будет звучать слово *вектор* в винительном падеже множественного числа»? Это означает, что студенты строят предложение, исходя из грамматических правил, в то время как преподаватель создает грамматические конструкции на интуитивном уровне, который иногда его подводит. Приведем в качестве примера еще два типичных жаргонизма: «*решим матрицу*» вместо «*найдем определитель матрицы*» и «*предел стремится*» вместо «*предел равен*». В то же время в математике при тщательном соблюдении правил русского языка устное изложение доказательств и выкладок становится настолько громоздким и неуклюжим, что смысл выполняемых операций и преобразований теряется. В связи с этим можно выделить ряд «правильных» жаргонов, которые нарушают нормы русского языка и в то же время представляют собой неточности с точки зрения математики, но, тем не менее, направлены на упрощение текста для понимания его смысла. Например, устойчивым стало выражение «*найдем производную*», в то время как согласно определению производной следует говорить «*найдем производную в точке*». С другой стороны, выражение «*внутренность круга*» является избыточным с точки зрения определения круга (круг – это множество точек, расстояние от центра до которых меньше радиуса r) т. е. круг – это уже внутренность круга. Однако в разделе конформных отображений этот термин лишний раз подчеркивает ту часть плоскости, которая преобразуется при отображении или иной операции с функцией комплексной переменной.

В связи с этим возникает проблема аккуратного лавирования между уместным пренебрежением чистотой языка ради объяснения абстрактных математических понятий и использованием чрезмерного количества жаргонных выражений.

Таким образом, в результате интенсивной работы с иностранными студентами первого курса можно сделать вывод, что студенты, прошедшие предвузовскую подготовку, удовлетворительно излагают свои мысли, хорошо читают, в основном понимают прочитанные задания, хорошо справляются с заданиями входного предметного тестирования. В то же время эти студенты не умеют конспектировать, плохо «слышат» и понимают услышанное, предпочитают использовать длинные, но отработанные грамматические конструкции вместо коротких, но емких по смыслу выражений. В связи с этим преподаватели ООПП видят свою задачу не только в формировании предметных компетенций иностранных студентов, но и в развитии их лексических навыков и умений. Для достижения этой цели было бы полезным организовать тренинг преподавателей-предметников по особенностям обучения иностранных студентов навыкам использования научного стиля речи, а также

предоставить преподавателям возможность в рамках повышения их квалификации повторить основные правила русского языка, его фонетические особенности, правила использования новых иностранных слов, вошедших в словарь русского языка.

Список литературы:

1. Пасаита Т.Н. Обучение конспектированию иностранных учащихся на занятиях по языку специальности. Proceedings of the VII International Conference “International Cooperation in Engineering Education” St. Petersburg, Russia, 2-4 July 2012, p. 85-92.
2. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2001. – С. 73-77.

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
«ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ
ДОВУЗОВСКОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ**

Карпов Ю.А.

Воронежский государственный университет

Воронеж, Россия

Учебное пособие «География России» для иностранных учащихся довузовского этапа обучения было издано 8 лет назад, в 2004 году. Естественно, это учебное пособие уже не отражает современного экономико-географического состояния России, поэтому необходимо его переиздание, дополненное и переработанное. Сейчас оно готовится к печати.

Важнейшей целью обучения географии России является формирование знаний о природных ресурсах, размещении населения и отраслей экономики. Содержание и форма подачи учебного материала должны способствовать тому, чтобы у иностранных учащихся складывалось целостное видение территории страны как системы «природная среда – население – отрасли экономики».

Учебное пособие включает три раздела: «Географическое положение и природные ресурсы», «Население страны», «Отрасли экономики». Заканчивается учебное пособие главами «Экономические районы и федеральные округа России», а также «Внешние экономические связи». В первом разделе основное внимание уделяется природным ресурсам и их хозяйственной (рыночной) оценке. В пособии рассматриваются минеральные и водные ресурсы, а также ресурсы климата, обращено внимание на то, что природные ресурсы – это компоненты природы, которые при современном развитии экономики используются или могут быть использованы как средства производства и предметы потребления. Иначе говоря, природные ресурсы – это фундамент, на котором развивается экономика страны.

Во втором разделе «Население страны» вводятся такие понятия, как «естественный прирост населения», «миграция», «городские и сельские населённые пункты», «агломерация», «полоса заселения», «трудовые ресурсы» и другие. Численность населения в стране оказывает значительное влияние на её

экономический потенциал, на развитие производительных сил общества. Население – это не только активный участник производства, но и главный потребитель продуктов производства, а также воспроизводитель нового населения.

Третий раздел начинается с описания отраслевой структуры экономики России. В нем объясняются понятия «отрасль», «отрасли материального производства», «отрасли нематериального производства» и содержится краткая характеристика ряда отраслей (комплексов) промышленности. Промышленность играет ведущую роль в экономике, т.к. снабжает все другие отрасли орудиями труда и новыми материалами. Она служит наиболее активным фактором научно-технического прогресса и расширенного воспроизводства в целом. В учебном пособии рассматриваются топливно-энергетический, металлургический, машиностроительный, химический, лесной комплексы экономики России, а также ее лёгкая промышленность; уделено внимание и агропромышленному комплексу. Сегодня в России происходят большие изменения в аграрном секторе экономики. Формируются различные формы собственности на землю, развивается земельный рынок. Всё это необходимо учитывать, характеризуя агропромышленный комплекс. Завершается раздел характеристикой транспорта. Здесь описаны виды транспорта (железнодорожный, автомобильный, водный, трубопроводный, воздушный) и факторы, влияющие на его работу, разъяснены такие понятия, как «грузооборот» и «пассажиरोоборот».

В главе «Экономические районы и федеральные округа России» проводится мысль, что образование экономических районов является объективным процессом, выраженным в развитии территориального разделения труда. Здесь же показаны причины учреждения федеральных округов на территории России.

Внешние экономические связи – это результат международного разделения труда. В одноимённой главе говорится об экономических связях России со странами ближнего (СНГ) и дальнего зарубежья. Рассматриваются структуры экспорта, импорта и перспективы сотрудничества.

Учебное пособие «География России» поможет систематизировать географические знания иностранных учащихся, дать им представления о закономерностях природных процессов и о месте в них социально-экономической деятельности человека.

Учебный материал пособия составлен в соответствии с отраслевым стандартом обязательного образовательного минимума по географии.

К ВОПРОСУ О КОНТРАСТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ПЕРСО-, МОНГОЛО- И ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Киба О. А.

Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова

Барнаул, Россия

На факультете иностранных студентов Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова, отметившем в 2011 г. двадцатилетний юбилей, обучаются студенты, приезжающие из разных стран мира. Основную аудиторию составляют учащиеся из КНР, которые проходят довузовскую подготовку, а затем поступают на различные факультеты или продолжают обучение на факультете иностранных студентов по программе «Русский язык и основы переводческой деятельности». Помимо синоязычных студентов на подготовительном отделении факультета иностранных студентов АлтГТУ обучаются 3 категории слушателей: а) персоязычные студенты из Афганистана и Таджикистана; б) монголыязычные студенты из МНР; в) тюркоязычные студенты из Узбекистана, Туркменистана, Азербайджана и Синьцзян-Уйгурского автономного района КНР. В начале учебного года на основе данного принципа формируются мононациональные группы для занятий по русскому языку и профильным предметам. Настоящая статья является итогом наблюдений, сделанных в ходе работы с группами персо-, монголо- и тюркоязычных слушателей подготовительного отделения в 2011–2012 гг., а также в текущем учебном году.

Поскольку алтайские (тюркские и монгольские) языки не имеют генетического родства с русским языком, предлагаемая нами методика работы с тюрко- и монголыязычными студентами основана на принципах структурно-типологической лингвистики, позволяющей сопоставить грамматические системы неродственных языков и увидеть универсальные закономерности устройства и функционирования языка и мышления. В случае с персоязычными студентами из Афганистана и Таджикистана ситуация меняется, т. к. русский и персидский являются генетически родственными (индоевропейскими) языками. Следовательно, на занятиях по русскому языку преподаватель может использовать этимологический материал. Представим фрагменты контрастивно-коммуникативной грамматики русского языка сначала в области именной, а затем глагольной лексики.

Наибольшие трудности у персо- и тюркоязычных студентов в сфере именных частей речи связаны, как правило, с категорией рода имени существительного, поскольку она отсутствует в грамматической системе как современного персидского, так и тюркских языков, и соответственно с грамматическим механизмом согласования прилагательного с существительным. В этом случае при работе со студентами из Афганистана целесообразно сначала показать (точнее – напомнить носителям языка) на доске структуру атрибутивного словосочетания в современном персидском языке, т. е. механизм связи прилагательного с существительным посредством *изафета*. Сначала нужно написать отдельно словосочетания с персидскими существительными, которым соответствуют русские

существительные трех родов, а затем сопоставить их со словосочетаниями на русском языке, объяснив при этом, что в персидском языке атрибут находится в постпозиции, а в русском – в препозиции к определяемому слову [6, 363]. Например: *jangal-e, asal-e zard* – желтый лес, мед; *māshin-e zard / sabz* – желтая / зеленая машина; *sib-e, derakht-e zard / sabz* – желтое / зеленое яблоко, дерево.

Особую категорию слушателей, приезжающих в Россию из Афганистана, составляют студенты-билингвы, владеющие как персидским, так и тюркскими (узбекским или туркменским) языками. В нашей практике данная категория представлена афганскими узбеками, говорящими на персидском и узбекском языках. При работе со студентами-билингвами из Афганистана меняется дидактическая стратегия, поскольку тюркские языки имеют агглютинативно-синтетическую типологию и, следовательно, в языковом сознании их носителей существует категория падежа как неотъемлемая характеристика имени существительного. На уровне А1 (по другой классификации – элементарном уровне владения русским языком как иностранным), когда закладываются основы падежной системы современного русского языка и происходит дифференциация значений падежей, преподаватель сопоставляет русские и узбекские падежные значения (план содержания), а затем показывает, как эти общие для разных языков значения находят специфическое формальное выражение в родном и изучаемом языках. Как показывает практика, данный прием особенно эффективен при дифференциации местного (*быть, жить, учиться, работать, отдыхать* + где?) и направительного (глаголы движения + куда?) падежных значений. В качестве примера выражения местного значения преподаватель может привести предложение *Их сургууль-д хурал болоо* из монгольского языка, а затем перевести его на русский язык: *В университет-е было собрание*. Затем преподаватель говорит, что в монгольском (агглютинативном) языке значение дательного-местного падежа выражается с помощью суффиксов *-д* или *-т*, а в русском (флективном) языке значение места находит выражение посредством сочетания предлога с флексией [4, 38–39]. При обучении туркменских студентов дифференциация местного и направительного падежных значений проводится следующим образом: *oba-da – в сел-е, öý-de – в дом-е* (местный падеж в туркменском языке) [1, 23]; *mekdeb-e gelmek – приходить в школ-у* (дательный падеж в туркменском языке, обозначающий пространственный ориентир, на который направлено движение) [1, 51].

В силу того, что в агглютинативных языках в качестве формального выражения категории падежа выступает суффикс, присоединяемый к основе, а во флективных – сочетание предлога с флексией, процесс усвоения плана выражения в русском языке носителями агглютинативных языков сложен: необходимо запоминать не только флексию, но и предлог. Однако при использовании контрастной методики облегчается усвоение именно плана содержания категории падежа, т. к. происходит «переключение» языкового сознания с системы родного языка на систему изучаемого языка. Также контрастный принцип подачи языкового материала выполняет две другие немаловажные функции. Во-первых, он формирует профессиональную (лингвистическую) компетенцию иностранного студента: позволяет увидеть универсальные механизмы устройства человеческого языка и, следовательно, учит анализировать и обобщать языковой материал, что необходимо при дальнейшем обучении студентов по программе «Русский язык и основы переводческой деятельности», предлагаемой на факультете иностранных студентов АлтГТУ, а также по специальности «Прикладная филология». Во-вторых,

сопоставление падежных значений (т. е. логика рассуждения от известного к постигаемому) психологически настраивает учащегося на усвоение иностранного языка, что особенно важно на уровне А1, когда иностранные студенты только начинают адаптироваться в иноязычной среде.

В сфере глагольной лексики у иностранных студентов обычно возникают трудности с семантикой глаголов движения. Контрастивный принцип подачи языкового материала позволяет упростить данную дидактическую ситуацию, т. к. в туркменском языке существует бивербальная конструкция, которая соответствует по значению глаголам разнонаправленного движения в русском языке.

После освоения языкового (лексико-грамматического) и речевого материала на уровнях А1 и А2 в первом семестре начинается новый этап обучения русскому языку как иностранному в контрастивно-коммуникативном аспекте, на котором осуществляется работа с текстом как «высшей реалией языка» [2, 6] и реализуется прагматический компонент языковой личности иностранного студента: учащиеся представляют целостные речевые произведения с определенной целью – показать уровень владения языком и погрузиться в контекст своей будущей профессии. При этом важную роль играет контрастивная лингвокультурология, т. к. студенты, во-первых, представляют доклады, посвященные своим национальным культурам (персидской и тюркской), на русском языке и, во-вторых, в своих речевых произведениях сопоставляют фрагменты индоевропейской и тюркской картин мира [7]. Формой реализации прагматического компонента обучения языку на факультете иностранных студентов АлтГТУ является научно-практическая конференция «Иностранный студент в профессионально-образовательном пространстве технического вуза», которая проводится ежегодно во втором семестре. В 2012 г. была открыта новая секция для персоязычных и тюркоязычных студентов «Россия и страны СНГ в едином образовательном пространстве: диалог культур» [3, 4]. Работа секции была организована по двум направлениям. Первое – это доклады, посвященные вопросам развития высшего образования в Туркменистане и Таджикистане, а также сотрудничеству России и стран СНГ в этой области. Второе – это работы этнокультурной тематики, посвященные истории и традиционной культуре народов Средней Азии (Туркменистана и Узбекистана) и Афганистана [5].

Перспективой развития контрастивно-коммуникативной методики на подготовительном отделении факультета иностранных студентов АлтГТУ является создание учебного комплекса, включающего:

а) печатное учебное пособие в трех частях: «Контрастивно-коммуникативная грамматика русского языка для персоязычных слушателей подготовительного отделения», «Контрастивно-коммуникативная грамматика русского языка для тюркоязычных слушателей подготовительного отделения из стран СНГ», «Контрастивно-коммуникативная грамматика русского языка для монголоязычных слушателей, обучающихся по специальности “Дизайн архитектурной среды”»;

б) электронное учебное пособие «Анимаграмматика русского языка», в котором будут визуализированы все основные грамматические и речевые конструкции русского языка в сопоставлении с персидским, туркменским, узбекским и монгольским языками;

в) электронный тестологический практикум по русскому языку как иностранному на уровнях А1, А2 и В1;

г) дистанционный курс «Основы коммуникативной грамматики русского языка», позволяющий учащимся из стран СНГ получить представление о формах

речевого взаимодействия без отрыва от своей основной работы на родине, а затем применить полученные знания на практике без временной дистанции, поскольку процесс обучения проходит синхронно с их основной работой.

Таким образом, контрастивно-коммуникативный подход к обучению иностранных студентов, реализуемый на разных уровнях (лексическом, грамматическом и уровне целостного текста), дает возможность увидеть универсальные механизмы устройства человеческого языка и мышления и, следовательно, переводит процесс обучения иностранному языку из плана простого запоминания языковой формы в план смыслов высказывания, ориентированных на говорящего, слушающего и предмет речи.

Список литературы:

1. Грунина, Э. А. Туркменский язык : Учебное пособие / Э. А. Грунина. – М. : Вост. лит., 2005. – 288 с.
2. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – М., 2004. – 544 с.
3. Иностраный студент в профессионально-образовательном пространстве технического вуза : Материалы по итогам III Международной научно-практической конференции иностранных студентов и аспирантов / под общ. ред. В. В. Сквородникова, И. А. Карагодиной. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2012. – 217 с.
4. Касьяненко, З. К. Современный монгольский язык : Учебное пособие / З. К. Касьяненко. – 2-е изд., испр. – М. : Муравей : Вост. лит., 2002. – 159 с.
5. Лебедев, К. А. Афганистан: язык, литература, этнография / К. А. Лебедев. – М. : Муравей, 2003. – 472 с.
6. Рубинчик, Ю. А. Грамматика современного персидского литературного языка / Ю. А. Рубинчик. – М. : Вост. лит., 2001. – 600 с.
7. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка / отв. ред. Э. Р. Тенишев, А. В. Дыбо. – М. : Наука, 2006. – 908 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСЛОВАРЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Королькова Я.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В условиях формирования глобальной информационно-образовательной среды перед преподавателями иностранных языков открываются новые возможности для повышения эффективности обучения неродному языку. В последние десятилетия в России активно развивается электронная лингводидактика – дисциплина, позволяющая интегрировать опыт традиционной методики обучения с достижениями в области компьютерных технологий. Разрабатываются электронные и сетевые учебники, грамматические тренажеры, обучающие программы, игры и пр.

(см. по русскому языку как иностранному: Информационная среда обучения Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН).

Одним из электронных средств обучения иностранному языку является видеословарь. Он представляет собой видеоролик, в котором на серию изображений по определенной лексической теме накладывается аудиозапись – «озвучка» написанных слов. Чаще всего видеословари группируются по лексическому принципу: отдельно по основным темам («Еда», «Одежда», «Семья» и пр.). В интернет-сети русскоговорящий пользователь может найти множество видеословарей: для изучающих английский, немецкий, французский, чешский, итальянский, вьетнамский и др. языки. Разработкой видеословарей по русскому языку как иностранному занимаются сотрудники Российского университета дружбы народов. Кроме того, за рубежом создаются видеословари для англоговорящих студентов, изучающих русский язык (см. информацию на портале [www.russian for free](http://www.russianforfree.com)).

Можно назвать несколько преимуществ использования видеословарей при обучении иностранному языку.

Во-первых, их использование способствует более прочному усвоению лексики. Отсутствие у студентов элементарного словарного запаса препятствует формированию языковой компетенции: студенты не только не способны выстроить фразу на иностранном языке, но и не понимают сказанное собеседником. Работа с видеословарями может помочь студентам систематизировать лексику, расширить словарный запас.

Во-вторых, при использовании видеословарей задействуется несколько видов памяти: слуховая (слово произносится диктором), зрительная (слово и его транскрипция написаны на слайде, подкрепляются картинкой).

В-третьих, звуковое сопровождение видеословаря служит для студента образцом, имитируя который, он учится правильно произносить слово, что особенно важно на начальном этапе изучения иностранного языка. Студенты, еще плохо знающие алфавит и испытывающие затруднения при прочтении новых слов, в условиях самостоятельной работы с видеословарем не утрачивают мотивации к учебе.

В-четвертых, формат видеословаря обеспечивает организацию самостоятельной работы студентов, что также важно для успешного обучения, поскольку дает студентам возможность заниматься в удобном для них темпе (который у всех индивидуален), закреплять пройденную на занятии лексику.

В-пятых, существует возможность в случае каких-либо затруднений самостоятельно обратиться к видеословарю и устранить проблему.

При всех названных преимуществах видеословарей нужно сказать и о некоторых недостатках. Основной видится в том, что видеословарь по определенной лексической теме – это закрытая система, которую невозможно подстроить под возможности и потребности каждой учебной группы. Группы гуманитарного и технического профилей, работая с одним видеословарем, вынуждены учить один список слов. В этом случае речь должна идти либо о профессиональной работе создателей видеословаря, составляющих оптимальный список, либо о работе преподавателя с активным и пассивным словарным запасом студентов.

Таким образом, видеословари как одно из современных электронных средств обучения иностранному языку обладают потенциалом и могут широко использоваться в методике.

Список литературы:

1. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. Д. Гарцов. – М., 2009. – 42 с.
2. Ярославская И. И. Система упражнений и заданий для развития речи с использованием компьютерных технологий (начальный этап) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И. Ярославская. – М., 2012. – 23 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Кривоногов В. С.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия.

Язык – основное средство человеческого общения. При помощи языка люди передают свои мысли, чувства и желания. Являясь средством общения, язык связан с жизнью общества, с народом – носителем данного языка. Общество не может существовать без языка, как и язык вне общества. Язык возник в глубокой древности, в процессе совместной деятельности людей. Русский язык выполняет три функции: национального языка русского народа, языка межнационального общения и одного из международных языков.

Русский язык – один из самых богатых языков мира. Он имеет большой лексический запас, располагает развитыми выразительными средствами для обозначения всех необходимых понятий в любой сфере человеческой деятельности. Ф. Энгельс говорил, что русский язык «...всемерно заслуживает изучения и сам по себе, как один из самых сильных и самых богатых из живых языков, и ради раскрываемой им литературы...» Как средство межнационального общения русский язык помогает решать задачи политического, экономического и культурного развития.

Все больше возрастает значение русского языка как средства межнационального общения, растет стремление людей разных национальностей к овладению русским языком. На русском языке говорят на всемирных конгрессах, международных совещаниях, где обсуждаются вопросы мира и разоружения, проблемы науки и просвещения и др.[4, 123]

Соответственно, возникают определенные трудности при изучении и преподавании русского языка как иностранного. В данной работе будут освещены следующие вопросы: русское нормированное произношение, фонетика и орфоэпия.

Объект описания и предмет изучения – звучание русской нормированной (литературной) речи. При решении этой общей задачи отправными, базовыми понятиями являются частно-методологические и методические категории языковой

нормы и, в частности, произносительной нормы, объективное явление вариантности в литературном языке; необходимо также определить статус носителя русского литературного произношения, т. е. дать лингвистическую характеристику тем, чью речь по ее звучанию следует называть нормативной.

Национальный язык русского народа существует в нескольких формах: это литературный (нормированный) язык и такие ненормативные явления, как территориальные диалекты, просторечия, жаргон, сленг и др. Высшей нормой языка является нормированный (литературный) язык.

Норма – это принятые на данном этапе развития литературного языка правила словоупотребления, словообразования, словоизменения, произношения, правила построения минимальной коммуникативной единицы-предложения, а также правила правописания.

Данные о влиянии диалекта, просторечия или сленга на речь дают возможность педагогу построить эффективную программу фонетического обучения, в которой с учетом разных источников ошибок, характера отклонений избираются методически обоснованные пути овладения произносительной нормой.

Норма отграничивает правильные варианты от неправильных. В пределах нормы существуют варианты предпочтительные и менее предпочтительные в определенной коммуникативной ситуации, нейтральные и стилистически окрашенные, устаревающие или завоевывающие права литературного гражданства. Кодификация не отрицает возможности вариантности, связывающей между собой языковые явления, а считается с ней, учитывает прежде всего употребительность данного варианта, тенденции языкового развития, оценивает существующие варианты со стилистической точки зрения.

У носителей литературного языка нормативным для каждой речевой ситуации считается тот вариант, который «принимается без замечаний» в данной обстановке речи, т. е. то, что отвечает слушательским ожиданиям. Основатель науки о русском нормативном произношении Д. Н. Ушаков так писал об этой черте нормы: «Правильно то, что общепринято». Не всякое несоответствие указаниям, имеющимся в словарях, пособиях и т. д., является внелитературным. Например, произносительные варианты типа «скока» (сколько), «тока» (только) и др. встречаются в речи носителей литературного языка в обыденных ситуациях, попадая в определенные интонационно-смысловые условия устного текста, и эти варианты здесь уместны, они «принимаются» слушателями [1, 94].

Образование само по себе еще не дает знания произносительной нормы, не обеспечивает усвоения необходимых речевых навыков. Так, если в бытовой речи (общение в семье, с товарищами, контакты на улице и т. д.) обычный навык произношения можно считать достаточным (уместным), то в публичной речи этот стереотип воспринимается слушателями с неудовольствием, как небрежное, неумелое произношение, не достигшее необходимой (по ситуации) нормы.

Нет общей нормы, которая в равной степени была бы приемлемой для всех случаев общения. В языке имеется система норм, дифференцированных применительно к различным ситуациям и другим характеристикам общения. Русское нормированное произношение в устах любого его носителя существует во множестве вариантов, т. е. синонимичных средств, используемых для звукового оформления значимых элементов языка. И поскольку некоего произносительного абсолюта, годного для применения в любой ситуации, не существует, рекомендации

по нормативному произношению целесообразно снабжать фоностилистическим комментарием.

Именно такой функциональный подход к проблемам нормативности позволяет при повышении культуры русского произношения избежать субъективного и ограниченного (запретительства), выработать программу лингвистического воспитания, совершенствования языкового чутья, вкуса, умения наилучшим образом пользоваться языком.

Культура строгого произношения в публичной (ораторской) речи не дается без специального труда, как само собой разумеющееся, такое произношение надо изучать и усваивать как особую отрасль знания и навыков.

Фонетика

Границы фонетики сильно расширились с той поры, когда эта отрасль языкознания, названная греческим словом (ср. *phonetikos* – «звуковой»), была только учением о звуках. Сейчас фонетика занимается всей системой звучаний в языке (тем, что называют означающим в языке, или планом выражения). Предметом фонетики, в отличие от других лингвистических дисциплин, являются единицы, природа которых материальна. Объекты фонетики лишены значения и вместе с тем обуславливают существование значимых единиц языка (например, предложений, слов, морфем). Звучание относится к значению как форма к содержанию, где ведущей стороной является содержание: форма организации зависит от того, что организуется (категории материалистической диалектики). Все средства языка служат выражению главного – целям коммуникации. И план выражения здесь не является исключением [3, 74].

Означающее, соотносясь с планом содержания, с различными его уровневыми единицами, объективно распадается в свою очередь на ряд фонетических ярусов, не смешивающихся друг с другом: это фонетические ярусы текста, сверхфразового единства, фразы, синтагмы, фонетического слова, слога, звука. Единицы фонетических ярусов имеют особые средства для создания своей цельности: единство фразы создается интонацией, единство синтагмы – интонационным центром, единство фонетического слова – словесным ударением, слоговой ритмикой.

Звучание чужого языка человек слышит сквозь «призму» звуковой системы родного языка. Это касается всех уровней, всех явлений звучащей речи.

Процесс овладения русским языком, как известно, начинается с овладения артикуляционной и перцептивной базой русского языка, с постановки правильного произношения.

Одной из характерных особенностей начального курса обучения русскому языку как иностранному является, прежде всего, трудность освоения и усвоения звуковой стороны нового языка. Внимание учащихся преимущественно направлено на правильное произношение изучаемых звуков в слогах, словах, на их различение в потоке речи.

Основная цель обучения произношению и задача преподавателя на этом этапе заключается в развитии и автоматизации слухо-произносительных навыков, воспитании фонетического слуха обучаемых. Эта цель реализуется во вводно-фонетическом, а затем в сопроводительном курсе фонетики на протяжении всего начального этапа обучения. Фонетические навыки отрабатываются и закрепляются в специальных фонетических упражнениях различного характера.

Цель преподавателя – отработать и автоматизировать произносительные навыки изучаемых звуков в процессе учебно-речевых и игровых действий. Обращение к игровой форме упражнений объясняется универсальностью игровой деятельности, обеспечивающей овладение языком в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, и аспектным изучением языка.

Система фонетических игр и упражнений позволяет снять психологическое напряжение, возбудить интерес к изучаемому звуку, фонетическому явлению.

Учебно-фонетический материал должен быть подобран, с одной стороны, с учетом лексико-фонетической интерференции родного языка обучающихся и, с другой стороны – с опорой на фонетическую систему русского языка.

Преподаватель должен задействовать материалы по работе над фонетическими явлениями, отражающими главные особенности звукового строя русского языка и представляющими типичные трудности для представителей разных национальностей. Это противопоставление согласных по твердости и мягкости, звонкости и глухости, оглушение и озвончение согласных, произношение шипящих, сочетаний согласных, редукция безударных гласных [1, 29].

Названные языковые явления вытекают из особенностей русского алфавита и слогового принципа русской графики, который указывает на взаимообусловленный характер согласных и следующих за ним гласных звуков: характер согласной фонемы для пишущего определяет следующую за ним гласную; с другой стороны, чтобы правильно прочесть написанное, нужно обратить внимание на следующую за согласной гласную. Иначе говоря, в русском языке единицей письма и чтения является не отдельная буква, а буквосочетание – слог (согласная + гласная).

Учет указанных особенностей прослеживается в форме подачи учебного материала и характере заданий. Все слова в учебном материале на начальной стадии усвоения произношения звука или фонетического явления разбиты на слоги, а затем обучающимся предлагается самим разбить слова на слоги, определить позицию звука и объяснить его произношение, составить фонетическую транскрипцию слова и т. д.

Помимо лексического минимума начального этапа в качестве фонетического материала следует использовать произведения малых жанров русского фольклора (загадки, пословицы и т. д.), которые снабжены переводом и художественно оформлены. Методическая новизна применения малых жанров русского фольклора заключается в том, что они даются в различных вербальных таблицах после сопоставительного чтения слов с изучаемым звуком, иллюстрируя таким образом данное фонетическое явление в живой разговорной речи.

Изучение фонетики можно разделить на несколько этапов. Фонетические игры первого этапа опираются на слухо-зрительную имитацию и носят характер фрагментарного знакомства. Они способствуют развитию фонетического слуха и произносительных навыков учащихся. Задания должны носить рецептивно-репродуктивный характер, а в работе использоваться буквенные таблицы, представляющие собой набор картинок с изображением предметов, в названии которых есть изучаемая буква. Буквенные таблицы также составляются с учетом специфики русского алфавита и наглядно представляют особенности русского языка.

Игры и упражнения второго этапа подчинены задаче научить соотносить звуки с графическим начертанием букв в процессе сопоставительного чтения слогов и

слов. Фонетические игры носят рецептивный, рецептивно-репродуктивный характер.

Задача третьего этапа – практическое усвоение звукового строя русского языка. Отработка и совершенствование произносительных навыков осуществляется при чтении и заучивании стихов, скороговорок, отгадывании загадок, загадок-добавлялок и т. д. Упражнения носят репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер [1, 141].

В зависимости от языковой подготовленности учащихся преподаватель может сделать соответствующие перестановки, а некоторые игровые упражнения использовать на всех трех этапах работы, постепенно усложняя фонетический материал.

Изучение фонетических (и орфоэпических) особенностей русского языка далеко до завершения. Его можно продолжить в нескольких направлениях, которые определяются специфическими целями исследования. Углубление фонетических знаний в большой мере зависит и от уточнения задач. Для этого необходимо учитывать место русского языка в профессиональной деятельности человека, который изучает русский язык. Здесь, естественно, учитывается нынешняя роль русского языка как средства международного и межнационального общения, а также прогнозируемые изменения в сфере профессиональной деятельности занимающегося, наконец – тенденции в развитии русского литературного произношения. Это все в целом соответствует общему методологическому положению о том, что воспроизвести предмет во всей его объективности, конкретности значит постичь его в развитии. Принципиальное значение придается здесь избранному методу исследования в фонетике (и орфоэпии), что должно привести к раскрытию совокупности факторов, управляющих произношением в акте речи, построению статистической модели произношения [3, 123].

Более полное описание современного произношения необходимо также для культурноречевой пропаганды, когда воздействие на языковую практику, повышение ее эффективности является в конечном итоге частью языковой политики в обществе, т. е. сознательного регулирующего воздействия на функциональное развитие языка как общественного явления. Орфоэпические руководства не могут ориентироваться в основном на «разговорную технику» речи. В обществе самым ценным видом речи считаются публичные выступления, а в их воздействии на аудиторию немалую роль играет умение правильно, четко и выразительно произнести (прочитать) лекцию, доклад, сделать устный перевод, провести урок [4, 55].

Существует бесспорное положение: вопросы культуры речи и борьба за речевую культуру могут быть поставлены на твердую базу лишь при широком изучении многообразия нынешней речевой практики. Иначе в прескриптивном языкознании возникает положение, которое академик В. В. Виноградов назвал субъективно-эстетическим дилетантизмом в оценке и освещении вопросов культуры языка. В условиях вовлечения в решение общественных и государственных дел все более широких слоев народа, мобилизации его творческих способностей и опыта на решение усложняющихся задач, меняется характер и быстро развиваются различные формы публичных выступлений, возрастает роль культуры речи в реализации целевой установки-убеждения, внушения и т. д., тем самым растет общественная роль фонетики и орфоэпии как теоретических и практических дисциплин. Заострить внимание на речеведении значит и совершенствовать

комплекс общегуманитарного воспитания: необходимо учить говорить, формировать текст в наиболее совершенном виде, успешно воздействовать на аудиторию, обеспечивать контакт с ней, успех во взаимопонимании [5, 50].

Учитывая современные возможности в изучении речи, необходимо помнить положение теории познания об относительности истины и о том, что применительно к любому относительному знанию надо определить, в каких пределах оно является достоверным.

Список литературы:

1. Акишина Т.Е., Трескова С. И. Русский язык за десять дней (для говорящих на английском языке). – М.: Просвещение, 1988.
2. Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. Учебное пособие. Для среднего и продвинутого этапов обучения. – М.: Флинта, Наука, 2007.
3. Ганиев Ж. В. Русский язык. Фонетика и орфоэпия. – М.: Высшая школа, 1990.
4. Кузьмич И. П. «Устные рассказы». Русский язык как иностранный. Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2006.
5. Малышев Г. Г. Русская грамматика в картинках для начинающих. СПб.: Златоуст, 1994.
6. Милованова И. С. Русский язык для иностранцев. Фонетические игры и упражнения. – М.: Флинта, Наука, 2006.
7. Dr. Radmilo Marojevic. Gramatikuškog jezika. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ)

Лапаева Т.А.

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

Изучение русского языка студентами-иностранцами расширяет их представления о быте, культуре и менталитете русского народа, поэтому современная методика преподавания в данной аудитории опирается на различные междисциплинарные исследования, в частности, тесно связана с такими направлениями в языкознании, как этнолингвистика, психоллингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика.

Из всех аспектов изучения русского языка, которые должны практически осваиваться иностранными учащимися, с психологической точки зрения наиболее важным считается лексика. Знание лексики в большой степени определяет освоение языка как средства общения, накопления информации, источника сведений о культуре народа – носителя данного языка [2, 3].

Вследствие этого при изучении русского языка особое внимание уделяется лексике с культурным компонентом, так как язык представляет собой особую форму культуры. "Взаимный детерминизм языка и культуры отчётливее всего выявляется в пересечении языка и бытового уклада, языка и социальной структуры, языка и искусства" [1, 71]. Данной научной проблемой занимается лингвокультурология – научная дисциплина, исследующая материальную культуру и менталитет народа, воплощенные в живом национальном языке и проявляющиеся в языковых процессах в их действенной преемственности с языком и культурой этноса. Но, как считает В.Н. Телия, "лингвокультурология призвана исследовать и описать взаимодействие языка и культуры не только и не столько в её этнических формах ..., сколько в формах национальной и общечеловеческой культур в их современном состоянии или в определённые синхронные срезы этого взаимодействия" [3, 216].

Взаимодействие языка и культуры в лингвистике традиционно изучают на материале национальной фразеологии. Однако не только фразеологизмы-идиомы, образующие ее ядро, но и периферийные единицы (устойчивые сочетания разного типа) содержат в себе культурно-специфическую информацию. Семантика этих единиц, связанная с передачей культуроведческой информации, национально специфична. Освоение такого языкового материала студентами-инофонами сопряжено со значительными трудностями. В процессе изучения русского языка как иностранного особую трудность для студентов представляют устойчивые **субстантивно-адъективные словосочетания (САС)**, несущие культурную информацию, отражающую особенности русской концептосферы.

Устойчивые САС, содержащие информацию о русских национальных культурных феноменах, – это грамматически раздельнооформленные двучленные единицы, несвобода которых создаётся совместным употреблением их компонентов. Они являются устойчивыми наименованиями (напр., *боярские дети* (ист.), *берестяные грамоты*, *гарнецовый сбор*, *земский начальник*, *оренбургский платок*, *сибирская кошка* и др.). Адъективы (реже субстантивы) в составе таких сочетаний, как правило, отражают различные реалии и явления русского быта и культуры, относящиеся к разным культурно-историческим периодам, чем и обуславливается хронологическая неоднородность этих САС, а в некоторых случаях социальная, локальная и др. ограниченность употребления.

Особая сложность для иностранных студентов при изучении такого рода устойчивых сочетаний заключается в том, что компоненты САС в семантическом отношении соотносятся с разными национально-культурными феноменами. Это требует от преподавателя работы над расширением культурно-лингвистического кругозора студентов.

С учетом семантики прилагательного можно выделить несколько групп устойчивых словосочетаний, отобранных нами из МАС [4] и печатных СМИ, адъективный компонент которых включает в себе национально-специфическую информацию:

1. Устойчивые САС, один из компонентов которых, прилагательное (преимущественно) или существительное, имеет нулевую семантическую соотнесенность с системой значений того же слова и выступает как часть *цельной единицы номинации* с уникальной сочетаемостью компонентов, а второй компонент сохраняет свое исходное значение: *белая изба*, *малиновый звон* и др.; например:

Белая баня – баня, имеющая печь с дымоходом, выведенным через крышу наружу (в отличие от черной – курной избы, бани) (МАС I, 78).

Баня – специальное помещение, где моются и парятся (МАС I, 60).

Белый = имеющий печь с дымоходом, выведенным через крышу наружу.

Ср.: Белый – 1. Цвета снега, молока, мела; *противоп.* черный. 2. Очень светлый. 3. Ясный, светлый (о времени суток, о свете). 4. *только полн. ф. Устар.* и *обл.* Чистый. 5. *только полн. ф.* В первые годы Советской власти: контрреволюционный, действующий против Советской власти или направленный против нее. | в *знач. суц.* О человеке, **белый**, -ого, *м. (преимуц. мн. ч.). Отряд белых.* 6. в *знач. суц. белые*, -ых, *мн.* Шашки, шахматные фигуры светлого цвета в отличие от черных. 7. Как составная часть некоторых зоологических и ботанических названий (МАС I, 78).

В данную группу входят терминологические сочетания и специальные обозначения, которые образованы с помощью стандартной бинарной модели «прилагательное + существительное». У компонентов ограничены возможности их свободной сочетаемости, поскольку они выступают как единицы наименования понятия или предмета только в составе определенного воспроизводимого устойчивого сочетания. Прикрепленность каждого компонента терминологического сочетания к общему понятию лишает их серийности и возможности развивать парадигматические связи.

2. Устойчивые САС, в составе которых прилагательное в исходном значении обозначает признак по его отношению к предмету (месту): *уральские самоцветы, тульский пряник, оренбургский платок, сибирская кошка (кот), самодийские языки, самодийские народы* и др.

В эту группу входят также устойчивые бытовые названия, обозначающие разновидность чего-либо (конкретных предметов, явлений, отвлеченных понятий), например: *волоковое окно, русская рубашка, русская печь* и др. Связанность компонентов в них обусловлена употреблением сочетаний в качестве единиц вторичной номинации. Такие устойчивые сочетания воспроизводятся в разных типах коммуникации для родо-видовых обозначений объекта (называемого опорным словом – существительным) и выступают как *одна номинативная единица*. При этом происходит переосмысление значения прилагательного в зависимости от значения имени существительного, которое оно характеризует.

3. Устойчивые САС, один из компонентов которых не обнаруживает прямых семантических связей со значениями входящих в его состав слов в обычном употреблении, однако может быть соотнесен на основе потенциальных ассоциативных связей с одним из исходных значений того же слова как переносное (метафорическое, метонимическое). Они подразделяются в зависимости от грамматической природы компонента – носителя идиоматичности на следующие группы:

а) САС, в которых потенциальный переносный смысл имеет прилагательное, а имя существительное сохраняет исходное словарное значение: *красный ряд* (устар.), *твёрдый знак, немая азбука* и др.

Немая азбука – подаваемые пальцами условные знаки, при помощи которых объясняются немые (МАС II, 455).

Азбука – 1. Совокупность букв какой-л. письменности, расположенных в установленном порядке; алфавит. 2. Книга для начального обучения грамоте; букварь. 3. *перен.* Основные начала, простейшие положения, основа чего-л. (МАС I, 27).

Немой = передаваемый пальцами.

Ср.: Немой – 1. Лишенный дара речи, способности говорить. | *в знач. сущ.* немой, -ого, *м*, **немая**, -ой, *ж*. 2. Такой, который выражается без участия речи, безмолвный. || *перен.* Исполненный безмолвия, тишины (МАС II, 455). В данном устойчивом САС компонент *немой* имеет метафорическое переносное значение.

б) САС, в которых потенциальный метафорический смысл имеет существительное, а прилагательное употреблено в одном из его прямых значений: *почечная лоханка (анат.)* и др.

Почечная лоханка (анат.) — часть почки, служащая для собирания мочи и переходящая непосредственно в мочеточник (МАС II, 202).

Почечный – Прил. к почки. **Почки** – 1. Парный орган образования и выделения мочи у человека и животных (МАС III, 344-345).

Ср.: Лохань - 2. В старину глубокое овальное блюдо (или таз) для умывания рук. В этом сочетании слову *лоханка* может быть приписан смысл «орган для образования и сбора жидкости, напоминающий по своей форме старинную посуду».

4. Устойчивые сочетания, в составе которых содержится прилагательное с исторически изолированным значением. Оно не соотносится ни с одним из современных значений, основным или производными, тех же слов, вследствие чего адъективный компонент оказывается синтагматически изолированным: он имеет уникальную сочетаемость с существительным в составе цельной номинации. В эту группу входят традиционные двусловные обозначения явлений культуры и истории, общественной и политической сферы: *табельный день, сырная неделя, уездное училище, церковноприходская школа* и др.

Рассматриваемый нами класс устойчивых САС включает единицы, к которым можно применить различные параметры описания:

I. В зависимости от закреплённости в определённой понятийной сфере (по содержанию информации из определенной понятийной сферы) в их составе выделяются несколько групп:

- а) САС, представленные в различных научных и профессиональных сферах;
- б) фиксированные наименования сферы культуры, образования и искусства;
- в) названия общественно-политических реалий;
- г) бытовые названия (названия бытовых реалий).

САС первой группы объединяют преимущественно терминологические сочетания из различных областей знания. В этой тематической группе широко представлены устойчивые словосочетания с лексико-derivационной маркированностью адъективного компонента. Производящим для таких прилагательных оказывается прецедентное имя, связывающее название предмета или явления с именем его создателя или местом возникновения: *сибирская язва* и др.

К этим устойчивым САС примыкает **вторая группа** фиксированных наименований из сферы культуры, образования и искусства: *вербная неделя, декретное время, кадетский корпус, крещенские морозы (или холода), нахимовское училище, родительская суббота (церк.), суворовское училище, старый стиль, воскресные школы, воспитательный дом* и др.

Третья группа устойчивых сочетаний включает в себя названия некоторых общественно-политических феноменов, среди которых могут быть и хронологически маркированные сочетания: *жалованная грамота, земский начальник, казенная палата, личный дворянин, мировой посредник, надворный*

советник, наказной атаман, социалистическое соревнование, черносошные крестьяне (ист.), ямской приказ, ярыжные люди (ист.) и др.

Устойчивые САС **четвёртой** понятийной **группы** можно разделить на **две подгруппы**:

а) сорт чего-либо (адъективный компонент в исходном значении обозначает признак по месту производства): *уральские самоцветы, крестецкая строчка, астраханские арбузы, адыгейский сыр, тульский пряник, вологодское кружево, вологодское масло, павловопосадский платок, палехская шкатулка, дымковская игрушка, городецкая роспись, жостовский поднос, оренбургский платок, сибирская кошка (кот)* и др.

б) вид, разновидность чего-либо: *косная лодка (обл.), русская печь, русские сапоги карельская береза, волоковое окно, русская рубашка, муравленая печь (устар. и народно-поэт.), самобраная скатерть, сивушиное масло, столбовая дорога, гумённые корма (с.-х.)*. и др.

Кроме того, граница между отдельными группами оказывается размытой. Так, например, устойчивое сочетание *писцовые книги* можно рассматривать, с одной стороны, как название бытовой реалии древней Руси, а с другой стороны, как название социального феномена; сочетание *подблюдные песни* (название обрядовой песни, сопровождающей святочное гадание) относится к понятийным сферам и быта, и культуры.

Устойчивые САС из перечисленных групп несут культурную информацию о национальных культурных реалиях, имеют непосредственное отношение к «фоновым знаниям» (термин Ю.Н. Караулова), воплощающим национальную специфику картины мира. Широкое использование с этой целью субстантивно-адъективной модели вытекает из её регулярности и продуктивности в русском языке при обозначении предметов и явлений.

В составе описываемых устойчивых САС широко представлены также сочетания, характеризующиеся хронологической маркированностью: *обжорный ряд (устар.), купчая крепость, писцовые книги, берестяные грамоты, казённые крестьяне, волоковое окно, отхожий промысел (ист.), ломовой извозчик* и др.

Подобные САС отражают связь языка и истории народа. Хронологически отмеченные устойчивые сочетания, так же, как и хронологически отмеченная лексика, тесно связаны с «культурной памятью слова», и это обуславливает их значимость как изучаемого объекта. Иностранные студенты должны не только осваивать русский язык, но и изучать через язык русскую культуру, поскольку, присваивая ее ценности, студент приобщается к духовному богатству культуры русского этноса, заключенного в самых разных текстах (фольклорных, литературных, текстах печатных СМИ).

Каждое слово любого языка имеет свою, присущую только ему лексическую сочетаемость, а устойчивые САС представляют собой словесные комплексы, сочетаемость компонентов которых регулируется не законами языка, а узусом, т.е. традициями общего употребления. В связи с этим одним из аспектов лексической работы в аудитории иностранных студентов является обучение адекватному восприятию и усвоению таких сочетаний как единиц русской концептосферы, так как в них заключаются выработанные народом знания о природе, обществе и самом человеке, представления о ценностях и нормах жизни. Знакомство с этими сочетаниями и позволяет сформировать многоязычную личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурному общению.

Как представляется, рассмотренный лексический материал в дальнейшем может послужить основой для курса «Лексические трудности русского языка» на продвинутом этапе обучения, а также разноплановых исследований в рамках общего направления «человек – словарь – культура».

Список литературы:

1. Замалетдинов Р.Р. Языковые реализации концептов материального мира и их национальная специфика (на примере ой и йорт в татарском языке) // Вопросы филологии. - М, 2004.- № 2(17). - с.71-73.
2. Зиновьева Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – СПб: Филол. фак-т СПбГУ, 2003. – 80 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
4. МАС: Словарь русского языка. В 4 тт. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1985 – 1988.

**РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТОМСКОГО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Ларина Л.Н.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Компетентностный подход и его роль в современном высшем образовании. Одной из последних и устойчивых тенденций в области модернизации российской образовательной системы является внедрение компетентностного подхода в организацию и обеспечение учебного процесса. Не случайно вопросам внедрения компетентностного подхода в вузах в настоящее время уделяется значительное внимание [1].

Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Выработка структуры сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования позволит описать квалификации с точки зрения уровня, результатов обучения и компетенций для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда.

Компетенции/компетентности интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Освоение компетенций происходит как при изучении

отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты обучения делает квалификации сравнимыми и прозрачными [2].

Следует отметить обобщенный интегральный характер понятия «компетенция» по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание). Это свидетельствует о системном характере компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение) [3].

Несмотря на то, что преподавателями и методистами вузов уже накоплен существенный опыт по апробации инновационных технологий, приемов и методов организации обучения, диктуемых положениями компетентностного подхода, его применение в современном российском образовании является достаточно проблемным. Так, например, языковой аспект этой проблемы связан с введением понятий «компетенция и компетентность» [4].

Тем не менее, в условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства. Для этого необходима постепенная, комплексная и системная работа по внедрению изменений в сферу организации и обеспечения учебного процесса.

Специфика применения компетентностного подхода для разработки учебно-методических материалов при обучении иностранных студентов. Применение компетентностного подхода приобретает особую специфику при обучении иностранных студентов на неродном для них языке, что обуславливает дополнительные требования к организации обучения, а именно создание условий и ресурсов для формирования не только профессиональных, но и языковых компетенций.

Поскольку компетентность проявляется как более общая подготовленность к действию и возможность его совершить в специфической ситуации, ее характеристики можно выявить, наблюдая за результатами действий, умений человека. Таким образом, основанный на компетенции подход прежде всего подчеркивает практическую, действенную сторону обучения. Поэтому при планировании и организации образовательного процесса особое значение приобретает организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов (СРС).

В этих условиях возникает необходимость актуализации и дополнения существующих учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД), которые должны максимально способствовать организации продуктивной самостоятельной работы студентов.

Особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – знаний, умений, навыков, опыта, состоят в ее интегративном характере, соотнесенности с ценностно-смысловыми характеристиками личности, практико-ориентированной направленности, которые задают определенные требования к разработке и актуализации учебно-методических материалов (УММ).

На рис. 1 представлен учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) «Физическая химия» для иностранных студентов 2 курса. Комплекс включает on-line и печатные ресурсы, аутентичные издания и материалы, разработанные непосредственно автором публикации.



Рис. 1. Структура УМКД дисциплины «Физическая химия»

Из рис. 1. следует отметить, что в настоящее время электронные учебные ресурсы находят все более широкое применение, что вполне логично, поскольку компетентностный подход способствует созданию лично-ориентированной учебной среды, обладающей высокой мобильностью при внедрении новых образовательных форм, средств и технологий обучения, а также не сравнимой с печатными изданиями способностью к визуализации изучаемого материала, объективной и оперативной системой контроля, легкостью актуализации и дополнения учебных материалов.

Тем не менее, печатные формы учебных материалов до сих пор занимают значимое место в структуре УМКД и имеют свои преимущества при использовании студентами и преподавателями. Поэтому важным и необходимым является адаптация (переработка) имеющихся ресурсов и разработка новых на основе компетентностного подхода.

Рассмотрим применение компетентностного подхода на примере комплекта учебно-методических материалов (УММ) для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая химия», разработанного автором публикации.

Комплект УММ для самостоятельной работы иностранных студентов 2 курса химических направлений по дисциплине «Физическая химия» разработан по трем частям дисциплины: термодинамике, электрохимии и кинетике. По каждой из трех частей комплект содержит две единицы УММ: Материалы для самостоятельной подготовки студентов к лекционным и практическим занятиям (своего рода учебное пособие) и Рабочую тетрадь.

Рабочие тетради предназначены для самостоятельной работы студентов на практических занятиях под руководством преподавателя и для выполнения домашних заданий. Каждая тетрадь состоит из разделов по основным темам, в каждом разделе содержатся: основные вопросы для изучения, примеры решения задач, задачи для самостоятельного решения и индивидуальные домашние задания.

Поскольку в основе компетентного подхода приоритетное значение имеют не знания будущего специалиста, а умение их применять на практике, то в рабочие тетради включено большое количество примеров с решениями и задач для самостоятельного решения с целью максимально осветить все аспекты изучаемых тем, и усилить практическую составляющую курса.

Заметим, что компетентность рассматривается как потенциальная возможность установления связи между знанием и ситуацией, как способность находить, выявлять оптимальное действие, подходящее для решения задачи (проблемы). Поэтому в рабочих тетрадях и on-line ресурсах, содержащих примеры и задачи для самостоятельного решения, приведены задания повышенной сложности, которые позволяют не только подготовить студентов к олимпиадам, но и научить студентов самостоятельно и творчески искать решение задачи, комплексно проводить расчеты, а не просто подставлять числа в известные формулы.

Нетрадиционным опытом автора является отсутствие кратких теоретических блоков в начале каждого раздела, что отличает рабочие тетради от традиционных задачников. Эта особенность вынуждает студента при самостоятельной работе с рабочими тетрадями дополнительно использовать учебники, справочники, курс лекций преподавателя, электронные ресурсы, Internet и т.д. Такой подход способствует развитию независимости мышления студентов и творческому подходу к выполнению задач, учит навыкам работы с литературой, что является базой для формирования основных профессиональных компетенций инженера.

Вместо кратких теоретических блоков в рабочих тетрадях приведен список «Основных вопросов для изучения», который позволяет сфокусировать внимание студента на изучаемых (закрепляемых) законах и задает направления самостоятельной работы в рамках определенных тем, что усиливает практико-ориентированную направленность курса.

Другой единицей комплекта УММ для СРС являются Материалы для самостоятельной подготовки студентов к лекционным и практическим занятиям (далее Материалы). Материалы представляют собой адаптированный конспект лекций по дисциплине «Физическая химия» и состоят из нескольких частей по основным темам этой дисциплины. Каждая часть содержит: краткую теоретическую информацию по теме, основные формулы и закономерности, примеры решения задач, задачи для самостоятельного решения, вопросы для самоконтроля.

Данные Материалы созданы в поддержку разработанной в ИМОЯК и успешно используемой методики обучения на неродном языке иностранных студентов [5], которая состоит в следующем. Студенты перед лекционными занятиями читают и осмысливают теоретический материал, формулируют вопросы к преподавателю. На занятии подготовленные студенты легче воспринимают материал лекции, что позволяет преподавателю инициировать дискуссию по изучаемой теме и использовать активные формы обучения. После лекции студенты еще раз изучают теоретическую часть по неадаптированным учебникам для российских студентов для более полного и качественного усвоения материала.

Предложенный подход особенно важен в связи с тем, что обучение ведется на неродном для иностранных студентов языке. Предварительная подготовка к лекции дает студентам возможность заранее проработать необходимую терминологию по теме.

Разработанные Материалы представляют собой нестандартный жанр учебного пособия. От обычного учебного пособия Материалы отличает адаптивный язык и стиль изложения, большое количество схем, графиков, таблиц и иллюстраций, подробный вывод формул, вопросы для самоконтроля для закрепления теоретического материала. С другой стороны, в отличие от конспекта лекций, в Материалах содержатся примеры решения задач, краткие резюме по темам, практикумы, вопросы для самоконтроля.

Применение компетентного подхода приобретает особую значимость в практической части курса. На рис. 2 приведен пример задания для самоконтроля в русле компетентного подхода [6]. Для сравнения на том же рисунке приведены вопросы, используемые при традиционном подходе.



Рис. 2. Вопросы для самоконтроля: традиционный и компетентный подход.

Поскольку компетентный подход предполагает проверку не знаний, а умений их применять, то традиционные вопросы типа: «что такое энтропия фазового перехода и область применения правила Трутона?» не научат студентов этим умениям. Компетентный подход предполагает использование заданий с практической и исследовательской проблематикой, заставляющих студентов размышлять, анализировать, рассматривать несколько вариантов решения и применять теоретические знания на практике. Таким образом, компетентный подход ни в коей мере не отменяет информационную составляющую обучения, а выводит студента на новый практико-ориентированный уровень понимания материала.

Выполняя задание, отвечающее требованиям компетентного подхода (рис. 2), студент получает возможность напрямую применить теоретические знания (что такое энтропия фазового перехода и область применения правила Трутона) на конкретном примере. Результатом этого является сформированное понимание изучаемых процессов и явлений, что отвечает цели подготовки компетентного специалиста.

Заключение и выводы

Разработанные учебно-методические материалы для дисциплины «Физическая химия» являются новым опытом и предназначены для использования студентами для самостоятельной работы перед лекционными и практическими занятиями, подготовки к коллоквиумам, контрольным работам и устному опросу, решению индивидуальных проблемных заданий и других форм работ по курсу.

Особенностью данных материалов является адаптивный язык изложения, расширенная практическая часть, примеры, переработанные в проблемные задания в соответствии с компетентностным подходом, а также наличие большого количества иллюстративного материала (рисунков, графиков, схем, диаграмм и т.д.).

Используемые в учебно-методических материалах принципы компетентностного подхода позволяют развить активность, творческие способности и самостоятельность студентов и тем самым повысить результативность обучения, что соответствует основным задачам модернизации системы образования.

Список литературы:

1. Ефимчук О.С. Педагогические условия формирования профессионально-личностных компетенций будущих специалистов в условиях высшей школы // Высшее образование сегодня, №2, 2012. С. 29-33.
2. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Сурыгин А.И. Компетентностный подход и обучение иностранных студентов. // «Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты». Сборник статей, Томск, 21-23 октября 2008 г. С. 54-73.
5. Шандарова Е.Б., Пустынников С.В. Организация самостоятельной работы иностранных студентов технических специальностей // «Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты». Сборник статей, Томск, 21-23 октября 2008 г. С. 341-344.
6. Кудряшов И.В., Каретников Г.С. Сборник примеров и задач по физической химии: Учеб. пособие для хим.-технол. спец. вузов. – 7-е изд. – М.: «ИД Альянс», 2008. – 527 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВОДНОЙ ЛЕКСИКИ (НА ПРИМЕРЕ НАРЕЧИЙ)

Ласкарева Е. Р.

Санкт-Петербургский государственный университет

Санкт-Петербург, Россия

В статье исследуются проблемы описания и преподавания производной лексики, в частности, производных наречий. Особое внимание автор статьи обращает на принципы отбора лингвистического материала и его методическую организацию, выделяя ключевые моменты в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: производные наречия, способы словообразования, актуальные аффиксы, выбор материала, методические рекомендации.

Цель данной статьи – показать один из способов отбора и методической организации небольшой группы лексики для практического курса преподавания русского языка как иностранного. В данной публикации мы ограничимся анализом лишь части материала, включенного нами во второй раздел пособия «Прогулки по русской лексике» [2, с. 73–121]. Пособие может быть использовано в практике преподавания русского языка как для российских, так и для иностранных студентов, стажеров и аспирантов. Мотивированные наречия в этом пособии представлены в разделе «Состав слова», где наречная лексика распределена по способам словообразования.

Опираясь на собственный опыт работы и данные частотных словарей, предлагаем учащимся для изучения небольшие списки частотной лексики и методику работы с ними. Составленные нами упражнения направлены на отработку навыков анализа русских производных слов и на ознакомление с основными законами русского словообразования.

Поскольку почти все русские наречия являются производными, словообразовательный аспект слов этой части речи целесообразно выделять при обучении как русских, так и иностранных учащихся – с четкой фиксацией всех основных законов, по которым происходит моделирование новых слов. Однако акценты в обучении носителей и неносителей языка делаются несколько разные.

Для студентов, для которых русский язык является родным, основная трудность состоит в определении способов словообразования, вычленении словообразовательных элементов и определении последовательности слов в словообразовательной цепочке [1, с. 182]. Кроме того, актуальной оказывается для них проблема слитного или раздельного написания некоторых наречий: *всерьез*, но: *в открытую*; *наспех*, но: *на глаз* и т.п. Носители языка уже обладают языковой компетенцией, поэтому им необходимо лишь систематизировать свои знания, изучив способы словообразования, при этом на первый план выходит словообразовательная структура слова [5, с. 30].

Перед иностранными учащимися стоит иная задача – вырабатывать в первую очередь навыки «опознавания» новых для них производных слов при помощи морфемного анализа, например: *трудно*, *систематически*, *по-новому* и т.п. Работу по данному разделу можно начинать уже на элементарном уровне владения русским языком как иностранным. Отметим, что эффективность этой работы зависит от того,

насколько успешно учащиеся смогут связать новую русскую лексику со своей логикой, ассоциациями (определить, где нужно думать, размышлять, а где – просто учить, как в математике) и ситуациями ее употребления.

Абсолютный минимум теоретической информации по образованию наречий сводится к следующим двум положениям. Во-первых, в основном наречия образуются от прилагательных и существительных (или от причастий с адъективным значением типа *блестящий – блестяще*), реже от других частей речи. Во-вторых, в системе словопроизводства мотивированных наречий ведущая роль принадлежит суффиксально-префиксальному, в меньшей степени – суффиксальному способу, незначительное место занимают в ней префиксация, сложение и комбинированные способы образования наречий.

Рассмотрим некоторые из составленных нами около ста упражнений по производным наречиям. Наречная лексика представлена в этих упражнениях в достаточно большом объеме и, на наш взгляд, может служить материалом для увеличения лексического запаса учащихся и их знакомства с разными стилями русской речи. Однако на первом этапе обучения основная задача состоит в том, чтобы привить учащимся навыки выделения некоторых частотных аффиксов. Производные наречия мы систематизировали по способам словообразования: 1) наречия, образованные способом суффиксации, 2) наречия, образованные префиксально-суффиксальным способом, 3) сложные, суффиксально-сложные и префиксально-сложные наречия.

1. В рекомендуемом нами пособии представлено 262 наречия, образованных суффиксальным способом. При работе с ними учащиеся могут моделировать наречия с суффиксами по предлагаемому в упражнениях образцу. Одно из первых заданий состоит в том, чтобы образовать от прилагательных наречия с суффиксом *-о-*, принимая во внимание характер ударения: *быстрый – быстро; лёгкий – легко* и т.п. Выполнение этого задания позволяет учащимся активизировать имеющиеся у них знания благодаря повторению частотных прилагательных, а также расширить свой лексический запас за счет образования от этих прилагательных наречий. Вывод о том, что большинство наречий образуется от прилагательных при помощи суффикса *-о*, а в некоторых случаях – при помощи суффикса *-е*, можно сделать в ходе выполнения упражнений при моделировании наречий от следующих прилагательных: *медленный, быстрый, трудный, жаркий, близкий, низкий, приятный, чистый, грустный, грязный; средний, искренний, невучий, блестящий, осуждающий, потрясающий* и др. Иногда образование наречия сопровождается смещением ударения: *хороший, плохой, легкий, простой, холодный, тяжелый, далекий, высокий, теплый, светлый, темный, веселый* и др.

Мы позволили себе привести большое количество примеров в тексте статьи с целью подчеркнуть тот факт, что производные слова должны изучаться, как мы предлагаем в пособии, вкуче с другими словами, тогда они «подпадают» под общую логику изложения материала.

Запоминанию информации способствует логическая организация материала, благодаря которой лексика раздела «Состав слова» используется в других разделах и главах пособия, например, в разделах «Антонимы» (*медленно, быстро*) и «Синонимы» (*просто, легко*). Отметим, что производные наречия, как и другие слова в других разделах и главах книги, должны быть не только прочитаны и проанализированы (либо смоделированы) студентами, но и выучены иностранными учащимися как составная часть лексического минимума для определенного уровня

владения языком. Именно поэтому все упражнения у нас построены по принципу нарастающей сложности.

В следующей группе упражнений усложняется как характер заданий, так и состав анализируемых наречий. К анализу привлекаются менее частотные единицы с двумя или несколькими суффиксами: *варварски, грабительски; тайком, пешком, целиком, полностью, особняком, голышом* и др. Особо рассматриваются составные наречия типа *белым-бело, давным-давно* и др.

Некоторые наречия, образованные от существительных, также могут быть смоделированы студентами, при этом мы предлагаем варианты суффиксов, используемых в качестве словообразовательных формантов. Вот фрагмент такого упражнения:

Суффиксы *-ом (-ем), -ой (-ою), -ю, -ами (-ями), -а*. Определите, от каких существительных образованы данные ниже наречия:

днем –	временами –
утром –	шагом –
вечером –	бегом –
ночью –	рысью –
весной (весною) –	верхом –
зимой (зимою) –	верхом –
летом –	низом –
осенью –	боком –
порой (порою) –	задом –
домой –	дома –

В следующем упражнении (Уровень 2 и выше) задание несколько усложняется:

Определите, от каких существительных и при помощи каких суффиксов образованы наречия:

рысцой –	добром –
трусцой –	гуськом –
кругом –	молодцом –

...

Отметим, что в пособии мы старались наиболее полно представить способы словообразования и аффиксы наречий, что нашло выражение в количестве и разнообразии использованного в нем материала. Этот материал был отобран нами с учетом потребностей как учащихся, так и преподавателей и предназначен не только для обучения студентов по отдельным учебным предметам, но и для подготовки переводчиков-профессионалов.

Лучшему запоминанию лексики и выработке у студентов лексической компетенции способствует работа по моделированию примеров. Учащиеся сами выбирают наречия, с которыми будут работать для активного усвоения. На этапе закрепления материала (тренинга) повторяются ранее изученные частотные производные наречия. Приведем пример одного из контрольных упражнений (уровень 1–2.):

Выделите в словах суффиксы. Придумайте с некоторыми словами предложения:

горячо, глубоко, узко, слабо, внезапно, пусто, зло, кратко, тайно, любопытно.

Цель упражнения заключается в обучении студентов свободно употреблять наречия в тексте. Достижению этой цели способствует проведение на уроке

ролевых игр – многое зависит от таланта преподавателя, вносящего разнообразие и оживляющего монотонную работу с жестко структурированным материалом.

Правильность лексической и стилистической сочетаемости слов в составленных учащимися примерах с производными наречиями должна быть проверена преподавателем. Следует приучать студентов к мысли, что необходимо каждый раз учитывать не только грамматические, но и лексические соединения слов, например: *горячо – любить, пусто – в доме; изложить – кратко, грамматику знает – слабовато* и т.п. Таким образом мы прививаем учащимся вкус к изучению русского языка и учим их видеть системные языковые явления, а в дальнейшем – самостоятельно систематизировать и классифицировать новые изучаемые варианты.

В рекомендуемом нами пособии присутствуют и обычные упражнения с наречиями, образованными от числительных. Как известно, даже самые простые операции с числительными, выраженные средствами иностранного языка, могут вызвать затруднения у учащихся. Приводим фрагмент контрольного упражнения с наречиями, образованными от числительных (уровень 2.):

Выполните арифметические действия и скажите, сколько будет:

дважды два = 2. дважды три = 3. пятью пять = 4. семью семь =

Среди наречий, образованных от других частей речи, обращаем внимание на наречия, мотивированные глаголами. Правильное употребление этих наречий требует высокого уровня владения языком:

Определите, от каких глаголов (в отдельных случаях – от деепричастий) и при помощи каких суффиксов образованы наречия:

молчком –	пропадом –
ползком –	ходуном –
мельком –	ощупью –
волоком –	настороже –
кувырком –	урывками –
дыбом –	стоймя –
наездом –	кишмя –
слыхом –	умеючи –
валом –	играючи –
битком –	

Наречия, производные от других наречий, образованы при помощи следующих суффиксов: *-овато (-евато), -енько (-онько), -онько / -ошенько, -ком, -кой, -ку, -ко*: *рановато, слабовато; быстренько, частенько, живенько, аккуратненько; точнешенько, пешочком* и др. Следует обратить внимание учащихся на стилистическую маркированность следующих вариантов: *потихонечку, тихонечко, нисколечко, в обнимочку, хорошенечко* и др. Для закрепления материала учащимся предлагается составить с некоторыми из наречий примеры.

2. При изучении наречий, образованных префиксально-суффиксальным способом, используются те же приемы и упражнения сходной структуры, поэтому приведем лишь иллюстрации: наречия, образованные от прилагательных и местоимений: *по-моему, по-вашему, по-своему, по-прежнему, по-видимому, по-старому, по-разному, по-хорошему, по-зимнему; по-дружески, по-хозяйски* и др.; стилистически маркированные и не маркированные наречия: *по-собачьи, по-английски, по-мужски, по-флотски, по-дурацки, понапрасну, потихоньку* и др.

Во многих случаях иностранные учащиеся могут сначала проверить свое знание предлагаемой нами наречной лексики, а затем выделить необходимые

суффиксы: *впустую, вручную, вскоре, вдалеке, вообще, вполне, вдвойне, вблизи, впервых, втайне, внове, взаперти*. Наш опыт преподавания показывает, что выполнение подобных заданий требует определенных навыков и может вызвать затруднения даже у тех иностранных студентов, которые неплохо владеют русским языком. Безусловно, при изучении данной темы обогащается словарный запас студентов, а также их знания о стилистической и лексической сочетаемости изучаемых слов: *допоздна – гулять, дочиста – вымыть, заново – сделать, замертво – упасть, заодно – сделать* или *быть с кем-то* и т.д. В заключительной части раздела содержатся упражнения на повторение пройденного и самостоятельную работу учащихся.

Аналогично строится работа и с наречиями, производными от существительных: *вверх, вниз, в шутку, вничью, вприпрыжку, вправду, воистину, навстречу, наполовину, насмерть, вначале, вверху, внизу, с ходу, позади, на редкость, на днях, поодиночке, взаимы, впоследствии* и др. Наименее многочисленна группа наречий, производных от числительных и глаголов, а также от других наречий: *втрое, надвое, вдогонку, внаклонку, на виду, на весу, второпях, без умолку, невмоготу, подолгу, понемногу, понемножку, вновь, поверх, впроголодь* и др.

3. Предложенная и описанная нами система работы сохраняется и при работе со сложными, суффиксально-сложными и префиксально-сложными наречиями: *полулежа, мимоходом, вполголоса, втридорога* и др.

Все упражнения мы старались составить так, чтобы учащиеся приобрели достаточную лингвистическую компетенцию. При необходимости предлагаемый в упражнениях минимум информации может быть расширен учащимися самостоятельно.

В заключение еще раз подчеркнем, что наши упражнения направлены на то, чтобы учащиеся смогли правильно выбрать и выучить минимальную русскую лексику по данной теме, соединить изучаемую лексику с ситуациями ее активного употребления, расширить свой словарный запас, активно употреблять выученные слова и варианты в контексте разных ситуаций.

Список литературы:

1. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. - М., 1973.
2. Ласкарева Е.Р. Прогулки по русской лексике. – 2-е изд. – СПб., 2011.
3. Русская грамматика. В 2-х тт. Том 1. – М., 1980.
4. Русский язык как иностранный. Лексика русского языка. Сборник упражнений. – М., 2008.
5. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х т. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2003.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Левченко М. Л.

Алтайский государственный медицинский университет

Барнаул, Россия

Самостоятельная работа студентов в программе предвузовской подготовки имеет большой удельный вес – от 250 до 280 часов от общего количества учебного времени. Столь значительный объем обусловлен значимостью самостоятельной работы в процессе обучения. В содержании программы «Русский язык как иностранный для иностранных граждан, обучающихся на подготовительных факультетах вузов России», разработанной преподавателями Алтайского государственного медицинского университета совместно с преподавателями Алтайского государственного технического университета, подробно представлена тематика самостоятельной внеаудиторной работы студентов, прописаны требования, предъявляемые к различным ее видам.

Самостоятельная работа студентов включает в себя подготовку к практическим занятиям, контрольным работам, контрольным опросам, экзамену, выполнение творческих работ и разработку компьютерных презентаций по выбранной теме, прослушивание аудиодисков, просмотр видеоматериалов. Традиционные виды самостоятельной работы – выполнение домашних заданий, подготовка к разного рода контрольным работам и опросам – имеют целью закрепить навыки, полученные на практических занятиях. Темы (на аудиодисках) для самостоятельного изучения в лингафонном кабинете и фильмы могут варьироваться в зависимости от уровня подготовленности, возраста, жизненных ценностей и потребностей студентов. Ознакомление с содержанием аудиодисков «Русские падежи», «Русские глаголы» способствует формированию у студентов лингвистической компетенции, освоению наиболее трудных грамматических тем. Работа с аудиодисками «Русские обряды и традиции», «Русский речевой этикет», «Русская фразеология» знакомит слушателей с этикетными фразами, лексическими и фразеологическими единицами, отражающими культурные стереотипы, традиции и обычаи народа.

Важное место в обучении русскому языку как иностранному занимает работа с видеофильмами различной тематики. Фильмы «Сибирский цирюльник», «Утомленные солнцем-1», «Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Ирония судьбы, или с легким паром!», «Назад в будущее», «Каменный цветок» и другие, во-первых, предоставляют студентам интересную и тематически разнообразную информацию, расширяют знания студентов о стране проживания, помогают осознанию культурных ценностей ее народа. Во-вторых, просмотр кинофильмов развивает чувство слова, дает возможность ощутить своеобразие и красоту русской речи. В-третьих, работа с видеофильмами способствует развитию культуры речи. Речь студентов становится содержательнее, богаче, эмоциональнее. На кафедре предвузовской подготовки АлтГМУ активно используются фильмы медицинской тематики, которые помимо развития речи формируют у иностранных студентов понятие о врачебном долге и профессиональных качествах, необходимых в будущей профессии. Видеофильмы «На всю оставшуюся жизнь», «Срочный

вызов», «Дорогой мой человек», «Земский доктор» (фрагменты) представляют врача как предельно самоотверженного, честного и принципиального человека, который никогда не отступает от своих принципов служения делу.

Более подробно остановимся на творческих видах работы студентов отделения довузовской подготовки. Задание по выполнению творческой работы и разработке компьютерной презентации зависит от целей, которые ставятся перед студентами. Выполнение творческой работы готовит обучающихся к написанию и оформлению курсовой работы, что является немаловажным для тех, кто собирается продолжать обучение на факультетах.

Целью творческой работы является демонстрация студентом грамматических и лексических навыков и умений употреблять базовые грамматические категории и продуктивные языковые единицы, а также реализация способности продуцировать собственное речевое произведение, включающее, а при необходимости и сочетающее такие сложные формы, как описание, повествование, рассуждение с достаточно четко эксплицированными позициями аргументации и оценки. Для достижения поставленной цели студентам необходимо решить следующие задачи: изучить справочную литературу по избранным темам, собрать необходимый материал, написать собственное произведение соответствующей тематики с элементами рассуждения и оценки. На защите творческая работа представляется с презентацией в Microsoft Power Point. При создании презентации студент приобретает навыки отбора наиболее значимой информации и умение изложить ее в сжатой форме.

Содержание творческой работы зависит от ее темы, но подчинено некоторым общим требованиям. Эти требования распространяются и на типовую структуру работы, которая включает титульный лист, содержание (план), основную часть (разработку предложенных тем), выводы, список литературы, приложение. Компьютерная презентация также имеет типовую структуру, в которую входят теоретическая часть (определение понятий), практическая часть (примеры), представление темы в художественном образе, выводы.

Оформленная творческая работа сдается студентом преподавателю для регистрации и проверки. Творческие работы, не отвечающие требованиям, то есть не заслуживающие положительной оценки, возвращаются на доработку. После рецензирования проводится публичная защита творческой работы. Во время защиты студент делает краткое сообщение, отвечает на вопросы преподавателя и других студентов. По итогам защиты творческая работа оценивается по десятибалльной шкале.

При защите творческой работы достигаются следующие цели: студент учится кратко, четко и ясно излагать основной материал, свободно держаться перед аудиторией, отвечать на её вопросы, приобретает навыки, необходимые при написании и защите курсовой и дипломной работы; его одногруппники могут ознакомиться с проблемой, принять участие в обсуждении темы работы.

Студентам рекомендуются разнообразные темы для творческих работ, например: «Моя семья», «Моя страна и мой город», «Моя будущая профессия», «Организация свободного времени (выходные дни, каникулы)», «Какие русские пословицы я знаю, и как их понимаю», «Популярные профессии в моей родной стране и в России», «Система образования в России и в моей родной стране», «Национальные праздники», «Важные изобретения ученых России и моей родной страны», «Важные географические открытия в России и в моей родной стране»,

«Космонавтика в России. Первый космонавт мира», «Научно-технические достижения моей родной страны» и другие. Работа над темами и компьютерной презентацией развивает познавательную, творческую деятельность студентов, позволяет систематизировать изученный материал, в доступной форме донести его до слушателей, подготовиться к выступлению на конференции.

Компьютерная презентация может выступать и как отдельный вид работы. В процессе освоения учебной программы при подготовке к обобщающим урокам студентам предлагается разработать презентацию грамматических тем: «Множественное число существительных», «Основные значения падежей», «Употребление падежей при обозначении направления движения», «Немного о видах глагола», «Глаголы движения», «Выражение времени в русском языке», «Разделение имен прилагательных по значению (качественное, относительное, притяжательное)» и других.

Интересным является опыт привлечения иностранных студентов к индивидуальной работе под руководством преподавателя с целью написания статей. Этот опыт может стать прообразом исследовательской работы, организуемой и направляемой научным руководителем. Такой вид преподавательской деятельности реализует индивидуальный подход к обучению, который дает наиболее эффективные результаты. Студент приобретает навыки сбора информации, фактов, необходимых для его исследования, учится анализировать собранный материал. Затем в личной беседе преподаватель обращает внимание студента на возможность другой точки зрения, другой трактовки фактов или на другие интересные моменты в собранном материале. При такой организации работы обучаемый получает возможность самостоятельно или с помощью руководителя найти в своей работе ошибки или неточности, по-другому осмыслить факты либо более верно и качественно оформить свое исследование, сделать правильные выводы. Такая организация обучения формирует умение и навыки самостоятельно ставить цели и задачи исследования, собирать материал, осмысливать факты. Преподаватель направляет, корректирует познавательную деятельность обучаемого, помогает делать выводы. При работе с текстом статьи необходимо стараться привлекать сведения экстралингвистического характера – по истории, литературе, культуре. Там, где возможно, важно акцентировать внимание студентов на духовно-нравственных ценностях разных народов и культур. Важной является работа по подготовке студентов к выступлению с докладами на конференциях, где необходимо представить и устное сообщение, и презентацию в программе PowerPoint.

Итак, чем разнообразнее методы и приемы самостоятельной работы, тем успешнее использующие их студенты овладевают структурой и нормами русского языка. Самостоятельная работа предполагает ежедневные, систематические занятия по языку и поэтому позволяет получить хорошие результаты в его изучении. «Nulladiessinelinea» – ни одного дня без новой строки, – так считал крупный римский ученый Плиний Старший. По отношению к изучению языка это правило гласит: ни одного дня без работы над языком и речью. Особенно важно соблюдать данное требование при самостоятельной работе студентов над языком, о чем свидетельствует и наше исследование.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ФИЗИКИ

Макиенко А.В.

Национальный исследовательский томский политехнический университет

Томск, Россия

Физика является базовой дисциплиной в образовательном процессе при подготовке инженерных кадров. Понимание физических явлений, фундаментальных законов, объясняющих эти явления, составляет не только основу для освоения специальных дисциплин, но и формирует у будущих специалистов умение мыслить.

В последние годы возможности информационных технологий привели к необходимости пересмотра как учебной программы по физике, так и к внедрению современных технологий обучения. Даже для русских студентов в самом упрощенном варианте реализовать ее в полной мере в рамках, выделенных на обучение часов проблематично, не говоря уже об иностранных студентах.

Вообще, адаптация к учебной деятельности иностранных студентов происходит достаточно сложно и это сказывается, в первую очередь, на изучении физики.

К причинам, определяющим уровень адаптации иностранных студентов к образовательному процессу при изучении физики, можно отнести:

1. Недостаточный уровень базовой подготовки
2. Недостаточный уровень знания русского языка
3. Медленное усвоение новых физических понятий
4. Слабые навыки самостоятельной работы и самоконтроля
5. Необходимость индивидуального обучения

Как адаптировать таких студентов к учебной деятельности?

Можно выделить следующие направления: разработка адаптированного содержания учебного материала, разработка методов организации учебной деятельности с учётом выше изложенной специфики, прививание студентам навыков самостоятельной работы, соблюдение принципов доступности, посильности и интересности.

Роль преподавателя в процессе адаптации огромна. Обязательные качества преподавателя, работающего с иностранными студентами наряду с другими необходимыми для преподавателя чертами - это объективность и коммуникабельность.

Как показывает практика, уровень адаптации студентов, прошедших предвузовскую подготовку, выше при изучении раздела физики «Механика и молекулярная физика», так как именно эти разделы удается пройти в рамках выделенного на изучение физики времени. Значительную сложность для иностранных студентов на первом курсе представляет изучение раздела физики «Электромагнетизм».

На рис.1 представлена возможная структура адаптации иностранных студентов в образовательный процесс при изучении физики.

Выделено три блока: базовый, адаптационный и блок контролируемых и индивидуальных заданий.

Одним из элементов адаптационного блока являются тематические электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Выбирается тема цикла по следующим критериям: трудность в усвоении, количество часов, затрачиваемых на изучение этой темы, уровень подготовки студентов.

Тематический ЭУМК содержит адаптированные лекции по данной теме с большим количеством рисунков и видеоклипов, раздел с решениями типовых задач и задач для самостоятельного решения, методические описания лабораторных работ, соответствующие данной тематике, тренировочные тесты и необходимый справочный материал. Лекционный материал подается порционно в динамическом режиме.

Доступ к очередному виду самостоятельной деятельности организован через систему гиперссылок. ЭУМК оформляется с использованием редактора MS Power Point и MS Word.

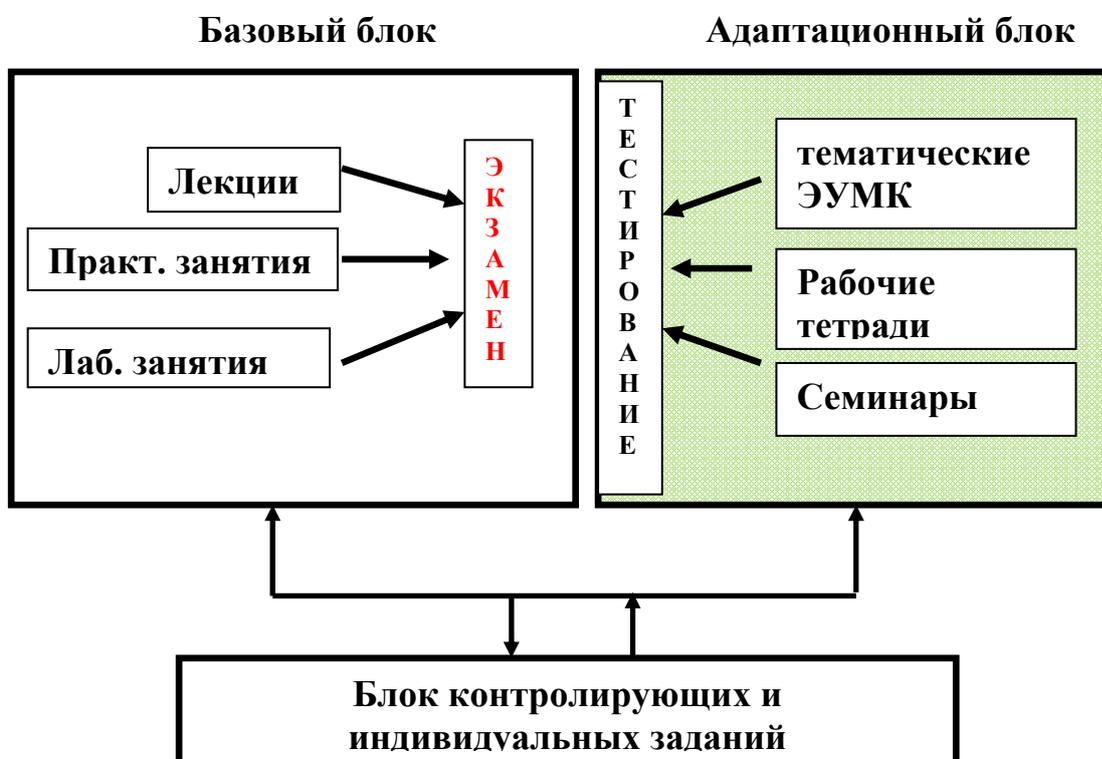


Рис.1. Структура адаптации в образовательный процесс при изучении физики

Опыт преподавания физики иностранным студентам показывает, что рабочие тетради наиболее эффективно использовать для индивидуального обучения. Рабочая тетрадь - это инструмент управления качеством самостоятельной работы студента. Она включает информационный учебный материал в виде вопросов, упражнения и задачи для самостоятельной работы, а также контролирующие тесты.

Важную роль в адаптационном процессе играют семинары. Что должен уметь иностранный студент, учась в русском вузе? Прежде всего, оперировать терминологией предмета. Приобретать такие умения можно на адаптационных занятиях - семинарах. Совершенно понятно: чтобы занятие было эффективным, его нужно правильно организовать:

1. Нужно выбирать темы и вопросы, ориентирующие студентов в кругу представлений, связанных с данной темой; в физике можно добавить задачи;
2. Вид запланированной работы должен быть обязательно доведен до сведения студентов;
3. Необходимы выступления, дополнения, обсуждение и комментарии преподавателя.

Любая самостоятельная работа студентов, в том числе и адаптационная, должна контролироваться. Поэтому результатом работы студентов в адаптационном блоке могут быть тесты.

Использование описанной схемы поможет повысить уровень адаптации иностранных студентов к обучающей деятельности не только при изучении курса физики, но и при изучении других предметов.

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

Нгуен Тхи Тху Хонг

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Здравствуйте уважаемые преподаватели! Я студентка 3-го курса по направлению «Химические технологии и биотехнологии»

Сегодня я хотела бы рассказать о своем обучении в России, о трудностях, с которыми я столкнулась в процессе учебы, а также о своем желании получить хорошее образование.

Перед тем как я приехала учиться в Томский политехнический университет, я шесть недель изучала русский язык во Вьетнаме. Это было очень мало, и мой словарный запас был очень маленький. Затем я продолжила изучать русский язык на подготовительном отделении в ТПУ. Когда я училась на подготовительном отделении, я чувствовала очень доброе отношение как со стороны преподавателей русского языка, так и других предметов. Я думаю, что у нас были очень хорошие условия для изучения русского языка, мы имели возможность задавать вопросы преподавателям в любое время и получали помощь, у нас было достаточно учебников по всем дисциплинам. Мы учили не только структуру русского языка, но с преподавателями по предметам учили терминологию по математике, физике, химии, информатике, инженерной графике. Преподаватели нас учили говорить, и в результате в конце курса ПО мы могли участвовать в студенческой научно-практической конференции. Я думаю, это был хороший результат.

Но, с другой стороны, на мой взгляд, кое-что в процессе обучения следовало бы изменить.

- Прежде всего – это очень много занятий в неделю, и времени на отдых не оставалось. По-моему, кроме занятий по русскому языку в аудитории, было бы хорошо иметь экскурсии по городу для лучшего усвоения и тренировки

русского языка, особенно в теплое время года. Например, 10 часов русского языка плюс 2 часа экскурсий по городу в неделю.

- Не всегда интересными были занятия по дисциплинам. Изучение терминов было бы лучше проводить в игровой форме, так как содержание дисциплин вьетнамские студенты знают хорошо.
- Многим студентам не понятно было, зачем нужна дисциплина «Инженерная графика», какая у неё связь с другими дисциплинами.

Когда закончили ПО, многие студенты задавали себе вопрос: сразу учиться с русскими студентами или с иностранными студентами в ИМОЯК? Мне тоже было трудно решать этот вопрос. И тот, и другой выбор имеет плюсы и минусы.

Если сразу учиться с русскими студентами с 1-го курса, мы можем быстро научиться хорошо общаться с русскими студентами, но при этом не получим полную информацию на лекциях и практических занятиях, так как преподаватели быстро говорят. Не всегда можно получить консультацию по предметам, потому что часто совпадают часы консультаций с занятиями по русскому языку. И будет наоборот, если мы учимся с иностранными студентами, мы не так быстро учимся говорить, но намного лучше понимаем предметы, имеем консультации.

Я думаю, что лучшая организация учебного процесса - это когда базовые дисциплины мы изучаем в ИМОЯК в потоках с иностранными студентами, а некоторые специальные дисциплины изучаем с русскими студентами. Хорошо также некоторые лекции слушать с русскими студентами.

Когда мы учимся на 1 и 2 курсах в ИМОЯК, мы имеем больше возможности изучать правильный русский язык, а поэтому можем сдавать экзамен на 2-й сертификат, это очень важно для нас.

В ИМОЯК мы также имели возможность заниматься научно-исследовательской работой и участвовать в научно-практических конференциях, это нам очень помогало в изучении профессионального русского языка. Я особенно это поняла, когда стала учиться на 3-м курсе.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В., Перфилова С.В.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Санкт-Петербург, Россия

Изучение путей формирования лингвистических и профессиональных компетенций студентов потребовало уточнения определения этих понятий. С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) проблема компетенций и компетентностей заняла в последние годы главенствующее положение в учебно - и

научно-педагогической литературе. Д.Н. Ушаков дает в «Толковом словаре русского языка» такие определения: «Компетенция – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом»; «Компетентность – осведомленность, авторитетность» [1]. Таким образом, если компетенция – область знания, в которой человек может быть осведомлен, то компетентность предполагает обычно высокий уровень владения определенной областью информации.

ФГОС ВПО определяют основные образовательные программы (ООП) подготовки бакалавров и магистров в соответствии с будущей специальностью учащегося. В результате освоения ООП ВПО выпускник вуза должен обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями, перечисляемыми в ООП данной конкретной специальности. Проектируемые результаты обучения в ФГОС ВПО сформулированы в терминах «знать», «уметь», «владеть...» [2].

Содержание *профессиональной компетентности* многопланово, ее структура в каждой ООП специальности представлена в виде совокупности различных компонентов, с которыми можно ознакомиться, изучая конкретную ООП.

ФГОС ВПО не выделяют различий для иностранных выпускников вузов. Однако для иностранных студентов на всем протяжении учебы в вузе большое значение приобретает формирование лингвистических компетенций.

Лингвистические компетенции – это языковые знания, лексико-грамматические и фонетические знания и умения.

Профессиональные и лингвистические компетенции иностранного выпускника начинают формироваться на начальном этапе обучения, который в большинстве случаев протекает в структуре, именуемой «подготовительный факультет»

Обучение на подготовительном факультете или в аналогичной по своим функциям структуре представляет собой начальный этап обучения иностранных студентов в системе высшего и среднего специального образования РФ, и его проблемы и задачи целесообразно рассматривать как часть непрерывного процесса обучения иностранных студентов с первых шагов и до выпуска высококвалифицированного специалиста. На начальном этапе обучения можно уже говорить о формировании элементов лингвистических и профессиональных компетенций, и по сути эти элементы станут в будущем основой сформированных общекультурных и профессиональных компетенций.

Контингент иностранных учащихся представляет собой особую категорию, по многим принципиальным аспектам отличную от контингента учащихся-носителей русского языка, и весьма многообразную по социально-политическому, идеологическому, национально-культурному и этническому составу.

Основные задачи обучения иностранных студентов по программам предвузовской подготовки заключаются в необходимости разрешить противоречия между большим объемом предметно-содержательной и лингвистической информации и сроками обучения (в среднем около 8 месяцев), а также найти такие формы и методы учебного процесса, которые могли бы обеспечить высокую эффективность усвоения студентами учебного материала и языка предмета и таким образом заложить основы лингвистических и профессиональных компетенций.

Особые трудности и в корне отличная от других подразделений любого вуза специфика организации учебного процесса состоит в том, что учащиеся прибывают на подготовительный факультет, как правило, с нулевым уровнем знания русского

языка, поэтому является оправданным тот факт, что более 50% аудиторных часов отдается преподаванию русского языка. На подготовительном факультете изначально формируются речевые и языковые навыки, но в этом процессе принимают участие не только преподаватели русского языка, но и преподаватели естественных дисциплин. Русский язык, являющийся объектом изучения на занятиях по русскому языку, становится средством обучения и общения в сфере изучаемых естественных дисциплин.

Преподавание естественных дисциплин имеет целый ряд особенностей, главными из которых являются следующие:

- ограниченность времени, отводимого учебным планом на каждый предмет;
- низкий и неоднородный уровень знаний по естественным дисциплинам;
- преподавание предметов ведется, как уже отмечалось выше, на неродном для студентов языке, т.е. изучение материала или его повторение идет практически параллельно с изучением русского языка, поэтому всегда имеет место «языковой барьер».

На кафедрах общеобразовательных дисциплин Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (ИМОП СПбГПУ) разработаны новые программы естественных дисциплин, принципиальное отличие которых заключается в том, что они, учитывая специфику этапа предвузовской подготовки (обучение естественным дисциплинам ведется на русском языке как иностранном), содержат не только предметно-содержательный, но и языковой аспекты. Языковой компонент программ представлен каталогом предметно-речевых и речевых навыков и умений, формирующихся на материале подъязыка каждой дисциплины. Каталог предметно-речевых и речевых навыков и умений к каждой теме в программах наглядно показывает, как по мере изменения предметного содержания растет уровень сформированности не только предметных и практических, но и предметно-речевых и речевых умений.

В программах сформулированы обязательные результаты обучения иностранных студентов по каждой дисциплине на этапе предвузовской подготовки и требования к контролю усвоения содержания дисциплины. Подчеркнем, что обязательные результаты обучения и требования к содержанию контроля включают предметно-содержательный и языковой аспекты. Таким образом, тема, указанная в программе, может считаться освоенной студентом, если у него сформированы предметные, предметно-речевые, а также практические навыки и умения, соответствующие данному этапу обучения.

Многие из указанных в программах навыков и умений являются общими для ряда дисциплин, например, вычислительные, измерительные, графические, умения и навыки моделирования, умения и навыки наблюдения изучаемых объектов и происходящих с ними явлений, выполнение опытов являются умениями и навыками общими для физики и химии. Знания, умения и навыки самостоятельной работы с учебной литературой, навыки конспектирования и некоторые другие приобретаются в процессе изучения всех предметов, в том числе русского языка.

Отсюда следует вывод о необходимости совершенствования методики формирования у студентов единого комплекса знаний, умений и навыков по всем дисциплинам средствами русского языка.

Единый комплекс знаний, умений и навыков представляет собой зачаточные формы профессиональных компетенций.

Как отмечалось ранее, языковой компонент программ по естественным дисциплинам включает в себя каталог предметно-речевых навыков и умений.

Коммуникативная компетентность иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения формируется как на занятиях по русскому языку (научный стиль речи), так и на занятиях по естественным дисциплинам, поэтому преподаватель – предметник должен обладать не только профессиональной, но и языковой компетентностью, т.е. учитывать на своих занятиях основные положения методики преподавания русского языка как иностранного.

Для того чтобы у иностранных студентов на занятиях по естественным дисциплинам последовательно сформировать навыки овладения языком специальности и всеми видами речевой деятельности (устная и письменная речь, чтение и аудирование), необходимо разработать методическую систему, включающую следующие компоненты:

- разработка методов и форм презентации учебного материала, максимально учитывающих поэтапные уровни владения студентами языковыми знаниями, речевыми навыками и умениями, необходимыми студентам для включения их в сферу общения на занятиях;
- установление принципов поэтапного учета уровня владения студентами языковыми средствами на основе конкретизации языковых и предметных целей каждого занятия, а также определения объема лексики по каждому занятию;
- разработка приемов активизации тех видов речевой деятельности, которые способствуют формированию навыков чтения и устного общения в профессиональной сфере;
- разработка и внедрение системы упражнений, направленной на формирование навыков записи слов и словоблоков, выделения главной информации при аудировании.

Все перечисленное должно найти отражение и в учебных пособиях, методически обеспечивающих учебный процесс. Тексты пособий по естественным дисциплинам являются носителями и собственно предметной научной информации, и источниками пополнения словарного запаса студентов лексикой научного стиля речи. Анализ учебных пособий по естественным дисциплинам для иностранных студентов этапа предвузовской подготовки выявляет наличие общего лексико-грамматического ядра в их текстах. Лексико-грамматическое ядро представляет собой *общенаучную* лексику, которую можно встретить во всех естественных дисциплинах. Лексику, строго прикрепленную к определенной области знаний (физике, математике, химии и т.д.), – *терминологическую* лексику квалифицированно, научно может объяснить только преподаватель-предметник. Языковой минимум, включаемый авторами в учебное пособие, должен содержать как частотные лексические единицы (общенаучная лексика), так и низкочастотные, но имеющие важный коэффициент значимости на данном этапе (терминологическая лексика).

Так как большинство иностранных студентов изучают термины на русском языке впервые, в условиях ограниченного времени, отведенного программой для изучения естественных дисциплин, важное значение приобретает система обучения

научной лексики и терминологии. Из способов семантизации лексики на занятиях по естественным дисциплинам на первый план выступают: *наглядность*, *использование международной символики* (обозначение физических величин, символы элементов и т.п.), *перевод*. Абсолютно неприемлемо толкование, объяснение одного термина при помощи других, так как этот способ семантизации новых слов усложняет процесс понимания. На начальных занятиях требуется полная запись материала на доске, особенно новых слов, обязательное четкое проговаривание терминов преподавателем, необходимо также практиковать проговаривание новых терминов студентами. Для формирования навыков аудирования и говорения в качестве составляющей методического обеспечения учебного процесса рекомендуется создание пособий для работы в лингафонном кабинете.

Элементы профессиональных и лингвистических компетенций, сформированные на начальном этапе обучения иностранных студентов, будут совершенствоваться в процессе дальнейшего обучения иностранного студента в вузе страны русского языка.

Список литературы:

1. Д.Н. Ушаков. Толковый словарь русского языка. - М., 2000.
2. Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 64 с.

НОРМАТИВИСТСКИЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОГРАММЕ 2+2

Силина К.С., Погукаева А.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Споры о том, является ли обучение языку с использованием компьютеров более эффективным по сравнению с традиционными методами обучения, постепенно сводятся к тому, что в XXI веке компьютеры в целом и Интернет в частности являются обязательным компонентом общей грамотности человека. Не обсуждая вопрос эффективности применения компьютерных технологий в обучении языку, можно утверждать, что для того, чтобы считаться грамотными людьми, студентам нужно учиться использовать компьютеры для исследовательской работы, развития навыков письменной речи и формирования коммуникативной компетенции.

Мы считаем, что использование информационно-коммуникационных технологий в обучении языку позволяет достичь две цели:

- совершенствование навыков владения языком;
- повышение уровня компьютерной грамотности, необходимой для жизни и работы в современном обществе.

Основная цель метода проектов - предоставление студентам возможности самостоятельного сбора новой информации, приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей.

Преподавателю в данном проекте отводится роль координатора, эксперта, а также дополнительного источника информации.

Не секрет, что в процессе работы над проектом с использованием информационно-коммуникационных технологий русские студенты также не соблюдают определенные нормы для более эффективного донесения информации до аудитории.

Например, студентами не учитывается:

- поэтапность проекта;
- размер шрифта;
- цветовые особенности фона и шрифта.

Что касается китайских студентов, изучающих русский язык в течение двух лет по программе «2+2» вне языковой среды, здесь можно столкнуться еще и с языковыми проблемами и ошибками. Так, такая форма проекта, как презентация опять же требует использования определенных языковых норм при построении текста.

Презентация и защита проекта требует введения и использования различных речевых и языковых оборотов, а также умения общаться с аудиторией, задавать наводящие вопросы, при помощи которых лектор сможет работать в продуманном им самим логическом направлении.

Для этого преподавателю было бы лучше выстроить свою работу со студентом по некоторым этапам.

- Определение темы проекта.
- Определение проблемы и цели проекта.
- Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
- Сбор информации.
- Обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
- Регулярные встречи с преподавателем, во время которых идет процесс обсуждения промежуточных результатов, преподаватель комментирует сделанную студентом работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
- Анализ собранной информации, координация дальнейших действий студента.
- Предкоммуникативная тренировка.
- Введение и обсуждение языковых и речевых единиц, при помощи которых студент будет работать с аудиторией.

- Демонстрация результатов проекта - кульминационная точка работы над проектом.
- Оценка проекта.

Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия студентов в организации проекта и т.д.

При выставлении итоговой оценки также учитываются:

- уровень владения информационно-коммуникационными технологиями;
- прогресс, достигнутый в течение курса;
- понимание теоретического материала;
- методическое качество подготовленного материала;
- участие в общем обсуждении и анализе.

Электронные презентации стали привычным и приятным дополнением к публичным выступлениям. Их использование, казавшееся сначала излишеством, теперь воспринимается как насущная необходимость. Популярность электронных презентаций объясняется легко: их преимущества - это доступность, простота создания, эффективность использования, эстетичность результата. Именно эти возможности делают привлекательным применение электронных презентаций на занятиях и на защите индивидуальных проектов.

Использование такой формы отчета позволяет студентам в большей мере проявить себя творчески - через иллюстрации, оформление, эффекты анимации и музыкальное сопровождение. Студенты с удовольствием экспериментируют с фоном и эффектами перехода между слайдами и тщательнее продумывают свой способ подачи информации, выделяя главное и отсеивая незначительное, чтобы уложиться в отведенные им 7-10 минут.

Для того чтобы студентами не были упущены основные моменты темы, им можно предложить шаблон презентации, на основе которого они будут готовиться к выступлению по следующей структуре:

- титульный слайд
- презентация новых и незнакомых слов, терминов, выражений с переводом на родной язык или путем объяснения и комментирования.
- содержание презентации
 - цели и задачи проекта
 - изложение темы
 - определения (целесообразнее размещать определение на отдельном слайде.)
 - выводы
 - вопросы для аудитории
 - список ссылок на использованные источники
 - заключительный слайд

Таким образом, презентации должны создаваться по определённой схеме и способствовать внедрению проективных технологий.

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ТПУ

Некряч Е.Н., Подберезина Е.И.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

К основным тенденциям развития современного образования относится его интернационализация: с каждым годом неуклонно растет число молодых людей, получающих образование за рубежом. Возрастание числа подготовленных иностранных специалистов свидетельствует о высоком авторитете на международной арене вузов страны, предоставляющих образовательные услуги.

Предвузовский этап обучения является важнейшим и вместе с тем наиболее сложным периодом получения образования иностранных слушателей в вузах России. Эта сложность обусловлена широким кругом труднейших задач, которые надо решить в течение сравнительного небольшого промежутка времени: нужно освоить общий курс русского языка и язык будущей специальности; привести знания, умения и навыки по общеобразовательным дисциплинам к уровню, сопоставимому с уровнем российских абитуриентов. Кроме того, им нужно адаптироваться к режиму учебной работы, приобрести и развить навыки учебной работы, свойственные высшей школе; пройти сложный период адаптации к новым климатическим, бытовым условиям жизни, приспособиться к культурным традициям, обычаям и правилам поведения [1].

Предвузовская подготовка иностранных студентов представляет собой подготовку учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих (русским) языком обучения, к обучению в российских вузах на русском языке.

Цель предвузовского этапа обучения А.И. Сурыгин определяет как «способность учащегося осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде» [2].

Важнейшей задачей предвузовского этапа обучения иностранных студентов является изучение общего курса русского языка и языка будущей специальности.

Отметим, что в последнее время все чаще наблюдается снижение качества набора иностранных учащихся, проявляющееся в несоответствии базового уровня подготовки иностранных слушателей уровню, необходимому для продолжения обучения на первом курсе российских вузов. Это обуславливает необходимость раннего введения профильных дисциплин на предвузовском этапе обучения. Если изучение предмета начать позже, например, во втором семестре, то возникает реальный риск не успеть восполнить пробелы в знаниях по предмету.

В связи с реализацией практики раннего введения профильных дисциплин возникает вопрос: кто должен обучать вводному курсу языка науки - преподаватель русского языка или преподаватель-«предметник»?

Для того чтобы иностранные студенты успешно справлялись с академическими задачами при обучении в общих потоках с российскими студентами, они должны владеть необходимым запасом как общенаучной, так и терминологической лексики. В курсе русского языка иностранные студенты

изучают общенаучную лексику, употребляемую во всех учебных дисциплинах. Но в задачи преподавателя русского языка не может входить объяснение значений терминов по физике, математике, химии, информатике, экономике и другим учебным дисциплинам. Терминология относится к конкретной дисциплине, и ее преподавание требует строгого научного толкования преподавателей-«предметников», это сфера компетенции преподавателей общеобразовательных дисциплин. Учитывая то обстоятельство, что базовый уровень подготовки иностранных студентов бывает низким, и многие термины они изучают впервые на этапе предвузовской подготовки, квалифицированное объяснение терминов на русском языке тем более является функцией преподавателей общеобразовательных дисциплин, а не преподавателей русского языка.

С другой стороны, понятны опасения филологов относительно нанесения вреда обучению русскому языку преподаванием «предметников». Прежде всего преподаватели-«предметники» должны стараться использовать в своей речи уже изученные иностранными слушателями конструкции русского языка, следить за уровнем усвоения иностранными слушателями новых терминов и за тем, чтобы количество вновь вводимых слов языка предмета не было большим. Преподаватели математики не должны делать упор только на решение задач (решение задач по математике почти всегда можно доступно объяснить, по максимуму используя всем известную математическую символику). На этапе предвузовского обучения иностранных слушателей преподавателям общеобразовательных дисциплин следует уделять особое внимание формированию научного стиля речи, приобретению речевых навыков использования языка науки.

Мы считаем, что преподавание общеобразовательных дисциплин на неродном для студентов языке, особенно на предвузовском этапе обучения, требует от преподавателя-«предметника» не только предметной компетентности, но и знаний основных положений методики преподавания русского языка как иностранного, умений применять эти знания в учебном процессе, при создании дидактических материалов. В связи с этим было бы целесообразно организовать кафедрой РКИ семинары для ознакомления преподавателей-«предметников» с основными положениями методики преподавания русского языка.

В связи с этим нам представляется целесообразным более тесное взаимодействие, сотрудничество преподавателей русского языка и преподавателей профильных дисциплин. Результат такого взаимодействия – создание единой информационной среды – позволит более качественно формировать профессиональные коммуникативные компетенции иностранных студентов, поспособствует интенсификации учебного процесса (более качественному и быстрому овладению иностранными учащимися языком дисциплины).

Объединение усилий преподавателя-«предметника» и преподавателя русского языка, с одной стороны, делает преподавателя-«предметника» участником процесса обучения русскому языку, поскольку оно дает возможность иностранным слушателям получать навыки творческого использования русского языка в устной речи (объяснение решения задачи, изложение математических положений и определений). Кроме того, специфика математики, проявляющаяся в однозначности, недвусмысленности, четкости формулировок теорем и определений, стандартных формах, стилистическом единообразии, способствует формированию культуры языка. С другой стороны, такое взаимодействие повышает интенсивность

изучения самого предмета, способствует формированию научного стиля речи, в процессе изучения которого закладываются основы владения языком будущей специальности.

У нас уже есть опыт сотрудничества с преподавателями русского языка как иностранного. Результат этого сотрудничества – создание учебно-методического комплекса по математике для иностранных слушателей подготовительного отделения.

При написании базового учебного пособия нами строго выдерживался принцип постепенного снижения уровня языковой адаптации излагаемого материала в соответствии с программой изучения русского языка иностранными слушателями. В 2011 году этому пособию был присвоен гриф УМО РАЕ, в 2012 году оно было переиздано с грифом.

В 2011 году вышла в свет рабочая тетрадь по математике для учащихся подготовительного отделения, лексические задания которой дополняют лексические задания базового учебного пособия. Широкий выбор тематических задач и лексических упражнений рабочей тетради и базового учебного пособия позволяют преподавателям математики подготовительного отделения эффективно реализовывать на практике личностно-ориентированный подход к обучению иностранных учащихся подготовительного отделения, рационально организовывать их самостоятельную работу. Помощь преподавателя в организации самостоятельной учебной деятельности крайне важна для иностранных слушателей подготовительного отделения, которые проходят период адаптации к новой академической и социально-культурной среде.

Кроме базового учебного пособия и рабочей тетради, учебно-методический комплекс по математике для иностранных слушателей подготовительного отделения включает в себя словарь математических терминов, девять тестов для рубежного контроля и два теста (зачет и экзамен) для итогового контроля полученных иностранными слушателями подготовительного отделения знаний.

В настоящее время мы работаем над созданием новых интернет-ресурсов, позволяющих иностранным слушателям подготовительного отделения самостоятельно отрабатывать правильное произношение математических терминов на русском языке. Использование компьютерных технологий для организации самостоятельной работы студентов способствует повышению качества обучения и отвечает запросам современной молодежи.

По-прежнему актуальной проблемой международного образования остается адаптация студентов к обучению в зарубежных университетах. Одним из наиболее значимых ее аспектов является социальная адаптация. Социальная адаптация – это процесс приспособления к условиям внешней и внутренней среды, а также результат такого процесса [3]. Адаптированным является человек или социальная группа, успешно взаимодействующая со средой. Однако «процесс адаптации иностранных студентов вызван одновременным действием целого ряда факторов и поэтому может рассматриваться как адаптация к комплексному стресс-фактору» [4].

Занятия по математике добавляют психологический комфорт в новой для учащихся информационно-педагогической среде, помогают иностранным слушателям приобрести уверенность в своих возможностях успешного освоения содержательной стороны предмета с помощью нового для них языка обучения,

поскольку математические знания универсальны и выражены доступной единой символично-языковой системой.

На предвузовском этапе обучения иностранные учащиеся сталкиваются, прежде всего, с языковым барьером, от быстрого преодоления которого зависит результат их дальнейшего обучения. Успешному преодолению этого барьера будет способствовать, на наш взгляд, формирование групп из представителей разных стран. Обучаясь в одной группе со студентами из неродных стран, иностранные студенты будут вынуждены общаться между собой на русском языке. При этом иностранные слушатели из Ирана, Пакистана, Нигерии, Ирака, Бразилии, Турции, Монголии имеют схожие проблемы в произношении слов на русском языке, и их лучше обучать в одной группе. Иностранцам учащимся из Китая и Вьетнама труднее дается правильное произношение русских слов, поэтому их лучше не объединять в одну группу со студентами вышеперечисленных стран. Кроме того, по нашему мнению, формирование групп студентов с приблизительно одинаковым уровнем владения базовыми знаниями по предмету позволит значительно улучшить качество обучения иностранных слушателей на предвузовском этапе обучения.

Список литературы:

1. Зверев Н.И. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в новых условиях (Вестник ЦМО МГУ, 1997, Выпуск 1).
2. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2008. – 128 с.
3. Юдин Б.Г. Многомерный образ человека. На пути к созданию единой науки о человеке. (Изд-во Прогресс – Традиция (2007)/
4. Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов (СПб.: Изд-во СПб ГПУ, (2003)/

КОНФЕРЕНЦ-НЕДЕЛЯ КАК ЭТАП ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Некряч Е.Н., Подберезина Е.И, Шерстнева А.И.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Главная цель иностранных студентов, приезжающих в Россию – получить высшее образование. Общение иностранных студентов в большей степени определяется решением академических задач в течение всего периода обучения в вузе, поэтому важнейшей задачей обучения русскому языку является развитие способности и умения общаться на русском языке во всех сферах: академической, научной, бытовой. На первом, труднейшем этапе предвузовской подготовки иностранных слушателей, должна быть создана основа для получения образования в российском вузе по выбранной ими специальности. В нормативном документе

«Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан» цель этапа предвузовского обучения формулируется как «способность учащегося продолжать обучение на русском языке в вузах Российской Федерации» [1]. За один учебный год иностранным учащимся подготовительного отделения необходимо не только овладеть языком специальности на уровне, позволяющем решать задачи в учебно-профессиональной сфере, но и обобщить, систематизировать, скорректировать знания по профильным дисциплинам.

В настоящее время большое внимание уделяют обучению учебно-научному общению со специалистами в выбранной профессии, подготовке к профессиональному общению (коммуникации) с иностранными специалистами. Трудно переоценить значение студенческих научных конференций в формировании профессионально-коммуникативной компетенции, особенно иностранных студентов.

Участие иностранных студентов в научной конференции сопряжено с их личностно-профессиональным ростом. Готовясь к конференции, иностранные студенты изучают материалы, связанные с их будущей специальностью. Сформулировав проблему (задачу) своих исследований, они знакомятся с результатами работы специалистов по ее решению. При этом студент приобретает умение ориентироваться в смысловой, логической структуре текста по специальности, анализировать его, различать главную и второстепенную информацию, выбирать из прочитанного те сведения, которые нужны ему для решения поставленной задачи. После этого студенты проводят свое исследование, анализируют его результаты и представляют их. Таким образом, подготовка иностранных студентов к студенческой научной конференции способствует развитию у студентов навыков поиска, отбора, усвоения необходимой им профессионально-ориентированной информации при решении поставленных перед ними задач.

При подготовке текста своего доклада на конференции иностранный студент развивает навыки использования языка специальности для выражения своих мыслей на русском языке, усваивает лингвистические особенности научного стиля речи. В докладе следует использовать хорошо знакомые, простые лексические конструкции русского языка. Это позволит выступающему студенту чувствовать себя свободно, что создаст лучшее впечатление о нем и о его докладе.

Выступление с докладом на научной конференции, представление результатов своих исследований способствует развитию речевых умений иностранных студентов в профессиональной учебно-научной сфере общения. Последующее обсуждение этих результатов позволяет приобрести умение обосновывать свое мнение, отстаивать свою позицию по рассматриваемому вопросу.

Участие (даже в качестве слушателей) учащихся подготовительного отделения в студенческой научной конференции имеет большое значение для их дальнейшего обучения в российских вузах. Погружение в естественное пространство функционирования изучаемого языка способствует формированию коммуникативной компетенции в аспекте научного стиля, выработке умений восприятия на слух текстовой информации, что предполагает, по сути, элементарное мышление на неродном для иностранных слушателей русском языке [2], стимулирует лингвистическую активность иностранных учащихся, формирует познавательный интерес и положительную мотивацию к обучению.

Позитивное эмоциональное воздействие на иностранных студентов оказывает опубликование результатов их исследований в материалах студенческой научной конференции, документальное подтверждение авторства их исследования, высокая оценка их работы участниками и жюри студенческой научной конференции (призовые места, призы, подарки, денежные гранты, льготы и т. д.). Публичное признание новых достижений иностранных студентов формирует положительную мотивацию к обучению, усиливает стремление иностранных студентов к изучению русского языка как средства общения в новой образовательной, социокультурной среде. Поэтому студенческая конференция – важный фактор академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов.

Конференц-недели проводятся в ТПУ сравнительно недавно. Преподаватели экспериментируют, ищут наиболее эффективные методы организации и проведения конференц-недель. В настоящее время используются разные формы организации работы студентов на конференц-неделе: коллоквиумы (устные и письменные), семинары, тестирования, контрольные работы, выступления с докладами и презентациями, вебинары, круглые столы, деловые игры, индивидуальное собеседование, работа в микрогруппах.

К основным целям организуемых для иностранных студентов конференц-недель относятся, прежде всего, контроль достижения ими необходимого на данном этапе обучения уровня владения русским языком, языком науки, знаниями по предметам, а также контроль развития их коммуникативных способностей в профессиональной сфере общения. Поэтому для иностранных студентов более предпочтительными, на наш взгляд, являются такие формы проведения конференц-недели как семинары, выступления с докладами и презентациями, индивидуальное собеседование, тестирование, контрольная работа. Здесь мы расположили формы проведения мероприятий конференц-недели по убыванию уровня их значимости, на наш взгляд.

Эти формы проведения конференц-недели позволяют иностранным студентам получить (усовершенствовать) опыт публичного выступления, развить навыки профессионально-коммуникативного общения, приобрести опыт использования научного стиля речи (русского языка и языка специальности) при написании текстов докладов, рефератов, создании презентаций.

Мероприятия конференц-недели позволяют преподавателям выявить успехи и проблемы в обучении иностранных студентов, формировании профессионально-коммуникативных компетенций, проанализировать их и скорректировать свою дальнейшую работу на этом потоке (в этой группе). Иностранные же студенты получают возможность своевременно устранить обнаруженные недостатки в профессионально-коммуникативной сфере общения и пробелы в знаниях.

Таким образом, конференц-неделя – генеральная репетиция студенческой научной конференции, важный период серьезной подготовки к ней.

Список литературы:

1. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (приказ Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 08.05.97 г. №866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение

в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации»).

2. Содержание коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. –М.:Изд-во РУДН, 2001. –С. 79-89.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Потураева Е.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Чтение – это один из четырёх видов речевой деятельности (наряду с аудированием, письмом, говорением), направленный на извлечение информации, которая содержится в письменном тексте.

В рамках преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» чтение выполняет две функции – средства обучения (текст – единица обучения во всех видах речевой деятельности) и цели обучения (возможность использования чтения для удовлетворения реальных жизненных потребностей).

Чтение как средство обучения – это обогащение новыми лексическими единицами, более сложными синтаксическими конструкциями. Выделяют следующие виды чтения как средства обучения: 1) чтение вслух (используется на первых этапах обучения языку, главное средство формирования механизма внутреннего проговаривания); 2) чтение «про себя» (ставится цель восприятия и обработки информации); 3) беспереводное чтение (непосредственное восприятие текста, без использования родного языка учащегося); 4) переводное чтение (используется родной язык студента); 5) подготовленное чтение (предполагает снятие языковых трудностей до чтения текста); 6) неподготовленное чтение (проводится на адаптированных текстах, в которых могут содержаться незнакомые слова и конструкции, не препятствующие восприятию основной информации текста); 7) аудиторное чтение и 8) домашнее чтение [1; 2].

Чтение как цель обучения направлено на реализацию коммуникативных задач учащегося. Коммуникативные установки на чтение могут иметь различный характер: а) определить, о чем та или иная книга (журнал, статья); б) какой круг вопросов в ней обсуждается; в) найти какие-то интересующие факты (имена, даты, цифры, цитату); г) бегло прочесть текст с целью установить его фабулу, сюжет; д) тщательно изучить текст, стараясь не упустить ни одно его детали и пр.

Выделяют следующие виды чтения как цели обучения: 1) просмотровое чтение (самое общее представление о содержании текста, его теме, на основе такого чтения читающий решает, нужен ли ему данный текст для более подробного изучения); 2) поисковое чтение (необходимо обнаружить в тексте какую-либо информацию, при обнаружении которой чтение прекращается); 3) ознакомительное чтение (чтение с общим охватом содержания, т.к. читающий уделяет внимание только главной информации, пренебрегая второстепенными деталями); 4)

изучающее чтение (чтение со стопроцентным пониманием информации, детальное чтение, которое может сопровождаться выписками и рассчитано на использование в последующей деятельности информации, полученной из текста) [1; 2].

Чтению как сложному речевому умению обучают на основе овладения составляющими его компонентами, а именно: а) умениями, связанными с техникой чтения (правильное произнесение и внутреннее проговаривание, овладение графико-фонемными соответствиями); б) умениями, связанными с пониманием языкового материала (понимание лексических единиц, словосочетаний и предложений; выделение главного и второстепенного в предложении); в) умениями, связанными с пониманием содержания текста (установление смысловых отношений между предложениями и абзацами); г) умениями осмысливать информацию текста (постижение идеи автора и установки читающего) [1; 2].

Существующая классификация упражнений по обучению чтению ориентирована на процесс чтения текста и представляет собой деление упражнений на *предтекстовые* (объяснение значений новых слов и грамматических явлений, тренировка в употреблении), *притекстовые* (призванные сформировать коммуникативную установку на чтение) и *послетекстовые* (обеспечивающие контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации) [1; 2].

Целью освоения дисциплины «Русский язык как иностранный» является достижение учащимися уровня языковой и речевой компетентности, соответствующего Стандарту I сертификационного уровня (Общее владение) системы тестирования иностранных граждан, а также овладение навыками, необходимыми для общения в различных ситуациях: социально-бытовой, социально-культурной, учебно-научной и деловой, подготовка к коммуникации в аутентичной учебной среде на первом курсе российского инженерного университета. Для достижения указанной цели поставлены следующие основные задачи: 1) сформировать грамматическую и лингвистическую компетенцию (владение языковым материалом для использования в виде устных и письменных высказываний в социально-бытовых и социально-культурных ситуациях); 2) сформировать лингвопредметную компетенцию (владение минимальным лексическим и грамматическим материалом, необходимым для использования в виде устных и письменных высказываний в учебно-профессиональной и научной деятельности); 3) сформировать дискурсивную компетенцию (умение репродуцировать и продуцировать тексты монологического и диалогического характера в социально-бытовых и социально-культурных ситуациях, а также в учебно-профессиональной деятельности); 4) сформировать социолингвистическую компетенцию (умение адекватно использовать языковые единицы в различных ситуациях общения); 5) сформировать социальную компетенцию (умение понимать основные социально-поведенческие характеристики говорящего, реализовать свои коммуникативные намерения адекватно своему социальному статусу); 6) сформировать социокультурную компетенцию (первичное знакомство с русской культурой, умение понимать основные социально-поведенческие характеристики говорящего, реализовать свои коммуникативные намерения адекватно своему социальному статусу).

Реализация компетентностного подхода (который определен стратегическим вектором развития отечественного высшего профессионального образования)

преподавателем высшей школы может быть обеспечена за счет использования им адекватных образовательных технологий [3, 11-20].

Как пример применения педагогической технологии на практике может служить разработка и применение некоторых приемов игровых технологий и технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» при обучении чтению в рамках изучения русского языка как иностранного.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», разработанная в конце XX века в США, представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма [3]. В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний.

Первая стадия – «вызов», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Вторая стадия – «осмысление» - содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа учащегося с текстом, причем работа, направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями учащегося (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание.

Третья стадия – «рефлексия» - размышления. На этом этапе учащийся формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

Организация учебного процесса строится на индивидуальной работе учащихся, работе в динамических парах и группах. Роль преподавателя – в основном координирующая.

Популярным методом демонстрации процесса мышления является графическая организация материала.

Выделим следующие приемы и стратегии технологии развития критического мышления: а) на стадии *вызова* - мозговая атака; прием «ключевые слова» (словосочетания, предложения); составление таблицы «Знаем - Хотим узнать – Узнали»; разбивка на кластеры (смысловые блоки) и др.; б) на стадии *осмысления* - система маркировки текста «ИНСЕРТ»; чтение с остановками; составление таблицы «Плюс - Минус - Интересно» и др.; в) на стадии *рефлексии* - парная (групповая) мозговая атака; парное (групповое) подведение итогов; возвращение к ключевым словам; возвращение к кластерам; возвращение к таблице «Знаем - Хотим узнать - Узнали»; мини-сочинение, эссе; составление синквейна; прием «Шесть шляп мышления» и др. [3]

В рамках обучения чтению актуально применение дискуссии, которую можно рассматривать как игровую технологию. Дискуссии, применяемые в процессе обучения, являются преимущественно управляемыми преподавателем или учащимся (при условии его готовности к ее организации) [3, 170 - 181].

Основные шаги при подготовке к дискуссии: 1) выбор темы дискуссии, которая определяется целями обучения и содержанием учебного материала (при этом на обсуждение учащихся выносятся темы, имеющие проблемный характер,

содержащие в себе противоречивые точки зрения); 2) разбивка темы на отдельные вопросы, которые сообщаются учащимся; указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии; организуется самостоятельная работа учащихся.

Проведение дискуссии осуществляется в несколько этапов: а) введение в дискуссию (формулирование проблемы и целей дискуссии; создание мотивации к обсуждению; установление регламента дискуссии и ее основных этапов; совместная выработка правил дискуссии); б) обсуждение проблемы (обмен участниками мнениями по каждому вопросу); в) подведение итогов обсуждения (выработка учащимися согласованного мнения и принятие группового решения; совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу).

В современной педагогической практике накопилось множество разнообразных вариантов организации дискуссии. Перечислим некоторые виды дискуссии:

1) «Круглый стол». Дискуссия направлена на обсуждение какой-либо актуальной темы, требующей всестороннего анализа. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему, они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу.

2) «Дебаты». Дискуссия в ролевой форме дебатов представляет собой разновидность дискуссии-спора и применяется для обсуждения сложной и противоречивой проблемы, по которой существуют резко противоположные точки зрения. Цель дискуссии – научить учащихся аргументировано и спокойно отстаивать свою точку зрения и постараться убедить оппонентов, используя имеющуюся информацию по проблеме.

3) «Эстафета». Дискуссия направлена на организацию последовательного обсуждения предложенных вопросов и аспектов одной темы в малых группах с последующим анализом и согласованием различных подходов и принятием коллективного решения.

4) «Аквариум». Эта разновидность дискуссии применяется для обсуждения спорных, противоречивых вопросов, для формирования умения учащихся отстаивать и аргументировать свою позицию.

5) «Вертушка». Специфика данной дискуссии заключается в том, что учащиеся обсуждают проблему в группах сменного состава, работая на разных этапах обсуждения в разном составе и над разными аспектами проблемы.

6) Конференция. Вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Использование отдельных приемов технологии дискуссии и технологии развития критического мышления при работе с текстом на занятиях русского языка как иностранного на подготовительном отделении рассмотрим на конкретных примерах.

Схема 1. Применение технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на занятии по русскому языку как иностранному

(подготовительное отделение, второй семестр). Тема «Высшее образование в России».

I. Предтекстовая работа.

1. Определение темы при помощи приема мозгового штурма (предъявление

иллюстраций  ,  и гимна «Gaudeamus»).

2. Ввод в тему посредством работы с опорными словами (определение значений слов, необходимая грамматическая работа (определение рода существительных, образование форм множественного числа и др.), составление текстов с использованием этих слов).

образование вуз факультет кафедра декан ректор проректор вступительные экзамены единый государственный экзамен дневная форма обучения вечерняя форма обучения заочная форма обучения каникулы	общенаучная подготовка бакалавриат магистратура аспирантура специализация курсовая работа дипломная работа аттестат диплом сентябрь июнь семестр сессия
---	---

II. Притекстовая работа.

1. Получение и интерпретация получаемой информации в процессе чтения текста с использованием приема «Плюс-Минус-Интересно» (учащиеся во время чтения текста делают пометы, обозначая их знаками «+» - знаю, «-» - не знаю или непонятно, «!» - заинтересовало, хотел бы узнать подробнее). Комментирование помет преподавателем или учащимися.

<p style="text-align: center;">Высшее образование в России</p> <p>Сегодня многие молодые люди хотят иметь высшее образование.</p> <p>Высшее образование – это знания, которые можно получить в высшем учебном заведении (вузе). В России есть разные вузы: университеты, институты, академии, консерватории (музыкальные вузы), высшие училища и школы-студии (артистические вузы). Университетами всегда называли такие вузы, которые готовят специалистов по разным отраслям знаний: филологов и математиков, историков и физиков, юристов и биологов и пр. В институтах готовятся специалисты одного профиля, например, медики, или технологи, или инженеры строители. В последнее время в России некоторые институты тоже стали называть университетами. Кроме того, самые крупные в регионах институты теперь получили название академий.</p> <p>В каждом вузе имеется несколько факультетов, на которых студенты обучаются по определённой специальности. На каждом факультете есть несколько кафедр, которые занимаются отдельными аспектами науки. Факультетами руководят деканы, а все вузом – ректор, которому помогают проректоры.</p> <p>Итак, молодой человек окончил школу (получил аттестат о среднем образовании) и выбрал свою будущую профессию. Как поступить в вуз? В вуз принимаются молодые люди, которые успешно сдали вступительные экзамены. До образовательной реформы в российских вузах абитуриенты сдавали несколько вступительных экзаменов. С 2005 года все выпускники российских школ будут сдавать единый государственный экзамен.</p> <p>В нашей стране существует три формы обучения: дневная, вечерняя и заочная. Вечернее обучение удобно для тех студентов, которые днём работают, а заочное – для тех, кто живёт далеко от вуза.</p> <p>Учебный год в вузах начинается 1 сентября и заканчивается в июне. Он делится на 2 семестра, в конце каждого семестра студенты сдают зачёты и экзамены. Это время называется экзаменационной сессией. После экзаменов можно отдохнуть: зимой бывают короткие каникулы, а летом – длинные.</p> <p>В настоящее время во многих российских вузах действует многоуровневая система образования. 1 уровень (2 года) даёт общенаучную подготовку. На 2 ступени студенты обучаются 4 года по программе бакалавров. 3 уровень даёт полное высшее образование и квалификацию магистра. Срок обучения в магистратуре – 2-3 года. Чтобы поступить в магистратуру, надо хорошо учиться в бакалавриате и</p>

Инновационные подходы и технологии развития лингвистических и профессиональных компетенций иностранных студентов

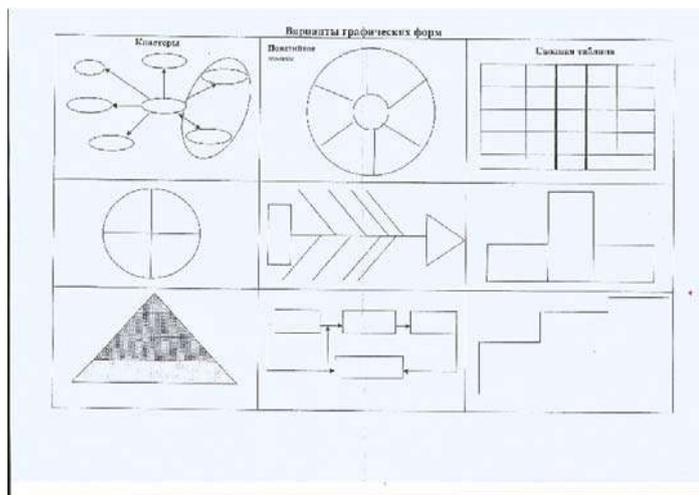
успешно сдать экзамен по специальности.

Пока продолжается учёба, студенты определяют свои интересы и выбирают специализацию. Ежегодно они пишут курсовые работы, а на последнем курсе – дипломную работу, которую должны защитить. Если студенты интересуются наукой, они могут заниматься в различных научных кружках, в лабораториях, участвовать в конференциях и выставках научных работ. Некоторые студенты решают заниматься научной работой и дальше. После получения диплома они поступают в аспирантуру.

2. Составление плана текста с помощью графических форм представления информации.

III. Послетекстовая работа.

1. Пересказ текста с использованием графических схем представления информации.



2. Выделение ключевых смыслов с использованием приема «Синквейн».

1 существительное
2 прилагательных
3 глагола
Предложение из 4х слов
1 существительное

3. Рефлексия с помощью приема «Все в моих руках» (учащиеся рисуют на листе бумаги свою руку, каждому пальцу соответствует определенная интенция (мизинец - тема занятия; безымянный - я узнал, что ...; средний - мне понравилось ...; указательный - мне не понравилось ...; большой - я хочу ...)).

Схема 2. Применение игровой технологии «Дискуссия» на занятии по русскому языку как иностранному (подготовительное отделение, второй семестр). Тема «Знакомство с историей Томского политехнического университета».

I. Предтекстовая работа.

1. Определение темы при помощи приема мозгового штурма (предъявление фотографий главного корпуса ТПУ, определение темы и возможного содержания текста).

2. Выделение ряда проблемных моментов, требующих осмысления. Предъявление их учащимся в виде плана.

1. История создания университета.
2. Жизнь и судьба первого ректора университета.
3. Развитие университета.
4. Первые студенты университета.
5. Научно-техническая библиотека.
6. Роль университета в индустриализации Сибири и России

3. Ввод в тему посредством работы с опорными словами (образец представлен в описании занятия по теме «Высшее образование в России»). Составление собственных текстов с данными словами.

первенец	1901-1902 года
техническое образование	Д.И. Менделеев
питомец	Н.М. Кижнер.
Транссибирская железная дорога	В.А. Обручев
Томский технологический институт	научно-техническая библиотека
Томский политехнический институт	С.Н. Кулибин
Томский политехнический университет	абитуриенты
1896 год	льготы
Ефим Лукьянович Зубашев	вольнослушательница
европейский квартал	50 рублей
ректор	300 рублей
Прага	индустриализация
механическое отделение	Д.Д. Бондарев
химическое отделение	Н.И. Камов
9 октября 1900 года	Л.М. Миль
горное отделение	М.В. Посохин
инженерно-строительное отделение	статус

II. Притекстовая работа

1. Подготовка к дискуссии при помощи приема «Вертушка» (студенты разбиваются на группы, раздаются вопросы, каждой группе по одному вопросу, в течение 10 минут студенты читают информацию, выписывая ключевые моменты по имеющемуся у них вопросу, меняются листами и вопросами, читают снова, дополняют и т.д.).

Alma Mater
<p>Рассказывая о Сибири и Томске, невозможно не рассказать о нашем политехническом университете. Это был первенец высшего технического образования в Сибири. Он и сейчас посылает своих питомцев во все края необъятной России. Как же все начиналось?</p> <p>В конце 19-ого – начале 20-ого века в Сибири быстро развивалась промышленность. Строительство Транссибирской железной дороги способствовало индустриальному прогрессу региона. Остро не хватало технических специалистов, инженеров. Правительство приняло решение о создании в Томске высшего технического учебного заведения. Так в 1869 году был основан Томский технологический институт – ныне политехнический университет. С тех пор, уже более 100 лет ТПУ готовит инженерные кадры самой высокой квалификации.</p> <p>Первым директором (ректором) института в 1898 – 1907 гг. был Ефим Лукьянович Зубашев. Благодаря его кипучей деятельности и деловитости в короткий срок в центре города появились первые корпуса института. В октябре 1900 года был открыт главный лекционный корпус, затем за три последующих года были построены физический, горный, химический, механический и инженерный корпуса. Проект зданий сделал академик архитектуры Р.Р. Марфельд. Это были красивейшие в городе строения. Неслучайно горожане называли их «европейски кварталом». Тут были мостовые, электричество, газ, водопровод, канализация.</p> <p>Е.Л. Зубашев приложил немало сил в строительстве института. К моменту своего назначения на пост директора строившегося института он находился в расцвете физических и творческих сил. Зубашеву было 38 лет. Он окончил физико-математическое отделение Харьковского университета и химическое отделение Санкт-Петербургского технологического института. Его научные исследования были связаны с разработкой технологии производства сахара. Тема отвечала потребностям молодой российской пищевой промышленности. В 1890 году Е.Л. Зубашев получает звание профессора. За большие научные, общественные заслуги Ефим Лукьянович был награжден престижными российскими орденами – Святого Станислава, анны и Владимира.</p> <p>Личная судьба первого директора ТПУ трагична. Уже в 1907 году он был отстранен от управления институтом. Царское правительство обвинило ученого в попустительстве революционным настроениям. При большевистском режиме в 1922 году он был обвинен в контрреволюционных действиях и выслан из советской России. С 1923 года профессор Зубашев жил и работал в Праге. Но и в эмиграции он не забывал и Сибири, создал общество «Вольная Сибирь» и читал там лекции об этом крае. Е.Л. Зубашев умер в 1928 году и похоронен в Праге, на Ольшанском кладбище.</p> <p>Самыми первыми были открыты два отделения (факультета): механическое и химическое. Занятия начались 9 октября 1900 года. В 1901-1902 гг. начались занятия еще на двух отделениях: на горном и на инженерно-строительном.</p> <p>Большой вклад в дело подготовки инженеров-механиков внес профессор Николай Иванович Карташов.</p>

Инновационные подходы и технологии развития лингвистических и профессиональных компетенций иностранных студентов

Выпускник Харьковского технологического института, специалист в области паровозостроения Карташов занимался вопросами строительства железных дорог.

Химико-технологический факультет создавался при активной поддержке выдающегося русского ученого Д.И. Менделеева. На химический факультет был приглашен доктор наук, специалист в области органической химии Николай Матвеевич Кижнер. Здесь, в Томске, он сделал несколько крупных открытий, которые вошли в науку под его именем (реакции Кижнера).

Основателем геологической школы в политехническом университете был Владимир Афанасьевич Обручев. В 1901 – 1909 гг. он был первым директором горного отделения ТТИ. Профессор, известный путешественник, исследователь Центральной Азии, автор фундаментальных научных трудов по геологии и географии, наконец, писатель-фантаст (автор известных фантастических романов «Земля Санникова», «Плутония» и мн.др.), В.А. Обручев внес значительный вклад в изучение сибирских полезных ископаемых.

Одновременно с основанием института формировалась и его научно-техническая библиотека. Она была открыта в 1900 году. Много уникальных книг хранится в ней. Осенью 1900 года Е.Л. Зубашев приобрел для института частную библиотеку выдающегося российского горного инженера Сергея Николаевич Кулибина. Более 2 тысяч томов были куплены за 1500 рублей и доставлены из Петербурга в Томск. В библиотеке хранились книги и журналы 17-19 веков. Среди них были редкие издания книг П. Крашеникова, М.В. Ломоносова и других ученых, путешественников. Сегодня научно-техническая библиотека ТПУ – одна из самых крупных в России. Она состоит из трех миллионов томов книг и журналов, ежегодно одами библиотеки пользуются более 2 тысяч читателей.

Следует особо рассказать о жизни первых студентов ТТИ. При поступлении в институт абитуриенты проходили вступительные испытания. Для молодых людей из Азиатской части России и с Кавказа были определены льготы при поступлении. Чтобы поступить в институт, им достаточно было иметь хорошие оценки в аттестате о среднем образовании. Женщин в вуз не принимали. Только в 1906 году впервые девушкам было разрешено посещать институт вольнослушательницами.

Обучение в ТТИ было платным. Студенты платили за образование 50 рублей в год. Это было в два раза ниже, чем в вузах европейской России. Для хорошо успевавших студентов были предусмотрены государственные стипендии по 300 рублей в год.

Студенты носили форменную одежду: шинель, тужурки, брюки, фуражки с кокардой, ботинки. Форму они должны были выкупать за свои деньги. Она была обязательной при посещении студентами занятий и общественных мест в городе. Надзор за поведением студентов осуществляла специальная инспекция.

Материальное положение студентов было тяжелым. В то время еще не было студенческих общежитий. Им приходилось «снимать» квартиры у городских жителей. Многие студенты не только учились, но и работали. Тяготы жизни, отсутствие средств на обучение приводило к тому, что часто процесс обучения растягивался на многие годы, а иногда прекращался совсем. Первый выпуск сибирских инженеров состоялся в декабре 1906 года.

Огромный вклад в индустриализацию России и Сибири внесли питомцы политехнического университета. Вот лишь некоторые примеры. Выпускник ТТИ Д.Д. Бондарев вместе выдающимся российским авиаконструктором Сикорским участвовал в создании первого в мире многомоторного самолета. Н.И. Камов и Л.М. Миль были конструкторами известных в мире вертолетов.

Именно политехники создали в городе первую телевизионную лабораторию. На ее основе возник первый в Сибири Телецентр. В мае 1955 года Томский Телецентр начал проводить регулярные телепередачи. Томский Телецентр был первым в Сибири и пятым в стране. Томские политехники создали Телецентры в других городах Сибири.

Выпускники горного отделения внесли свой достойный вклад в освоение природных богатств Сибири. Они вели поиски месторождений золота, железных руд, каменного угля.

Среди профессоров и преподавателей ТТИ были выдающиеся российские архитекторы, художники. В ТТИ учился Михаил Васильевич Посохин – главный архитектор Москвы, автор проекта Кремлевского Дворца Съездов, Н.В. Никитин – автор проекта и строитель Останкинской телевизионной башни в Москве. Томские политехники строили Московское метро, Мавзолей В.И. Ленина и многие другие известные строительные объекты.

В 1991 году ТТИ одним из первых был преобразован в технический университет. В 1997 году ТПУ был присвоен статус особо ценного объекта культурного наследия России. Нашему университету присвоен статус национального исследовательского университета. Объем научно-исследовательских работ в 2011 году ставил 1,5 миллиарда рублей, более 150 ученых стали кандидатами и докторами наук.

III. Послетекстовая работа

1. Дискуссия (учащиеся озвучивают обобщенную информацию, задают вопросы и отвечают на них).

2. Выделение ключевых смыслов с использованием приема «Синквейн» (образец представлен в описании занятия по теме «Высшее образование в России»).

3. Рефлексия с помощью приема «Все в моих руках» (образец представлен в описании занятия по теме «Высшее образование в России»).

Список литературы:

1. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1995. – 231 с.
2. Обучение русскому языку. Начальный этап. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1997. – 191 с.
3. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. Педагогические технологии активации обучения в высшей школе: учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – 190 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ТЕСТ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Сухаленцева Н.А., Шахова Н.Б.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В ИМОЯК ТПУ на междисциплинарной кафедре (МД) ведется подготовка иностранных граждан к обучению в вузах России по техническому, гуманитарному, экономическому, медико-биологическому направлениям. Интернациональная студенческая аудитория по своей сути очень различна, и эти различия обусловлены многими факторами, ведущими из которых являются: (1) базовый уровень знаний, полученный в национальной школе, (2) уровень владения русским языком, (3) наличие мотивации к обучению, (4) способность к адаптации в иноязычной среде. Процесс обучения студентов в интернациональной группе имеет свои сильные и слабые стороны. К сильной стороне, безусловно, можно отнести развитие таких качеств, как коллективизм, взаимопомощь, взаимовыручка (связанные с выполнением групповых заданий на занятиях), более быстрое изучение русского языка (в силу того, что именно русский язык становится для таких студентов единственным языком общения), более легкий и быстрый процесс адаптации (благодаря использованию опыта коллег). Слабая сторона обучения рельефно проявляется уже на первых занятиях, и напрямую связана с уровнем подготовки и мотивацией иностранного студента. Зачастую возникает реальная ситуация «забвения студента», связанная с потерей интереса к обучению у студентов, обусловленная как высокой/низкой скоростью обучения и большим/небольшим объемом информации, получаемым им [5].

Скорректировать процесс обучения на начальном этапе, по нашему мнению, может использование междисциплинарного входящего контроля. Так, иностранные слушатели, обучающиеся на медико-биологическом профиле, могут быть изначально протестированы с помощью междисциплинарного входящего теста, объединяющего в себе такие дисциплины, как химия, биология, физика, математика, русский язык. Такой входящий контроль поможет преподавателю сформировать личностно-ориентированный подход в обучении иностранных слушателей на подготовительном отделении [3].

В процессе обучения между дисциплинами проявляется все большее количество междисциплинарных связей, которые можно использовать для формирования междисциплинарных заданий и междисциплинарного текущего контроля. Создание междисциплинарных контрольно-измерительных материалов (МДКИМ) возможно благодаря общим темам по химии и биологии, применению математического аппарата для решения расчетных междисциплинарных задач, с использованием неотъемлемой части – русского языка. Предлагая в процессе обучения иностранным слушателям междисциплинарные задания различной сложности, мы повышаем их мотивацию к обучению и приобретению выбранной ими будущей профессии, содействуем расширению и углублению общего, языкового и предметного образования, способствуем развитию мировоззрения, что в итоге приведет к формированию предпрофессиональных компетенций и эмоционально-ценностного отношения к миру. Использование в процессе обучения междисциплинарного теста предоставит возможность оценить уровень полученных общих и специальных учебных умений и навыков, а также повысит степень самостоятельности и самооценки иностранных слушателей [1,2,3,5]. Одним из индикаторов использования в процессе обучения иностранных слушателей МДКИМ является их желание/способность принимать участие в научных конференциях иностранных студентов.

Логическим завершением обучения иностранных слушателей на основе принципа междисциплинарности может стать междисциплинарный экзамен (МДЭ). На сегодняшний день многие вузы практикуют применение в качестве государственного экзамена прием МДЭ, представляющего собой квинтэссенцию нескольких дисциплин. Итоговый МДЭ по направлению подготовки студентов проводится по дисциплинам, предусмотренным учебным планом, в объеме действующих учебных программ. МДЭ, наряду с требованиями к содержанию отдельных дисциплин, учитывает также общие требования к выпускнику, предусмотренные государственным образовательным стандартом по данному направлению (специальности). Программа итогового МДЭ разрабатывается выпускающими кафедрами и строится на базе интеграции междисциплинарных знаний, определяющих целостные требования к уровню теоретической и практической подготовки выпускника, составляющей основу его профессиональной деятельности, профессионального мышления и кругозора, умения самостоятельно принимать правильные решения с учетом их социальных и экологических последствий. В ходе экзамена иностранный слушатель должен продемонстрировать знания и умения по предметам естественно-научного направления, а также грамматические, лексические, лингвострановедческие знания.

Опыт такой работы имеют многие российские вузы. В ТПУ получен положительный опыт разработки и применения комплексного задания для проведения МДЭ для аттестации выпускников, обучающихся по специальности 280202 «инженерная защита окружающей среды» [4].

Список литературы:

1. Василькова В.В. Междисциплинарность как когнитивная практика. – Коммуникация и образование. - Под ред. С.И.Дудника. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. - С.69-88.
2. Гурьев А. И. Статус межпредметных связей в системе современного образования // Наука и школа. - 2002. - № 2.

3. Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Шахова Н.Б. Реализация межпредметных связей при обучении иностранных граждан. – «Современные проблемы науки и образования». - № 6. – 2011.
4. Романенко С.В. Опыт разработки оценочных средств междисциплинарного экзамена для аттестации выпускников, обучающихся по специальности 280202 «Инженерная защита окружающей среды. - Сборник трудов научно-методической конференции «Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования. – Томск, 10-11 марта 2011 года, с.154-155.
5. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. 128 с.

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Салосина И.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В условиях стремительно развивающегося общества высоких технологий возрастает уровень требований к качеству и содержанию подготовки современного специалиста. Выявление основных критериев, определяющих уровень готовности выпускника вуза к осуществлению профессиональной деятельности – приоритетная задача современных педагогических исследований. Определены наиболее значимые из них: *мобильность* как способность быстро реагировать на изменения социально-экономической ситуации, *конкурентоспособность*, выраженная в уровне *профессиональной компетентности* специалиста и определяющая уровень его *востребованности* на рынке труда.

По нашему мнению, эффективность формирования вышеперечисленных качеств во многом зависят от уровня языковой подготовки иностранных студентов. Совершенное владение речевыми средствами русского языка создает эффективную инструментальную основу учебной деятельности в процессе их профессиональной подготовки. И если на элементарном уровне усвоения языка основной задачей обучения является формирование языковой и коммуникативной компетенций учащихся, то, уже начиная с базового уровня важнейшей задачей преподавателя становится формирование навыков текстовой деятельности на иностранном языке. Весь комплекс знаний, умений, навыков и готовность к осуществлению такого вида деятельности интерпретируется в нашем исследовании как текстовая компетентность (ТК). ТК – это умение читать, понимать, воспринимать, продуцировать и воспроизводить тексты, разные по жанровой и стилистической принадлежности. Разработка эффективных методик формирования текстовой компетентности на неродном языке в условиях интернационализации высшего профессионального образования становится актуальной проблемой педагогических

исследований на современном этапе, поскольку текстовая компетентность является основным условием успешного обучения иностранного студента в вузе.

В рамках современных исследований в области лингводидактики и лингвометодики сформирована отдельная текстоориентированная концепция обучения русскому языку, направленная на освоение основных законов текстообразования, восприятия, интерпретации в процессе осуществления текстовой деятельности [1]. Её основополагающим принципом является деятельностный подход. Обучение при таком подходе осуществляется в процессе текстовой деятельности (ТД), включающей комплекс действий, направленных на написание, произнесение, восприятие, понимание, интерпретацию текстов. Выделяют следующие виды ТД: «текстообразующая, текстовоспринимающая, интерпретационная» [1, с. 9], мы включаем в их число еще и текстовоспроизводящую, основанную на риторических умениях личности, а также деятельность, направленную на понимание текста. Обоснованием такого подхода является современная теория текста, в рамках которой всякое целостное речевое высказывание, обладающее смысловой законченностью, классифицируется как текст и рассматривается в качестве формы коммуникации. Характер текстовой деятельности определяется позицией субъекта по отношению к её результату (тексту). Первичная ТД направлена на создание и произнесение речевого целого, вторичная - на восприятие, понимание, интерпретацию.

Умения, связанные с осуществлением ТД, позволяют решать целый комплекс задач в сфере учебной и научно-исследовательской деятельности иностранных студентов. Способность грамотно и точно составлять текст ответа на занятия, зачете, экзамене, текст реферата, курсовой, выпускной квалификационной работы, эффективное восприятие и понимание устных и письменных текстов на занятиях и в процессе самостоятельной работы, умение выделять в них главное и использовать в соответствии с поставленными целями, дифференцированное использование языковых средств всех уровней в соответствии со сферой употребления, готовность к продуцированию собственных текстов всех стилей, умение связно и ясно излагать свои мысли – залог успешности и состоятельности иностранного студента как личности и специалиста.

Опыт преподавания РКИ показывает, что, как правило, студенты 1, 2 курса первые тексты рефератов по различным дисциплинам создают путем перевода с родного языка на русский, при этом трансформация большей части таких «текстов» в приемлемую по содержанию и структуре форме невозможна. Проблема обучения текстовой деятельности иностранных студентов заключается в необходимости научить их «думать по-русски». Основной задачей преподавателя в этом процессе является создание таких педагогических условий, при которых учащиеся будут оптимально включены в процесс совместной деятельности на занятиях при полном отсутствии коммуникативных и психологических барьеров.

Мотивационные условия осуществления текстовой деятельности на занятиях по РКИ в техническом университете реализуются в двух направлениях: во-первых, на основе формирования учебного и научно-исследовательского познавательного интереса студентов. Чтение, продуцирование текстов по изучаемым специальным дисциплинам. Эффективная реализация данного условия возможна при составлении календарных планов по РКИ с учетом календарных планов преподавателей специальных дисциплин.

Цель: исследовать (что?)
установить (что?)

выявить (что?)

обосновать (что?)

определить (что?)

проанализировать (что?)

дать оценку (чему?)

В настоящее время наиболее актуальной становится проблема обучения иностранных студентов эффективным способам донесения информации посредством текстов различных типов и способам речевого воздействия на аудиторию. Развитие ораторских качеств на иностранном языке осложняется и национальными особенностями в понимании красноречия. В Томском политехническом университете в настоящее время внедряется практика проведения конференц-недель как формы промежуточного и итогового контроля, в рамках которых студенты приобретают навык выступления с докладом по научной проблематике. На наш взгляд, участие в такого рода мероприятиях позволяет снимать не только языковые и коммуникативные барьеры студентов, но и позволяет обеспечить высокий уровень психологической готовности в будущей публичной защите ВКР. Но участие в конференциях требует от иностранных студентов определенной подготовки, которая осуществляется и со стороны преподавателя специальной дисциплины и со стороны преподавателя русского языка. И здесь важно организовать эффективное взаимодействие всех трех участников процесса, поскольку уровень требований, предъявляемых к содержанию и структуре доклада, может интерпретироваться по-разному.

В данном исследовании мы обозначили только часть проблем, связанных с вопросом обучения текстовой деятельности иностранных студентов в техническом вузе. Основной путь решения – это создание соответствующего профессионально-ориентированного дидактического и методического обеспечения данного процесса.

Список литературы:

1. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: Методическое пособие. Томск, 2002.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ (ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Солодова Л.Е.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Харьков, Украина

Высшие учебные заведения Украины пользуются в мире большой популярностью. Каждый год в Харьков и другие украинские города прибывает из разных стран большое количество молодых людей, желающих получить профессию

инженера, врача, экономиста и т.д. Особое место среди них занимают жители Ближнего Зарубежья.

В Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете обучается на дневном отделении около 700 иностранных студентов, в том числе 450 туркмен, азербайджанцев и др. Многие из них хотят получить дипломы экономистов и стать предпринимателями или руководителями предприятий. Соответственно, к ним будут предъявляться новые требования. Сегодня нужны специалисты, обладающие высокими профессиональными качествами, огромным интеллектом, умением жить и работать в мире информации.

Для приобретения специальности в Украине необходимо знание русского или украинского (в нашем случае русского) языка. Однако высококвалифицированные специалисты должны владеть не только нейтральным русским языком, но и оперировать специальной профессиональной терминологией. Следовательно, процесс обучения русскому языку должен быть направлен на язык специальности, так как отсутствие профессиональных знаний может препятствовать получению избранной профессии.

Язык специальности включает в себя языковой и речевой материал, необходимый для успешного усвоения учебных дисциплин. Необходимые знания иностранные студенты получают на подготовительном факультете. Но студенты из Туркменистана и Азербайджана в большинстве случаев зачисляются на первый курс, минуя подготовительный факультет, так как могут общаться на русском языке, хотя владеют им в разной степени. Но этих знаний (даже относительно хороших) недостаточно для овладения учебной программой, поэтому преподавателям русского языка приходится восполнять имеющиеся проблемы, построив свою работу так, чтобы у учащихся сформировалась коммуникативная профессиональная компетенция, которую О.Д. Митрофанова определяет как «совокупность знаний в области специальности... и умений овладеть соответствующим метаязыком и регистром речи, необходимым для владения профессионального устного и письменного общения на русском языке» [2,173].

Говоря о коммуникативных потребностях иностранных студентов 1-2 курсов, следует признать, что самым сложным видом речевой деятельности для всех учащихся, и, в первую очередь, для туркменских студентов, является слушание и запись лекций по специальности. Это объясняется тем, что на первом курсе они включаются в лекционную форму обучения в группах, состоящих в большинстве своем из украинских студентов. Обычно темп речи преподавателя не соответствует скорости, с которой у туркменского студента, да и у любого другого иностранца, перерабатывается информация. И, как следствие, студент при всем своем желании не может качественно законспектировать материал лекции.

Чтобы исправить существующее положение, т.е. научить студента оперировать большим количеством неадаптированного устного и письменного материала, преподаватель с первых уроков должен вести работу по формированию навыков письменной речи

Организация материала должна преследовать следующие цели: обучение навыкам и умениям, необходимым для слушания и конспектирования специальных текстов, и обучение ориентации в структуре текста, второе особенно важно для туркменских студентов, так как это умение у них отсутствует.

Для достижения этих целей необходимо использовать творческие задания, которые развивают умения слушания и конспектирования лекций.

Конечной целью обучения конспектированию лекций является формирование умений и навыков, обеспечивающих: а) адекватное восприятие текстов лекций на смысловых уровнях; б) синхронную запись поступающей во время лекций информации; в) последующее воспроизведение текста лекции в устной или письменной форме.

Из вышесказанного следует, что коммуникативные потребности всех первокурсников, в том числе и первокурсников-туркмен, заключаются в умении слушать, понимать и записывать лекции. «Во многих случаях неуспеваемость объясняется тем, что студенту недоступно это элементарное и одновременно трудное умение», – писал В.О. Сухомлинский. Если на родном языке трудно конспектировать, то вдвойне это трудно делать на чужом языке. Поэтому обучать конспектированию иностранных студентов необходимо, тем более тех, кто поступил сразу на первый курс.

При обучении конспектированию туркменских студентов следует учитывать: 1) недостаточно развитую слуховую и зрительную речевую память, 2) слабую автоматизированность письма, поэтому такое письменное упражнение, как диктант, сыграет большую роль в подготовке к конспектированию с печатного листа.

Одним из видов конспектирования являются диктанты различного типа. Словарный диктант – это самый простой вид конспектирования. В процессе работы оттачивается механизм написания слов или словосочетаний на слух. Такие диктанты очень важны при обучении языку специальности.

Более сложный, но не менее важный этап работы по обучению конспектированию – написание фразовых, выборочных, свободных и творческих диктантов.

В целях экономии времени на такие задания в группах туркменских студентов можно тратить минимальное количество времени, так как это не является проблемой, которая сможет препятствовать их дальнейшему обучению избранной профессии.

При конспектировании нужно учитывать два аспекта. Первый аспект – это смысловой анализ текста с последующим сжатием, свертыванием, а второй – развертывание, расширение информации.

Качество конспекта зависит от умения студента кратко и в то же время емко сформулировать информацию, содержащуюся в первоисточнике. Чтобы составить конспект, обучаемый должен решить несколько непростых задач: провести смысловой анализ текста, составить план этого конспекта, отобрать важную информацию для включения в конспект в соответствии с планом и сформулировать ее конкретно и очень коротко. К сожалению, туркменские студенты этого делать абсолютно не умеют, поэтому перед преподавателем стоит очень нелегкая задача: научить их всем необходимым навыкам.

В данном случае задания преподавателя должны быть направлены на формирование умений анализировать структурные и композиционные средства организации связного текста на выбор основной информации, ее трансформации, а также умение давать оценку происходящему и высказывать свое мнение.

Обучение мыслительным операциям, протекающим при конспектировании, надо начинать с отработки навыка свертывания уже известной информации на уровне предложения, абзаца, текста.

По мере получения новой информации по специальности и увеличения объема лексики следует перейти к отработке навыков выделения главной информации и ее

переформулировки, которая нужна, чтобы упростить запись, а потом восстановить содержание исходного текста. Например, свободные и творческие, письменные пересказы с предварительным сокращением текста в процессе устного пересказа. На более позднем этапе целесообразно использовать следующие виды заданий:

- составление и запись сокращенного варианта текста с какими-либо изменениями;
- деление текста на смысловые части и запись основной информации каждой части текста одним-двумя предложениями;
- вычленение из текста информации, раскрывающей заданную проблему и составление рассказа на основе выписанной информации.

Тренировочными упражнениями для такой работы служат некоторые виды диктантов.

Особое внимание следует уделить составлению разных видов планов, так как эта работа выполняется с большим трудом в связи с отсутствием соответствующих навыков у туркменских студентов.

Вот примерный перечень заданий, предлагаемых для выполнения при обучении конспектированию.

- Прочитайте текст и план к нему. Расположите пункты плана в соответствии с логикой текста.
- Прочитайте текст. Разделите на смысловые части. Задайте вопрос к каждой части. Преобразуйте вопросный план в назывной.
- Прочитайте текст. Составьте план, выпишите предложения, несущие основную информацию – информационные центры.
- Найдите и выпишите из текста информацию, имеющую форму тезисного изложения.
- Разделите текст на смысловые части, сформулируйте и запишите основную мысль каждой части в виде тезисного плана.
- Прослушайте лекцию. Разделите ее на смысловые части. Задайте вопросы к каждой части.
- Опираясь на конспект и вопросы к нему, составьте сложный план.

Опыт работы со студентами из ближнего зарубежья показывает, что недостаточный уровень языковой подготовки приводит к тому, что зачастую они вообще отказываются от ведения конспектов и пользуются чужими, что пагубно сказывается на их успеваемости по профилирующим дисциплинам. Из создавшейся ситуации существует только один вывод: преподаватели должны учить, а студенты – учиться писать конспекты.

Хороший конспект – это залог успешной работы студента в области получения знаний, то есть конспект должен быть составлен таким образом, чтобы студент мог через большой промежуток времени достаточно полно восстановить содержание. Для формирования навыков конспектирования в методической литературе разработаны основные правила сокращения слов и словосочетаний. Использование сокращенных слов, общеупотребительных сокращений – неременное условие успешного ведения конспекта по специальности, в особенности конспекта лекций. Но, вырабатывая у иностранных студентов эти навыки, нужно думать о том, что они ограничивают возможность тренировки в правильном написании слов, поэтому введение сокращенной записи слов отрицательно сказывается на обучении. Но, тем

не менее, незнание этих правил будет препятствовать успешной учебе, так как конспект – это главная составляющая знаний.

При сокращении следует помнить, что основная информация, которую несет слово, приходится на первые буквы. Первая часть слова должна всегда заканчиваться на согласную (кол-во – количество, явл-ся – являться, пр-во – производство; ср-ва пр-ва – средства производства).

Обучая туркменских студентов основам научной речи, обязательно следует:

1. обратить их внимание на общепринятые аббревиатуры, которые широко используются в экономической литературе:

- ВВП – валовой внутренний продукт;
- ВНД – валовой национальный доход;
- ВВП – валовой национальный продукт;
- ВТО – всемирная торговая организация;
- ЗАО – закрытое акционерное общество;
- МВФ – международный валютный фонд;
- НД – национальный доход;
- ОАО – открытое акционерное общество и др;

2. ввести математические символы для передачи нужной информации:

- = – равно; > – больше; < – меньше;
- Σ – сумма; $\sqrt{\quad}$ – корень квадратный;

3. дать список общепринятых сокращений с расшифровкой:

- и т.д. – и так далее (только в конце слова);
- и др. – и другое (только в конце слова);
- и т. п. – и такое прочее (только в конце слова);
- т.е. – то есть; см. – смотри;
- в. – век; г. – год.

Информировать студентов о том, что сокращать слова можно в том случае, если они потом полностью восстанавливаются в конкретном контексте. Малоизвестные слова и термины следует записывать полностью. Новые слова записываются полностью до тех пор, пока они не войдут в активный словарный запас конспектирующего.

Чтобы сформировать навыки сокращения слов, предлагаются следующие упражнения:

- запишите сокращения новых слов, принятых при конспектировании;
- напишите словарный диктант, сокращая слова;
- восстановите и прочитайте слова по сокращениям;
- прочитайте предложения, расшифровывая слова;
- запишите текст, используя сокращения;
- запишите следующие слова и словосочетания, используя различные приемы сокращенной записи слов под диктовку, затем прочитайте свои сокращения.

Для студентов-иностранцев, обучающихся русскому языку как средству получения специальности, слушание имеет огромное значение, так как студенты получают основную информацию из лекции по специальности и параллельно ее записывают. Следовательно, при обучении научному стилю слушание является доминирующим видом речевой деятельности. Слушание считается одним из самых трудных видов речевой деятельности, так как информация воспринимается на слух

и почти всегда без зрительной опоры. Кроме того, чтобы понимать научную речь надо владеть терминологией. Это трудная задача даже для украинских студентов, а тем более для иностранцев, которые не в полной мере владеют русским языком.

Важным для слушания является механизм вероятностного прогнозирования и языковая догадка. Носители языка в большей мере снабжены этим механизмом. Они, услышав начало, могут предугадать конец фразы, догадаться по контексту, какое слово можно употребить в данной ситуации. А иностранным студентам надо развивать его, выполняя специальные упражнения. Например, такого типа:

1. Закончите предложение, прослушав его начало. (Спрос на товар увеличивается, если _____.)

2. Восстановите текст по главным членам предложения. (Заводы Харькова выпускают _____.)

3. Прочитайте фразу и определите по контексту значение незнакомого слова.

Пятилетний опыт работы с туркменскими студентами показал, что они с большим трудом понимают тексты по специальности, хотя неплохо владеют разговорным русским языком. К сожалению, у них совершенно не развита языковая догадка, и они не могут догадаться о значении нового термина по синтаксической конструкции и не всегда могут построить синтаксическую конструкцию по знакомым словам.

Нам кажется, что не только на подготовительном факультете, но и на основных факультетах (тем более для тех, кто сразу поступил на первый курс) обучение нужно строить на основе типовых конструкций. Но, по нашему мнению, для работы в группах экономистов следует несколько изменить приоритеты при выборе моделей, так как лексический состав речи инженеров и экономистов значительно отличаются. К примеру, для специалистов в области экономики совершенно не характерны конструкции, используемые для описания цвета, формы, параметров предмета. Зато высокой частотностью обладают конструкции, выражающие зависимость (что зависит от чего; что влияет на что; что оказывает влияние на что; что находится под влиянием чего) и модели, используемые для выражения причинно-следственных отношений (что вызывает что; что приводит к чему; что определяет что).

Общение на профессиональном уровне требует грамотного построения речи. Именно кропотливая постоянная работа преподавателя и студента, тщательный анализ всех действий, исправление ошибок, по нашему мнению, приведет к хорошим результатам.

Список литературы:

1. Павлова В.П. Обучение конспектированию (теория и практика) / В.П. Павлова, – М: Русский язык, 1989. – 95с.
2. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, – М:Русский язык, 1990. – 268с.
3. Дидорчук М.И. О формировании навыков и умений в коммуникативной деятельности студентов-экономистов на материале учебных дисциплин: Тезисы X Международной научно-практической конференции / М.И. Дидорчук, А.Н. Чистякова, – Харьков: ЭкоПерспектива, 2006. – 326.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Стародуб В.В.

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Санкт-Петербург, Россия

Получение высшего образования в российских вузах остаётся привлекательным для иностранных студентов из разных стран мира, несмотря на проблемы, существующие в системе высшей школы России. Этап предвузовской подготовки иностранных студентов является необходимым этапом для успешного обучения на первом курсе университета в связи с тем, что в этот период проверяются возможности обучения иностранного абитуриента на неродном языке и проживания в России новых климатических и социокультурных условиях. В период обучения по программе предвузовской подготовки происходит:

- снятие определённых психологических и языковых трудностей вхождения в новую систему обучения на русском языке,
- овладение русским языком как необходимым средством для получения высшего образования в российском вузе, средством общения и межкультурного взаимодействия в многонациональной поликультурной студенческой среде,
- приведение предметных знаний, полученных на родине, в соответствие с требованиями к уровню образованности иностранного абитуриента российского вуза,
- знакомство иностранного студента с системой высшей школы Российской Федерации и выбор своего пути к диплому по избранной специальности.

Система предвузовской подготовки иностранных студентов имеет уже более чем полувековую историю, в ведущих вузах России накоплен богатый опыт организации учебно-воспитательной работы с иностранными студентами. В настоящее время расширяется круг образовательных учреждений, осуществляющих предвузовскую подготовку иностранных студентов, приходит новое поколение административных работников образовательных учреждений, новое поколение преподавателей русского языка как иностранного и преподавателей общеобразовательных дисциплин. Обобщение, систематизация, описание и распространение имеющегося опыта в организации и научно-методическом обеспечении учебного процесса, реализации междисциплинарных связей, использовании новейших технических средств обучения, организации самостоятельной работы иностранных студентов является требованием времени.

На современном этапе повышение эффективности предвузовской подготовки иностранных учащихся может осуществляться путём совершенствования отдельных компонентов данной педагогической системы и реализации междисциплинарных связей в обучении русскому языку и профильным общеобразовательным дисциплинам.

В процессе обучения в условиях российского вуза для решения академических задач на русском языке значимым компонентом образованности личности иностранного студента является коммуникативная компетенция в учебно-профессиональной сфере общения, которая включает также общение студента с

преподавателями, сотрудниками учебных лабораторий, общение с другими студентами в ходе учебного процесса.

Достижение I сертификационного уровня владения русским языком является необходимым условием для поступления иностранных граждан в высшие учебные заведения Российской Федерации. Содержание коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения определено в регламентирующих документах для этапа предвузовской подготовки иностранных учащихся [4].

Важным аспектом при обучении русскому языку является научный стиль речи в связи с тем, что тематический и языковой материал данного интегративного курса ориентирован на учебные дисциплины по профилю будущего обучения иностранных студентов в вузе (технический, экономический, гуманитарный и др.) и коммуникативные потребности иностранных студентов в учебно-познавательной деятельности на I курсе вуза.

Цель курса научного стиля речи – подготовка иностранных студентов к учебно-познавательной деятельности на I курсе вуза, которая включает:

- изучение определённого объёма общенаучной лексики и терминологии по профилю будущей специальности,
- изучение некоторых языковых особенностей научного стиля речи,
- изучение структуры учебно-научных текстов,
- формирование коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения,
- формирование навыков чтения, письменной и устной речи на материале учебно-научных текстов по профилю будущей специальности.

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

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

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

Обеспечение учебного процесса современными учебниками и учебными пособиями является важным условием успешности задач подготовки иностранных студентов в вуз. Исходя из коммуникативных потребностей иностранных студентов,

учебные пособия по общеобразовательным дисциплинам для начального этапа обучения должны отвечать следующим методическим требованиям:

-создаваться в соответствии с Программой по дисциплине для предвузовского обучения и требованиями к уровню образованности иностранных абитуриентов вузов России,

-соответствовать этапу обучения,

-обеспечивать основные коммуникативные потребности учебно-познавательной деятельности иностранных студентов на данном этапе,

-учитывать уровень владения русским языком иностранных студентов,

-отвечать основным дидактическим принципам: посильности, доступности, постепенного усложнения учебного материала и предлагаемых заданий, наглядности, научности и системности в представлении учебного материала, развивающего обучения, практической направленности обучения, преемственности между этапами обучения,

-служить задачам адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде,

-поддерживать интерес и мотивацию к изучению общеобразовательных дисциплин на русском языке при подготовке в вуз,

-содержать единую систему представления учебного материала и единую систему заданий,

-включать таблицы, схемы, графики и другой необходимый иллюстративный материал,

-содержать материал для самостоятельной работы иностранных студентов,

-включать материал для контроля за усвоением учебного материала,

-включать словники общенаучной лексики и терминологии с переводом на основные мировые языки, особенно с переводом на китайский язык,

-предусматривать мультимедийное сопровождение курса.

Обязательными компонентами организации учебного материала в пособиях по общеобразовательным дисциплинам являются:

1. Минимум общенаучной лексики и терминологический минимум.
2. Учебный текст по дисциплине, адаптированный для иностранных студентов в соответствии с уровнем владения русским языком.
3. Система предтекстовых и послетекстовых заданий, направленная на формирование предметной компетенции иностранных студентов.
4. Образцы выполнения необходимых речевых действий (инструкции для выполнения учебных действий).
5. Наглядный (иллюстративный) материал с использованием ТСО.
6. Материал для самостоятельной работы учащихся.
7. Задания для текущего контроля усвоения учебного материала.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения обеспечивает система заданий:

- на уровне слова (правильное произнесение общенаучной лексики и терминологии, понимание значения и формы слова);

- на уровне словосочетания (правильное произнесение словосочетания, понимание значения, грамматической и смысловой связи между словами, т.к. словосочетание представляет собой смысловой блок, необходимый для построения предложения);

- на уровне простого предложения, нераспространённого или минимально распространённого предложения (высказывание, оформленное предложением, понимание смысловой связи между словами в предложении, знание языковых средств оформления информации предложения);

- на уровне сложного предложения (высказывание, оформленное сложным предложением на основе понимания смысловых отношений между частями сложного предложения, знание языковых средств оформления сложного предложения);

- на уровне микротекста (высказывание на основе понимания содержания микротекста, знания необходимой лексики и терминологии и других языковых средств оформления содержания);

- на уровне текста (монологическое высказывание на определённую тему на основе знания содержания текста и языковых средств, необходимых для оформления содержания текста).

В настоящее время существуют объективные трудности, которые создают проблемы для учебного процесса на этапе предвузовской подготовки. Рассмотрим некоторые из них.

Программа предвузовского обучения рассчитана на 9-10 месяцев обучения, однако растянутый с сентября до декабря заезд иностранных студентов на учёбу, сокращая сроки обучения, серьёзно осложняет организацию учебного процесса, адаптацию студентов к новым условиям жизни и учёбы, достижение уровня владения русским языком, необходимого для учебно-познавательной деятельности иностранных студентов в условиях российского вуза.

Подготовка иностранных студентов в вуз осуществляется на занятиях в учебной группе. Личностно-ориентированный подход является важнейшим дидактическим принципом в обучении, однако при групповой организации учебного процесса не всегда имеется возможность создать условия для усвоения учебного материала языка в соответствии со способностями и личностными качествами каждого студента. В связи с этим в группе одни студенты с трудом справляются с программой обучения, а другие изучают учебный материал в более медленном режиме и с меньшей степенью глубины, чем это позволяют их индивидуальные способности.

Одним из путей оптимизации учебного процесса на этапе предвузовской подготовки и решения указанных выше проблем, на наш взгляд, является применение гибких технологий обучения и изучение резервов в системе самостоятельной работы иностранных студентов.

Самостоятельная деятельность студента, направленная на получение новых знаний по изучаемым дисциплинам, является обязательной составляющей учебного процесса в вузе. Однако практика предвузовского обучения показывает, что у большинства иностранных студентов навыки самостоятельной работы сформированы недостаточно. В связи с этим в задачи этапа предвузовской подготовки иностранных студентов входит адаптация к системе обучения в вузе, развитие самостоятельности и способности к самообразованию.

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

- проанализировать программу по дисциплине с точки зрения определения в ней учебного материала, который может быть предназначен для самостоятельного изучения иностранными студентами с учётом их академической успешности, что

позволит в определённой мере компенсировать издержки позднего заезда на учёбу и дать возможность студентам с высокой мотивацией изучить программу более полно и глубоко;

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

- подготовить методические рекомендации иностранным студентам для обеспечения эффективной самостоятельной работы;

- обеспечить условия для самостоятельной работы иностранных студентов;

- разработать систему контроля для проверки усвоения самостоятельно изученного студентами программного материала;

- предусмотреть в системе оценивания учебной деятельности студентов учёт самостоятельной работы и её результатов для стимулирования иностранных студентов к самостоятельному изучению программного материала.

В данной статье мы рассмотрели некоторые аспекты реализации междисциплинарных связей, от которых зависит успешность учебно-познавательной деятельности иностранных студентов на I курсе вуза. Комплексное решение указанных задач, направленных на совершенствование предвузовской подготовки иностранных студентов, является необходимым условием повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран в вузах Российской Федерации.

Список литературы:

1. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке. Составители: Т.И.Капитонова, Г.И.Кутузова, В.В.Стародуб – СПб.: СПбГТУ, 1996, 25с.
2. А.И.Сурыгин Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Изд-во «Златоуст», 2001, 128с.
3. Г.И.Кутузова Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. – СПб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2008, 378с.
4. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. /Н.П.Андрюшина и др. – СПб.: Златоуст, 2011. – 64с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

Пустынников С.В., Шандарова Е.Б.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В последние годы во многих вузах России произошли серьезные изменения в организации и обеспечении учебного процесса. В частности, значительно уменьшилось число аудиторных занятий с одновременным увеличением часов, отведенных на самостоятельную работу студентов. При этом студенты технических

специальностей должны не только освоить теоретический материал, но и уметь творчески применить его на практике. Современные условия процесса образования требуют создания новых педагогических подходов к преподаванию и усвоению знаний, модернизации курсов обучения и методик преподавания не только русским, но и иностранным студентам. Правильная организация обучения иностранных студентов ускоряет процесс их адаптации, а также повышает качество обучения.

Проведенные исследования на основе тестирования китайских студентов показали, что у большинства из них есть внутренняя мотивация обучения и обусловленный этим прагматизм. Такие студенты, как правило, имеют уже относительно реальные жизненные установки. Обучение в вузе для них – необходимость, определенная планами на будущее. Они ориентированы на рациональное использование времени, реально оценивают свои возможности, сосредоточены на получении пользы от обучения [1].

Технические специальности китайские студенты начинают изучать на втором – третьем курсах. К этому времени они уже достаточно хорошо понимают преподавателя, могут формулировать свои мысли и успешно занимаются самостоятельно, при условии грамотной организации их работы.

В результате проведенных исследований были предложены и опробованы на практике различные подходы к организации самостоятельной работы студентов.

Процесс обучения электротехнике можно разделить на три взаимосвязанные части: чтение лекций, лабораторные и практические занятия, а также самостоятельная работа студентов.

Китайские студенты испытывают трудности при конспектировании лекций, так как не могут быстро и грамотно записать ключевые положения, поэтому им в электронном виде выдается полный курс лекций для самостоятельной проработки. Хотя из опыта чтения лекций следует отметить, что если студенты пишут лекции самостоятельно, то даже при наличии печатного конспекта усвоение лекционного материала происходит гораздо глубже.

В процессе проведения лекционных и практических занятий постоянно появляются новые электротехнические термины на русском языке. Студенты, непривычные к новым терминам, вынуждены прикладывать усилия и затрачивать время для поиска перевода на китайский язык. В результате процесс обучения замедляется, иногда на изучение темы требуется в 1,5-2 раза больше времени, чем положено по учебному плану. Опыт работы с китайскими студентами показывает, что облегчить усвоение достаточно сложных технических терминов помогает глоссарий, который составляется преподавателем, например по результатам опроса студентов, поскольку на уроках русского языка такие термины не изучаются. Применяя небольшие фрагменты китайской речи, преподаватель значительно увеличивает интерес студентов к изучению новой темы, при этом устанавливаются доверительные и дружеские отношения между студентами и преподавателем. В результате объем рассмотренного материала увеличивается, а также остается время на закрепление материала в виде решения нескольких тестовых примеров. Дома студент может еще раз проработать лекцию и посмотреть дополнительный материал по данной теме (список литературы и сайтов приведен в конце каждой лекции).

На практических занятиях студенты также работают самостоятельно. После разбора нескольких примеров у доски преподаватель выдает каждому студенту индивидуальный тест с задачами, причем первые две – это простые типовые задачи, следующие две – более сложные и последняя – задача повышенной сложности.

Такая методика позволяет работать индивидуально с каждым студентом. Слабые студенты решают простые задачи и закрепляют материал, более продвинутым студентам предлагаются сложные и интересные олимпиадные задачи.

Другим аспектом самостоятельной работы студентов является выполнение расчетно-графических работ. Китайские студенты часто испытывают трудности, связанные с порядком выполнения и грамотным оформлением таких работ. Авторами разработано учебное пособие, включающее в себя краткий теоретический курс по темам, соответствующим учебному плану, задания для расчетно-графических работ и методические указания к выполнению и оформлению этих работ. Теоретический курс состоит из нескольких модулей, каждый из которых охватывает определенную тему дисциплины. Для более быстрого понимания специфических электротехнических терминов к каждому модулю разработан терминологический словарь (таблица 1), включающий в себя термины на русском, английском и китайском языках [2]. В конце каждого модуля приведены упражнения для закрепления изученных понятий и определений.

Таблица 1

ТЕРМИН	АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК
активное сопротивление (резистор)	resistance	电阻(diàn zǔ)
ветвь	branch	支路(zhī lù)

Основные трудности при выполнении лабораторных работ китайскими студентами связаны с оформлением отчетов, которые выполняются в строгом соответствии с установленными на электротехнической кафедре правилами. Для решения этой проблемы разработаны учебные тетради в виде заготовки отчетов к лабораторным работам. В каждой заготовке внесены элементы теории, таблицы для снятия данных при выполнении экспериментов, пояснения и формулы. Студентом необходимо заполнить таблицы, построить графики, произвести расчеты и написать вывод по проделанной работе. Время на выполнение каждого отчета, таким образом, сокращается примерно в 2 раза.

Обучение китайских студентов электротехнике на русском языке тесно связано с методикой преподавания русского языка. Преподавателю русского языка важно знать, что инженерная деятельность в речевом выражении имеет конкретные логические структуры и пропозиции: умение формулировать цели и задачи, описывать виды, функции, строения объекта и т.д. Для того чтобы научить китайских студентов понимать русский язык инженерно-технической коммуникации, в частности язык электротехники, для подготовки к восприятию учебно-научного материала в аутентичных условиях обучения совместно с преподавателями русского языка было разработано учебное пособие, основанное на материале текстов по электротехнике [3].

Таким образом, обучение электротехнике на русском языке имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при удовлетворении коммуникативных потребностей китайских студентов и будущих специалистов.

Список литературы:

1. Зинковский А.В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и

- перспективы. Сборник научно-методических статей. ИМОП, Санкт-Петербург, Изд-во СПбГТУ.–1997.– С. 34-36.
2. Пустынников С.В., Шандарова Е.Б. Разработка тематического словаря по дисциплине «Электротехника» // Прикладная филология: идеи, концепции, проекты: Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции. – Томск: Изд. ТПУ, 2010. - Т. 1 – С. 222-223.
 3. Курикова Н.В., Пустынников С.В., Шандарова Е.Б. Русский язык как иностранный: язык электротехники. Учебное пособие, Томск, Изд. ТПУ, 2010.

АНАЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Шерстнёва А.И., Янущик О.В.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

На рубеже тысячелетий составляющая международного образования в системе высшего образования России претерпела существенные перемены: значительно увеличилось число вузов, принимающих на обучение иностранных граждан. В настоящее время высшее образование России становится интернациональным. Иностранные учащиеся приезжают в Россию для обучения в вузах с целью получения престижных специальностей, подготовки диссертаций, переподготовки по выбранной специальности. Международный характер образования, рост числа иностранных студентов, развитие академической мобильности в современном мире сделали особенно актуальной проблему обучения иностранных студентов.

На данный момент целью образования становится представление результатов образования в виде компетенций (как интегративной характеристики способов действия, включающих знания, умения, опыт и отношения) и компетентностей (уровень проявления компетенций).

Выделим одну из основных ключевых образовательных компетенций – учебно-познавательную. Вслед за А.В. Хуторским [1], под учебно-познавательной компетенцией будем понимать совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Студент овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках этой концепции определяются требования к соответствующей

функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками и др.

Для формирования учебно-познавательной компетентности иностранных студентов при обучении математике, нами применяется аналогия применения.

В результате анализа литературы было выявлено, что процесс обучения содержанию любой науки в значительной степени строится на переносе отношений и свойств из одной системы в другую. Это обстоятельство лежит в основе применения такого метода научного познания, как метод аналогии. Перенос знаний, полученных при изучении одного объекта на другие – важнейшая задача не только развития науки, но и образования, поэтому формирование у студентов умения «мыслить» аналогиями, применять методы аналогии в познании окружающей действительности следует рассматривать как один из эффективных путей компетенции студентов.

Под методом аналогии в обучении математике будем понимать такой метод обучения, при котором обоснованно и целенаправленно устанавливаются связи между различными её разделами.

Вопрос использования аналогии в обучении не является новым и рассматривался с разных сторон в работах отечественных и зарубежных ученых. Результатом исследований явилось осознание следующих фактов. Во-первых, было установлено, что аналогия определяет особую форму мысли – вывод по аналогии, – отличительной чертой которой является перенос информации с одного сложного объекта (модели) на другой (оригинал) (А. И. Уемов, Д. Поля и др.). Во-вторых, опытным путем было доказано, что использование аналогии в обучении является целесообразным: она может быть полезна при повторении материала, для установления связей различных разделов математики (О. А. Аракелян, С. Е. Лапин и др.), при отыскании студентами способов решения задач и изучения с ними отдельных фактов физики и математики (В. Г. Болтынский, Г. Д. Балк, С. Ф. Бондарь, С. Е. Каменецкий, З. Крыговская и др.). В-третьих, было осознано, что применение аналогии в обучении развивает творческие способности студентов, а степень овладения аналогией характеризует уровень творческого развития человека (Ж. Адамар, С. Банах, Б. А. Викола, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий и др.). Наконец, давно было замечено, что дети с первых шагов познания мира, а также в процессе учения стихийно пользуются аналогией (Ф. П. Агапьев, В. И. Зыкова и др.).

Мы будем придерживаться определения понятия математической аналогии, данного Е. А. Беляевым: «Математическая аналогия есть тождественность в широком смысле каких-либо систем математических объектов, возникающая как результат совмещения данных систем и основывающаяся на внутреннем сходстве и взаимосвязанности математики в целом» [2, 26].

При определении понятия «аналогия» мы считаем, что аналогия есть понятие, обозначающее некоторое сходство между различными объектами, процессами или системами в тех или иных свойствах, функциях, соотношениях элементов, структурах и порядке действий. Аналогия представляет собой один из видов сходства, но сходство само не является аналогией. Сходство существует объективно. Аналогия – это продолжение начального сходства с участием мышления человека. Анализ литературы показал, что различные объекты могут быть аналогичными, если у них существуют некоторые сходные существенные свойства или признаки.

В литературе выделяют следующие виды аналогий: аналогия применения, аналогия обобщения, аналогия контакта, предельная аналогия, аналогия преобразования, тривиальная аналогия. Пусть заданы внешне разнородные системы объектов произвольной природы. Если в них глубоко заложено сходство, и есть возможность применить к ним один и тот же математический аппарат, то говорят об аналогии применения. Используемый математический аппарат выступает в данном случае как своеобразный язык, на котором формулируется общность разнородных систем объектов.

Различают внешнюю и внутреннюю аналогию применения. Внешняя аналогия применения позволяет установить связь математического аппарата и тех явлений действительного мира, которые он описывает. Возникновение понятий числа, фигуры и т. д. связано с внешней аналогией применения. Приведем классический пример этого вида аналогии: аппарат дифференциальных уравнений, применяемый к различным объектам действительности.

Дж. Максвелл получил систему дифференциальных уравнений, описывающий электромагнитное поле. Для электромагнитного поля в вакууме из этих уравнений можно получить важное следствие: $\frac{\partial^2 \bar{E}}{\partial t^2} = c^2 \left(\frac{\partial^2 \bar{E}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 \bar{E}}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 \bar{E}}{\partial z^2} \right)$, где \bar{E} – напряженность электрического поля; $\frac{\partial^2 \bar{B}}{\partial t^2} = c^2 \left(\frac{\partial^2 \bar{B}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 \bar{B}}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 \bar{B}}{\partial z^2} \right)$, где \bar{B} – напряженность магнитного поля.

До этого было известно, что локальное возмущение в изотропной упругой среде распространяется в виде волн, описываемых уравнением $\frac{\partial^2 \bar{U}}{\partial t^2} = V^2 \left(\frac{\partial^2 \bar{U}}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 \bar{U}}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 \bar{U}}{\partial z^2} \right)$, где $U(x; y; z; t)$ – отклонение от начального покоя в точке $(x; y; z; t)$ в момент времени t и V – скорость распространения.

«Подобные закономерности возникают, – как отмечает У. У. Сойер, – в связи с такими явлениями, как гравитация, свет, звук, теплота, магнетизм, электрический ток, электромагнитные излучения, морские волны, полет самолета и строения атома, не говоря уже об одной чисто математической теории первостепенной важности – теории функций комплексного переменного. Мы здесь имеем дела не с двенадцатью отдельными теориями, а с одной теорией, имеющей двенадцать применений. Физически эти применения различны, математически – одинаковы» [3, 15].

Когда математический аппарат используется для нужд различных областей внутри самой математики, то говорят о внутренней аналогии применения. Примером такого вида аналогии служит следующий факт. Решение уравнения $3^x + 7^x + 2^x = 12^x$ строится на характерных свойствах функции: разделив обе части на 12^x , которое не равно нулю ни при каких значениях $x \in R$, будем иметь $\left(\frac{1}{4}\right)^x + \left(\frac{7}{12}\right)^x + \left(\frac{1}{6}\right)^x = 1$ (*). В левой части полученного уравнения стоит убывающая функция, а в правой части – константа. Графики убывающей функции и константы могут иметь лишь одну точку пересечения, абсцисса которой легко находится подбором для исходного уравнения, это $x = 1$; разномонотонность функций,

стоящих в разных частях уравнения (*), доказывает наличие лишь одного корня ($x = 1$).

Еще один пример внутренней аналогии – теория множеств – позволила ученым интерпретировать в математике различные ее области.

Во время зарождения математики и ее развития обнаружилась тесная связь между алгебраическими утверждениями и геометрическими образами. Исторически теорема Пифагора всегда связывалась с понятием площади и формулировалась на языке площадей: «площадь квадрата, построенного на гипотенузе прямоугольного треугольника, равна сумме площадей квадратов, построенных на его катетах» [4, 236].

Аналогию между числами и геометрическими образами можно найти у Евклида. С числом у него связан образ отрезка, с произведением двух множителей – плоскостное число, с произведением трех чисел – телесное, а множители при умножении, Евклид называет сторонами. «Когда же два числа, перемножаемые между собой, производят нечто, то возникающее <число> называется плоскостным, стороны же его – перемножаемые между собой, производят нечто, то возникающее есть телесное, стороны же его – перемножаемые между собой числа» [4, 16].

С появлением буквенной символики связь между числами и геометрическими образами начинает ослабевать. Э. Мах пишет: «Изобретение алгебры основано на том, что была усмотрена аналогия между операциями над числами при всем различии этих последних. Там, где величины аналогичным образом входят в вычисления, достаточно рассчитать только одну величину, чтобы потом одной подстановкой чисел по аналогии получить остальные» [5, 227].

Однако и на более высоких ступенях развития науки аналогия продолжает играть важную роль. В XVII веке, благодаря работам французского философа и математика Р. Декарта, возник метод координат, тем самым появилась возможность проводить аналогии между алгеброй и геометрией. Так, например, любому действительному числу можно сопоставить точку на числовом луче, паре действительных чисел – точку на координатной плоскости и т. д.

Аналогия применения дает возможность изучения иностранным студентам такого фундаментального понятия современной математики, как линейные неравенства и их связи с геометрическими объектами. В ходе изучения этого вопроса функции используемых задач выступают весьма своеобразно – они составляют единое целое с изложением теоретического материала, с их помощью вводятся, изучаются и закрепляются важнейшие математические понятия, связанные с понятиями выпуклых множеств, плоскости, пространства, фундаментального набора решений и др.

Используя аналогию, можно показать, как системы линейных неравенств с двумя или тремя неизвестными описывают соответственно выпуклые многоугольники и многогранники. Так, всякий выпуклый многоугольник (многогранник) можно задать аналитическим способом, а именно, системой линейных неравенств. Например, параллелепипед со сторонами 3, 5, 4, можно задать системой линейных неравенств
$$\begin{cases} x \leq 3, y \leq 5, z \leq 4, \\ x \geq 0, y \geq 0, z \geq 0. \end{cases}$$
 Геометрическая интерпретация линейных неравенств помогает студентам глубже осмыслить такие понятия, как плоскость, пространство, вооружить их геометрическим методом решения.

Реализация связей различных разделов математики необходимо для воспитания у студентов понимания единства математики, в частности, для ознакомления с аналитической моделью геометрических фигур, причем для этого включаются задачи, решение которых требует знания как алгебраического, так и геометрического материала. Как показали проведенные исследования, аналогия, которую можно установить между геометрическими фигурами и системами линейных неравенств, позволяет развивать интерес студентов к различным разделам математики, а также интерес представляет изучение выпуклых многоугольников и многогранников и их выражение алгебраической моделью. Мысленное представление изменяющихся фигур или их элементов положительно сказывается на развитии пространственного и аналитического мышления, формирование которого является одной из приоритетных задач высшей школы. Включение в процесс обучения различных разделов математики задач, которые предполагают использования как геометрического, так и алгебраического материала, позволит повысить интерес студентов к математике, а также уровень предметной компетенции.

Список литературы:

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование в России. 2003. № 2.
2. Беляев Е. А., Киселева Н. А., Перминов В. Я. Некоторые особенности развития математического знания. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 112 с.
3. Горбачева Н.В. Метод аналогии как средство развития творческого мышления учащихся при обучении их элементам сферической геометрии: Дис. канд. пед. наук. Омск, 2001. – 164 с.
4. Далингер В.А., Костюченко Р.Ю. Аналогия в геометрии: Учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 149 с.
5. Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования. – М.: Изд-во С. Скирмунта, 1909. – 471 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Шерстнёва А.И., Некряч Е.Н., Подберезина Е.И.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В последнее время всё больше и больше иностранных студентов приезжает получать высшее образование в России, в том числе и в Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Всё актуальнее становится задача подготовки высококвалифицированных специалистов, умеющих легко ориентироваться в условиях быстро изменяющихся реалий профессиональной

жизни и готовых взять на себя ответственность за решение поставленных проблем [1]. Но, к сожалению, эту цель в рамках ВУЗа не всегда удаётся достигнуть.

В данной работе мы попытались проанализировать, по каким причинам не удаётся сформировать необходимые компетенции иностранных студентов при изучении математического цикла дисциплин. А также, каким образом эти причины, возможно, могут быть устранены при совместном усилии педагогов, обеспечивающих математические дисциплины у студентов, и педагогов, ведущих занятия предвузовской подготовки.

Одной из основных причин, как нам кажется, является то, что некоторая часть предлагаемой по дисциплине информации до иностранных студентов не доходит. И это в первую очередь связано с плохим слуховым восприятием информации. Большая часть иностранных слушателей с трудом воспринимает слова лектора или преподавателя, ведущего практику. Насколько бы ни был преподавателем доступно изложен материал, эффективность усвоения резко падает, если возникают трудности с пониманием русского языка. Понятно, что всего лишь за один год предвузовской подготовки иностранным слушателям сложно овладеть неродным языком, поэтому подобные проблемы возникали и будут возникать постоянно.

Что можно сделать хотя бы для частичного устранения этой проблемы? Прежде всего, хочется отметить, что в Томском политехническом университете студенты имеют возможность первые два года обучаться отдельно от остальных студентов, что существенно помогает повысить уровень восприятия. Преподаватели могут излагать материал на адаптированном для иностранных студентов языке, используя более простые фразеологические обороты, несколько замедленный темп речи и тому подобное, что невозможно при совместном обучении и иностранных и русских студентов. Так как в основных образовательных программах изучение математических дисциплин происходит именно в первые два года обучения, то данное преимущество является достаточно весомой составляющей для успешного формирования универсальных и профессиональных компетенций.

Следует также отметить, что у иностранных студентов зрительное восприятие информации обычно бывает гораздо более развито, чем слуховое. Особенно это характерно для математических текстов, которые в силу своей специфики содержат огромное количество формул, имеющих одинаковую запись на любых языках. Поэтому для решения поставленной проблемы можно сопровождать излагаемый материал визуальным рядом. В Томском политехническом университете имеются все возможности для этого. Большая часть аудиторий снабжена современным мультимедийным оборудованием, которое может использоваться как на лекционных, так и на практических занятиях. Использование нами презентаций при чтении лекций по дисциплинам «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ» показало, что значительно увеличивается скорость подачи материала и улучшается понимание предмета. Практические занятия также сопровождаются соответствующим дидактическим материалом, который позволяет иностранным студентам легче ориентироваться в теме урока. В рамках математических дисциплин преподавателю-предметнику, конечно, нет возможности уделять достаточно времени для повышения уровня слухового восприятия. Однако преподаватели предвузовского звена могут частично усилить эту часть обучения посредством введения дополнительных аудио-текстов, диктантов, тестов.

Следующей причиной, по нашему мнению, является порой недостаточно хорошее усвоение фактического материала иностранными студентами, что

приводит, естественно, к некачественному владению необходимыми навыками и умениями. Это обусловлено в первую очередь постоянно уменьшающимся количеством аудиторных часов, отводимых на дисциплину, в сочетании с достаточно высоким и интенсивным темпом обучения, а также с отсутствием необходимых базовых знаний, которые позволили бы иностранным студентам успешно овладевать новой информацией. У каждого преподавателя, конечно, имеются в арсенале свои способы и методы «подтягивания» отстающих студентов. Но хотелось бы отметить следующий момент. В Томском политехническом университете начала своё действие трёхуровневая система подготовки студентов, при которой для слабо подготовленных студентов еженедельно проводятся дополнительные занятия. На таких адаптационных курсах студенты, не успевающие усвоить материал вместе с остальными, могут разобрать непонятые моменты отдельно с преподавателем и в более медленном темпе. Эффективность таких занятий была наглядно продемонстрирована после проведения контролирующих мероприятий у иностранных студентов первого курса нашего университета, изучающих одновременно две математические дисциплины: «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» и «Математический анализ». В рамках дисциплины «Математический анализ» такого рода адаптационный курс был предусмотрен и проводился на протяжении первых восьми недель обучения. По дисциплине «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» дополнительные часы на этот курс не были выделены. Результаты показали, что итоги усвоения обеих дисциплин у неотстающих студентов были примерно одинаковые, а вот «слабые» студенты гораздо лучше справились с контролирующими мероприятиями по дисциплине «Математический анализ», чем по дисциплине «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», что, несомненно, объясняется дополнительной работой этих студентов во время адаптационного курса.

Проблему плохой успеваемости иностранных студентов надо начинать решать ещё с этапа предвузовской подготовки. На данный момент преподаватель математики вынужден больше решать со слушателями подготовительного отделения проблемы, связанные с незнанием русского языка, чем с незнанием какого-либо математического материала. Преподавателю необходимо успеть вначале научить будущих студентов правильно читать математические термины и фразы, помочь им их запомнить, научить применять в различных ситуациях, то есть в какой-то мере идёт дублирование занятий по русскому языку, но с математической спецификой. Это, безусловно, полезно, но хотелось бы всё-таки сместить акцент в сторону самой математики. Во-первых, чтобы была возможность ликвидировать вероятные пробелы в знаниях. Во-вторых, чтобы студенты, поступившие на первый курс, были уже заранее готовы к интенсивным занятиям по математическим дисциплинам.

В заключение скажем о проблеме, которую, на наш взгляд, на данный момент наиболее сложно преодолеть. Если студенту удалось усвоить, пусть даже очень хорошо, каждую из предложенных дисциплин, это ещё не гарантирует, что он станет высококвалифицированным специалистом. Так как отдельно взятые дисциплины сами по себе ничего не значат, необходимо единое восприятие какой-либо производственной или научной задачи, комплексное владение знаниями, умениями и навыками. То есть необходимо умение посмотреть на решаемый вопрос не только с какой-либо конкретной стороны, но ещё и сверху, в совокупности всего имеющегося арсенала средств. Таким образом, надо развивать междисциплинарные

связи, учить понимать, как взаимосвязаны между собой различные науки, как методы одной дисциплины могут быть успешно перенесены в другую и тому подобное. А одним из подручных средств достижения этой цели может являться аналогия применения [2], о которой говорится в другой работе этого семинара.

Список литературы:

1. Лебедева О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5 .
2. Беляев Е. А., Киселева Н. А., Перминов В. Я. Некоторые особенности развития математического знания. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 112 с.

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Штанько М.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В настоящее время существует очень важная проблема, связанная с организацией системы обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях России. Данную проблему можно было бы, совершенно условно, следуя примеру Бродовской Л.Н., сформулировать следующим образом: необходимость осознания категорий, связанных с восприятием и освоением доминирующих в учебных программах высшей школы России образов истории, включая историю литературы и интеллектуального движения, а равно определённого набора социально-политических идей и концепций [1].

Достаточно сложная на первый взгляд, при пристальном внимании она может быть разложена на несколько уровней. Первый уровень – общий, который представляет собой системность исторического знания, позволяющую осознавать вышеуказанные категории только целостно, вне отрыва друг от друга. Вторым уровнем может быть определен как промежуточный. Его особенностью является необходимость соотнесения категорий российского знания с аналогичными категориями знания собственного. При этом необходимо отыскать аналог непонятной категории и адаптировать его под собственное восприятие. И, наконец, третьим, местным уровнем, является необходимость выявления и верифицируемости специфических особенностей российского знания.

Наличие этих уровней не позволяет решать учебные задачи вне комплексного подхода, которые на практике все чаще реализуются в форме так называемой «смешанной модели обучения». В современных инновационных условиях образования реализация подобной модели представляется наиболее эффективной на начальном этапе работы с иностранными студентами. Попав в новое языковое пространство, поставленные перед необходимостью самостоятельно, по большей части, осваивать материал, на которые в других условиях им бы понадобилось в несколько раз больше времени, учащиеся стараются с максимальной степенью

эффективности использовать аудиторные занятия с преподавателем, на которых закладываются фундаментальные основы их последующей системы знаний.

Наличие информационных и компьютерных технологий существенно облегчает этот процесс, но, вместе с тем, лишает студентов возможности максимальной коммуникации с преподавателем, что не очень хорошо сказывается на овладении ими русским языком. Электронные консультации, вебинары, пользование электронными библиотеками - все это необходимая, но далеко не основная часть освоения знания иностранным студента на начальном (подготовительном) этапе. В связи с этим Костина Е.В. выделяет несколько элементов, составляющих структуру смешанного обучения. Во-первых, это очное обучение (face-to-face). Оно представляет собой традиционный формат аудиторных занятий преподаватель-студент. Во-вторых - самостоятельное обучение (self-study learning), которое предполагает самостоятельную работу обучающихся: поиск материалов с помощью ресурсной карты, поиск в сети и т.д. Третьим элементом является онлайн - обучение (online collaborative learning). К нему относится работа студентов и преподавателей в режиме онлайн, например, с помощью Интернет-конференций, скайп или вики [2, 141-142].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно смешанная модель обучения будет являться наиболее эффективной для студентов подготовительного отделения в процессе освоения ими гуманитарных дисциплин. Данная модель позволит не только сформировать целостное представление о России, но заложит основы категориального аппарата, необходимого будущим студентам для получения знаний по базовым и факультативным курсам «История России», «Философия», «Политология» и «Культурология».

Список литературы:

1. Бродовская Л.Н. Преподавание гуманитарных дисциплин иностранным студентам в российской высшей школе: трансдисциплинарная интеграция и метаязыковые практики. <http://rudocs.exdat.com/docs/index-46707.html?Page=2#2180568>
2. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков. // Известия вузов. Сер. «Гуманитарные науки». 2010 1(2). С

ПУНКТУАЦИОННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ НЕКОДИФИЦИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НЕРОДНОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ

Ярица Л.И.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

В настоящее время в практике составления неcodифицированных текстов как носителями языка, так и иностранными студентами формируется новая система норм и правил, обнаруживающая определенные закономерности относительно

соблюдения/несоблюдения кодифицированной нормы. В нашей работе мы рассматриваем функционирование некоторых знаков препинания, варианты их расстановки в некодифицированных текстах студенческих конспектов на русском (неродном) языке. Авторы конспектов – иностранные студенты, обучающиеся в Томском политехническом университете. Тексты студенческих конспектов мы относим к естественной письменной речи [1, 2, 3, 4]. Орфография и пунктуация конспектов иностранных студентов сохранены полностью.

По мнению многих исследователей [5,6,7,8 и др.], в последнее время пунктуационная норма, по природе более коммуникативно отмеченная, адаптивная, вариативная и менее ортодоксальная, нежели орфографическая [7, с.179], демонстрирует тенденцию к размыванию, либерализации, факультативности, что обуславливает, в свою очередь, изменение отношения носителя языка к обязательности соблюдения кодифицированной нормы в любом типе письменного текста.

Цель нашей работы – выяснить, насколько последовательно следуют пунктуационным нормам при пунктуационном оформлении текстов на русском языке иностранные студенты. Рассмотрим особенности употребления знаков препинания в конце предложения в некодифицированных текстах студенческих конспектов, выполненных иностранными студентами из стран юго-восточной Азии.

В конспектах носителей языка употребляются в качестве пунктуационного оформления фраз точка, вопросительный и восклицательный знаки. В конспектах иностранных студентов употребляются такие же знаки, что соответствует пунктуационным нормам [9]. Остановимся более подробно на употреблении знаков препинания в конце предложения.

В конспектах студентов-иностранцев мы наблюдаем в основном соблюдение нормы постановки **точки** в конце повествовательного предложения:

- *Приведу некоторые факты из его биографии.*
- *Я знаю его на подготовительных курсах.*
- *Не сомневаюсь, что он лучше других будет выполнять обязанности гида-переводчика.*

Объяснения студентов-иностранцев выглядят однотипно: «В конце предложения ставится точка». При обучении пунктуации русского языка иностранные студенты стараются унифицировать и максимально упростить правила постановки знаков препинания для экономии усилий и лучшего запоминания.

В конспектах как русских, так и иностранных студентов в соответствии с нормой точка в заголовках не ставится. Например:

- *Рекомендательное письмо_*
- *Почему нелегко стать хорошими родителями_*

Студент-иностранец в этих случаях не помнит правила, иногда в заголовке ставит точку, так как заголовок воспринимается как отдельное предложение, нуждающееся в пунктуационном отделении:

- *Отчёт о стажировке.*

Точку в заголовке студент считает «специальной формой» пунктуационного отделения предложения. Учитывая сложности перевода, есть основания полагать,

что точка воспринимается как знак препинания, обозначающий конец предложения как информационной единицы.

В соответствии с нормами, в китайском языке в конце предложения ставится **восклицательный знак**.

«Восклицательный знак [!] ставится в конце восклицательного, а иногда и побудительного предложения» [9].

В конспектах иностранных студентов мы обнаружили лишь несколько предложений с восклицательным знаком. Этот знак встречается в предложениях с обращением:

- *Дорогой Антон!*

Также отделяют восклицательным знаком слова-пожелания и слова-прощания:

- *Всего доброго!*
- *До свидания!*

Есть основания полагать, что восклицательный знак студенты-иностранцы ставят в качестве подражания пунктуационному оформлению конспектов русских студентов, в соответствии с тем набором пунктуационных правил, которые были изучены.

В конспектах студентов-иностранцев нами был обнаружен один случай употребления восклицательного знака на полях тетради напротив заголовка:

- *Зависимость от интернета*

В данном случае восклицательный знак несет функцию привлечения внимания к записи, что указывает на отношение пишущего к теме в тетради (признается важность написанного) и является выражением субъективного отношения к высказыванию.

Восклицательный знак редко встречается в конспектах иностранных студентов. Особенности менталитета многих иностранных студентов из стран юго-восточной Азии не позволяют открыто выражать свои эмоции ни письменно, ни устно. Есть основания полагать, что главное в процессе конспектирования – не передача эмоций, а безоценочная фиксация учебного материала.

В конспектах иностранных студентов также используется **вопросительный знак**.

В соответствии с нормой [9], вопросительный знак употребляется в конце вопросительного предложения:

- *Какова тема текста?*

Однако в постановке вопросительного знака имеются отступления от нормы. Студенты зачастую ставят вопросительный знак в побудительных предложениях:

- *Сформулируйте основную мысль?*

Примеры показывают, что иностранными студентами не всегда твердо различаются вопросительные и побудительные интонации задания, утверждение и вопрос.

- *Сравните, пожалуйста, ситуацию в России и в вашей стране?*

Отступления от нормы в постановке вопросительного знака свидетельствуют о нетвёрдом знании студентами пунктуационных норм и правил.

В конце предложения студент ставит вопросительный знак, видимо, по аналогии с последующими вопросительными предложениями, продиктованными

преподавателем. И хотя указанное предложение не содержит вопроса и не имеет определенных грамматических показателей вопросительного предложения (наличие вопросительных местоимений, наречий, частиц; порядок слов, интонация), студент ставит вопросительный знак, так как вся запись вопросов, с его точки зрения, должна быть единообразной. Иностранные студенты не очень уверены в собственных знаниях.

Запись ответа на эту фразу дается ниже: *«Речь идет о проблеме зависимости от интернета».*

Далее запись вопросов продолжается:

- *Является ли эта тема актуальной? Почему?*

Ответ студента: На мой взгляд, эта проблема [зависимость от интернета] является актуальной, так как она серьезно влияет на здоровье.

- *Что вы об этом знаете?*

Ответ студента: Я знаю, что интернет, как наркотик.

- *Кто должен за это отвечать?*

Ответ студента: По сравнению с Россией, в Китае эта проблема более серьезная.

- *Что вы можете предложить, чтобы решить эту проблему?*

Ответ студента: Для решения этой проблемы можно предложить инструктирование пользователей интернета.

- *Какой вывод можно сделать?*

Ответ: Наконец, можно сделать следующий вывод: в интернете больше вреда, чем пользы.

Есть основания полагать, что вопросительные предложения воспринимаются иностранными студентами с трудом. При записи под диктовку студенты не различают вопрос и побуждение к выполнению задания, особенно если предложения проговариваются почти без паузы. Все это обуславливает особенности работы в процессе обучения русскому языку как иностранному: необходимо четко формулировать вопросительное предложение, соблюдать вопросительную интонацию, по возможности употреблять лексические маркеры: вопросительные слова и местоимения. К тому же, при обучении синтаксису и пунктуации в преподавании русского языка как иностранного требуется больше учебных часов, чем при обучении русскому языку как родному.

Список литературы:

1. Голев Н. Д. Современная ментально-языковая ситуация в аспекте взаимоотношений ее лингвистического и лингводидактического аспектов // Естественная письменная русская речь : исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 178-192.
2. Голев Н. Д. Исследование русской пунктуации в коммуникативном аспекте: постановка проблемы и программа экспериментального исследования // Языковая ситуация в России начала XXI века. – Кемерово, 2002. – Т. 1. – С. 146– 160.
3. Лебедева Н.Б. Некоторые аспекты исследования естественной письменной русской речи // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 1. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. С. 267–376.

4. Хакимова Е. М. Ортологическое преломление основных принципов русской орфографии и пунктуации и практика письменной речи // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. – Барнаул, 2004. – Ч. 3. – С. 191-199.
5. Сиротинина О. Б. Об актуальности коммуникативного подхода к грамматике / О. Б. Сиротина. М. А. Кормилицына // Вестник МГУ. Сер. Филология. – 2000. – № 6. – С. 17-32.
6. Сиротинина О. Б. Ответ на анкету о состоянии русского языка // Русская речь. – 1992. – № 4. – С. 29-34.
7. Прияткина А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции) : избр. тр. – Владивосток : Изд-во Дальне-Вост. ун-та, 2007. – 390 с.
8. Гордеева О. И. О реализации пунктуационной системы русского языка в неcodифицированном тексте // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц : Сб. статей в честь проф. Т. А. Колосовой. – Новосибирск, 2008. – С. 333-339.
9. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. М., 1982.

ПРИВЕТСТВИЯ НАШИХ ВЫПУСКНИКОВ



ДИНЬ ТХИ ТХАО

Выпускница ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.



Как быстро прошел один год! Все произошло в прошлом году, как вчера. Я запомнила первые дни, когда я только что приехала в город Томск, запомнила время, когда я училась в ТПУ на Подготовительном факультете. И сейчас, когда начинается новый учебный год, то время ясно возникает передо мной. На Подготовительном факультете учатся только иностранные студенты. Это важный учебный год – основа следующих учебных лет. Поэтому в этом году все студенты должны стараться из всех сил. Я уже спросила нескольких студентов, почему они решили приехать учиться в Россию, в Томск. Одни – потому что любят эту красивую страну, они решили изучать русский язык и учиться здесь. У других – мечта овладеть русским языком, поэтому самая лучшая дорога к этому – учиться за границей. Остальные последовали советам родителей, преподавателей. Жить далеко от семьи – это тяжело. Но у каждого студента бывает причина для этого и тоже свои цели.

Как трудно выразить свое чувство при первой встрече с русскими преподавателями! Это было ожидание, волнение и радость. Мы познакомились и сфотографировались. С тех пор у нас появились близкие люди, которые помогали нам в течение целого учебного года. Мы хорошо подготовились к учебному году: купили тетради, ручки, карандаши... и взяли учебники в библиотеке. В первые дни моя преподавательница познакомила нас с университетом, библиотекой, лабораториями, компьютерным залом и т.д. Во время обучения на ПО студентам не очень тяжело учиться. Чаше бывает всего 15-20 пар в неделю. На занятиях мы серьезно учились, рассказывали друг другу о культуре, традициях, жителях своей страны, обсуждали вопросы жизни. Чтобы наша способность общаться стала лучше, русских студентов и школьников иногда приглашали к нам. Мы также участвовали в конференции и получили дипломы. В том году мы встретились с несколькими трудностями. В одной группе учились студенты из разных стран, поэтому мы не могли стать близкими друзьями, мало разговаривали. Иногда на занятиях было тихо, тяжело. Из нас некоторые изучали русский язык 4 года, другие – один год, также были студенты, которые изучали его только два месяца. Разный уровень в учебе стал трудностью. Одни хорошо понимали грамматику, но плохо слышали. Иногда студенты и преподаватель не понимали друг друга. Даже были студенты, плакавшие на занятиях.

Но после уроков у нас были интересные путешествия. Мы с преподавателями гуляли по улицам, по магазинам одежды, сувениров, восхищались историческими памятниками. Особенно хорошо они устраивали праздники для нас. Поэтому мы не чувствовали одиночество в чужой стране. Преподаватели считаются нашими мамами и папами. Они заботятся о нас, просят нас одеваться по погоде, готовы помогать нам в жизни и учебе. Мы всегда благодарим их за все, что они принесли нам!

ЧАН МИ КИМ АН

Выпускница ПО ИМОЯК 2008/2009 уч. года.



Четыре года назад - это было время, когда я впервые приехала в Россию и поступила на "Подготовительное Отделение", где я начала свои "русские мечты". Было такое время, и сейчас, когда я рассказываю о нем, я часто начинаю со слов "давным-давно "

1 - "Давным-давно", я ходила на занятия "без расписания". Каждый день я училась по одному и тому же графику занятий (с 8:30 по 14:00), в одной и той же аудитории (19-506), с одной и той же преподавательницей и с одним и тем

же предметом - русский язык. День за днем я повторяла много дел с многими новыми несказанными впечатлениями.

2 - "Давным-давно", почти каждый университетский день был интересным днем. И даже было много дней, которые я считала небольшими приключениями, в которых преподавательница была активным и мастерским скаутом (тренером, гидом). Она водила меня и моих друзей в совершенно незнакомый мир русского языка, русской культуры, современного русского и так далее. Такое дело было очень важно потому, что мне было нужно познакомиться с традицией и обычаями народа и места, где я буду жить и учиться. И было интересно, когда я узнала о том, что у нашего народа и у русских существует много совпадающих мышлений и воззрений. Благодаря этому, я чувствовала, что жизнь здесь становилась ближе и роднее.

3 - "Давным-давно", почти каждый учебный день начинался классическим вопросом - "Какой день сегодня?", "Какое число сегодня?", "Какая погода сегодня?", "Что вы сделали вчера?" и в течение занятия я часто была должна отвечать на вопрос "Что вы думаете?" ... Я сама себя много раз спрашивала - "Зачем мне такие бесполезные вопросы?". Прошло много времени и много дел, сейчас я уже поняла, что это было одним из педагогических методов языковых преподавателей. Таким образом, в то время у меня было много шансов для общения по-русски, но я этого не заметила. Мне бы хотелось, чтобы я активнее и эффективнее их использовала.

4 - "Давным-давно", почти каждую неделю были экскурсии. Теперь, когда я вспоминаю об этом, я часто думаю: "Как же я смогла так много гулять?!». В то время, понятие "экскурсия" очень мучило меня просто потому, что перед каждой экскурсией преподавательница часто говорила - "Не забудьте, что ваше домашнее задание - написать о нашей экскурсии!". Услышав такие слова, я хотела плакать. Но мне повезло, что город Томск богат красивыми и интересными местами. Благодаря этому у меня всегда хватало слов для своего сочинения.

До сих пор я еще помню одно особенное сочинение этого времени. Как-то раз я написала, что "Мы шли по улице Ленина, и мы видели один большой магазин, где продаются вилки и ложки. Может быть, там тоже продаются кастрюли, котелки и другие вещи для кухни". Но все оказалось не так. Вещь, которую я описала, являлась столовой с именем "Ложка и Вилка". Раньше я думала, что каждый магазин продает то, что связано с его именем. Но я даже не могу представить себе ситуацию, в которой я видела магазины с именами "Дети" или "Дамы" и так их описала... Какой ужас!!!

5 - "Давным-давно", почти в каждом месяце был фестиваль для нас - студентов ПО, например, «Знакомство», «Рождество», «Новый год» и другие праздники, которые я не могу вспомнить по названиям. Было очень весело, интересно и полезно. Учеба и игра происходили параллельно. Благодаря такими поводами, я смогла встретиться со студентами из других стран, говорить больше по-русски, играть в игры, соприкоснуться с русской культурой и, больше всего, я стала более уверенной перед толпой.

6 - "Давным-давно", когда я была студенткой ПО, я первый раз участвовала в научной конференции. Вспоминая об этом моменте, я и сейчас волнуюсь. В то время я мало знала русский язык, плохо говорила по-русски, но я была должна рассказать о науке, о технике, о культуре, искусстве и т.д. Но на самом деле, это оказалось не так ужасно, как я боялась. Мои темы не были очень сложны, жюри не были слишком строги, зрители не задали много вопросов и мои руководители очень мне помогли. Следовательно, все прошло гладко. Вот так у меня и появились первые доклады в моей жизни!

7 - Время учебы на ПО прошло, но оно оставило в моей памяти неизгладимые воспоминания. Как я могу забыть первый учебный год в чужой стране? Под метелями и по скользким ледяным улицам я ходила на занятия. Приходила в аудиторию с красным лицом из-за холодной погоды или из-за плотной и тяжелой одежды. На занятиях я училась с радостью нового человека на новой земле, со стремлением к новым знаниям, с уверенностью и с энтузиазмом молодежи... Вот это я в прошлом - студентка ПО.

Что прошло - то прошло. Что осталось - то осталось. ПО навсегда в моей памяти и в моем сердце, потому что у меня с ним связано такое многозначительное время...

ЛЕ ТХИ КИН НГАН

Выпускница ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.



Подготовительный факультет для иностранных студентов – это самое трудное, но веселое время. Впервые мы приехали в Россию, всё было новое. Началась зима, шёл снег, была холодная погода. Из аэропорта Новосибирска до общежития мы ехали на машине пять часов. Два дня мы сидели в аэропорту, все устали. Но каждый из нас чувствовал себя спокойным. В окно машины мы видели снег, лес, всё было белое. Мы волновались, но нам повезло, потому что у нас есть помощники: старшие братья, сёстры. Они подготовили традиционную еду для нас.

В аэропорту мы не могли есть, потому что мы не привыкли к русской еде. Я скучала по родителям. В аэропорту Вьетнама, когда я носила чемодан и махала рукой на прощанье, я видела слезы мамы, тогда я не плакала, потому что я хотела, чтобы мои родители не беспокоились, и они думали, что я смелая и буду взрослой. В общежитии мы встретили иностранцев из Китая, Монголии, Африки, России. В моих глазах они были смешными. У Африканцев чёрная красивая кожа, у китайцев маленькое телосложение, россияне особенно красивые. Это было интересно. Наша комната красивая и чистая, как дома. Через несколько дней мы начали учиться в университете. Каждый день занятия начинались в восемь часов тридцать минут, когда было темно. Мы носили пальто, шапки, шарфы, ботинки, рукавицы. Это очень

теплая одежда, как у медведя. Сначала мы выучили алфавит, чтобы можно говорить правильно. Русский язык интересный, но сложный, он совсем отличается от нашего языка. Моя преподавательница добрая, заботливая и терпеливая. Её зовут Людмила Ивановна. Она привила нам самое искреннее чувство и любви к русскому языку. В тот время мне было грустно, ничего не слушала, как она объясняла всё по-русски. Она нежная. Она сказала, что наши мамы во Вьетнаме живут далеко от нас, они не могут заботиться о нас каждый день, но она очень близко живет с нами, она – наша вторая мама. Каждую субботу у нас были интересные экскурсии. Мы посетили музеи, театры, университеты, стадион. Мы вместе фотографировали и играли, катались на роликах. Кроме нашего преподавателя, много людей помогали нам. Декан Надежда Ивановна добрая и нежная, а Андрей – трудолюбивый. Они говорят медленно, чтобы мы понимали. Когда у нас были проблемы со стипендией, мы часто искали Андрея. Он всегда улыбался и помогал нам. Сейчас я студентка, я говорю им: "Спасибо большое за все". Сейчас я учусь на первом курсе, я стала уверенной в себе и энергичной. Я тоже вспоминала новый год 2012 в прошлом году мы одели прекрасную одежду, пели, танцевали вместе с преподавателями. Мы получили конфеты от Деда Мороза. Это был интересный, памятный праздник для нас. Мы будем хорошими переводчиками, но мы никогда не забудем первых людей, которые помогали нам и очень любили нас, как детей. Желаем вам здоровья, успехов и счастья!

НГО ТХАНЬ ТХАО

Выпускник ПО ИМОЯК 2010/2011 уч. года.

Подготовительное отделение – наш общий дом



Так, уже прошло 2 года с тех пор, как я и мои друзья приехали в Томск. Для целой жизни одного человека 2 года это короткий промежуток времени, но для меня это время изменило почти всю мою жизнь. 2 года назад я не мог даже подумать, что зимой в Сибири так холодно, россияне такие добрые и дружелюбные. Первые преподаватели на ПО помогли нам преодолевать трудности и непривычные для нас ситуации и в учёбе, и в обычной жизни. Благодаря им я не только узнал первые русские слова, но и впитал добросовестное отношение к учёбе.

В течение года на ПО занятия по русскому языку были тяжёлые и требовали собранности. С нами проводили эти занятия как душевные и семейные разговоры. Мы не только занимались грамматикой, но и учились у преподавателей как правильно говорить в разных ситуациях, как относиться к людям и как самостоятельно работать в университете. Мы всегда ловили себя на мысли, что наши преподаватели всё сделали, чтобы нам помочь. Именно их ободрение помогло нам продолжить хорошо учиться и весело жить в Томске, и также их замечания помогли нам понять свои ошибки и совершенствовать себя.

2 года назад, когда я только приехал в Томск, мне было жаль, что это маленький город, что тут нет метро, нет крупных парков, нет больших стадионов как в других городах, в которые решили поехать учиться мои друзья. Но теперь я уверенно могу им сказать, что у меня есть возможность получить очень хорошее

образование в ТПУ и с помощью преподавателей я могу добиться прекрасных успехов в учёбе.

Учиться на ПО – настоящая гордость ТПУ, здесь каждый год много студентов из разных стран мира учится. Поэтому у нас есть шанс познакомиться с другими культурами, и кроме того популяризировать Вьетнамскую культуру в рамках разных фестивалей с соревнований. Поэтому ПО стало важной частью моей жизни. В честь отмечания десятого дня рождения ПО, от всего сердца я хочу сказать: "Спасибо за всё!".

ДАМ ТХИ НГОК ЧИНЬ

Выпускница ПО ИМОЯК 2011/2012 уч. года.

Привет нашим новым студентам подготовительного отделения!



С самого утра 15 сентября 2012 года представитель ТПУ – г-н Валерий и представители Ассамблеи студентов Вьетнама в Томске – Ле Минь Туан и Донг Ван Хоанг, уже были в аэропорту, чтобы приветствовать 15 студентов из Вьетнама. Они проделали долгую дорогу, очень устали. Но теплый прием, братская любовь друзей, пояснения Туан и Хоанг помогли им узнать много хорошего о том, куда они едут.

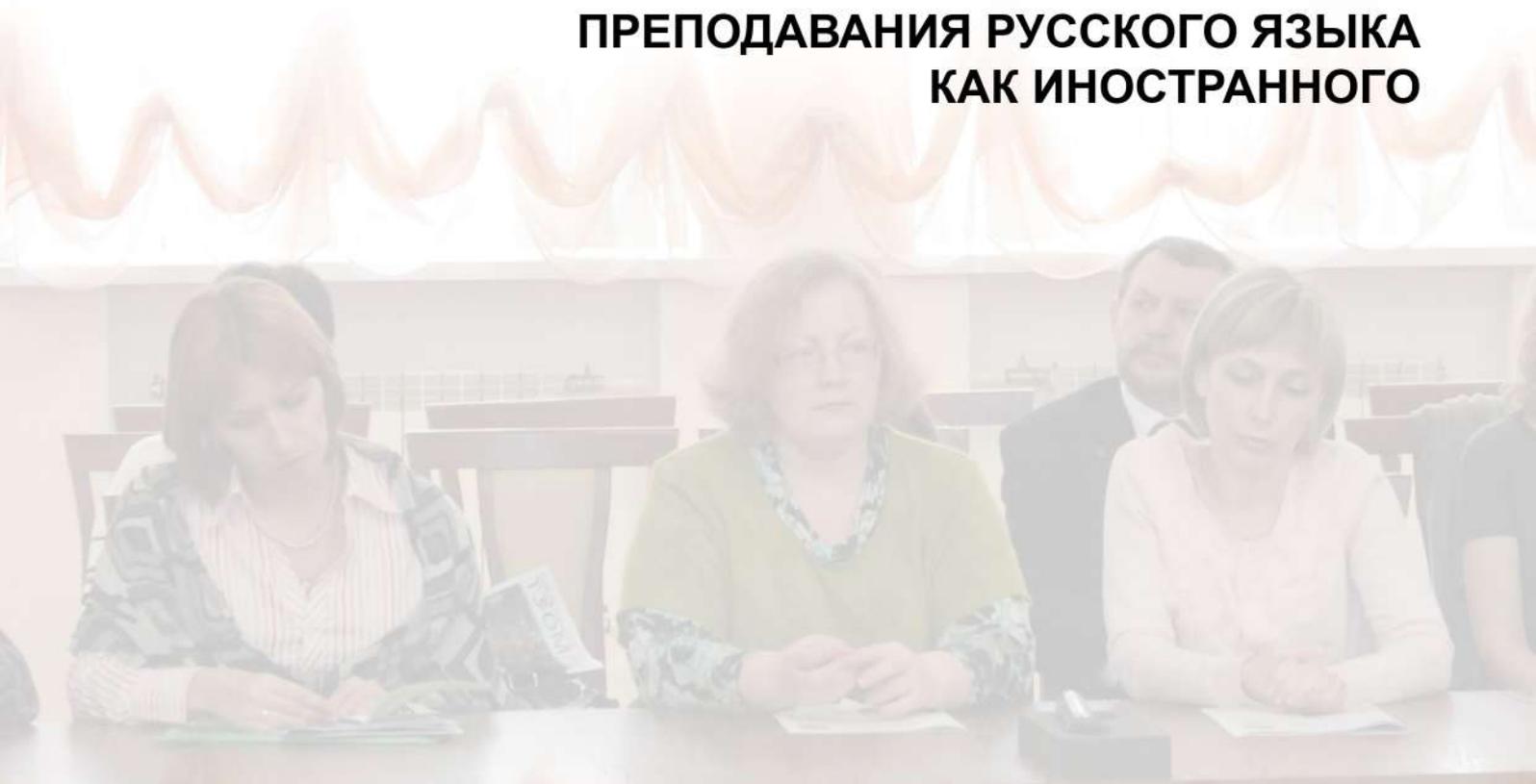
В этот день было еще несколько мероприятий для того, чтобы лучше познакомиться со всеми. Мы увидели их новые лица, новые индивидуальные особенности, несмелый, но интересный характер. Оно словно оставляли за собой шлейф, как будто молодой цветочный ветерок пришел в Томск. В то время погода менялась, воздух постепенно становился холоднее, но мы не замечали, потому что после стольких дней ожидания в присутствии наших новых студентов мы словно почувствовали этот прекрасный теплый ветер, не только в аэропорту, но и в общежитии №19 – общем доме студентов из Вьетнама в Томске.

Когда новые студенты приехали в общежитие, мы – первокурсники, с вниманием, заботой и полной любовью, подготовили горячее питание, готовые приветствовать их. Мы были рады отвечать на их вопросы, беседовать на разные темы, дать им почувствовать себя максимально комфортно, как дома, развеять тревогу, увидеть их радость и смех.

Как обычно, в девять часов вечера на восьмом этаже общежития номер 19 мы запланировали общее собрание, чтобы побольше узнать о новых студентах. Это наш шанс узнать их имена, увидеть новые яркие лица и понять их характеры. Этот момент, каждая секунда, каждая минута, каждый час – это был наш памятный день. Это красивая традиция всех студентов в Томске. Вместе с новичками мы снова пережили наше прошлое.

Так началась новая жизнь для 15 новых студентов. Они, под восторженным руководством друзей, быстро устроились на новом месте, совершили необходимые покупки, посмотрели новые живописные места. Дорога впереди еще очень длинная для них. Желаем им скорее привыкать, интегрироваться в новую жизнь и учиться очень хорошо в Томске.

РАЗДЕЛ III КОГНИТИВНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО



К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Акаткина Е. Ф.

Воронежский государственный университет

Воронеж, Россия

В предлагаемой работе предпринимается попытка обобщить опыт преодоления типичных трудностей, характеризующих процесс обучения РКИ, при помощи принципов этнометодики [1, 11].

Эффективность обучения русскому языку иностранных учащихся зависит от многих факторов: организационных, социокультурных, психологических, собственно академических и других. Любая человеческая деятельность приносит оптимальные результаты лишь в том случае, когда личность находится в состоянии психологического комфорта. Иностранные учащиеся, особенно в первые месяцы жизни в России, ощущают себя иначе. Попадая из привычной среды в чужую страну, из тропического (субтропического) климата в холодный край с редкими солнечными днями, переживая болезненную акклиматизацию и медленную адаптацию к новым социокультурным реалиям, иностранцы в большинстве своём испытывают культурный шок и чувство психологического дискомфорта.

Окружающая их среда – интернациональное студенческое общежитие – вынуждает общаться с посланцами других государств, переживать сложные межличностные контакты, а порой и бытовые конфликты. Необходимым этикетом, навыками дипломатии и определённой терпимостью отличаются далеко не все учащиеся, поэтому наладить «диалог культур» с первых дней коммунальной жизни не удаётся. Психологическое напряжение не оставляет нашего подопечного даже тогда, когда он становится членом интернациональной студенческой группы и получает от преподавателя-куратора всяческую поддержку и помощь. Ему необходимо завоевать уважение коллектива, «сохранить лицо» при любых обстоятельствах, самоутвердиться в этом микросоциуме и занять в нём свою нишу, а также войти в определённую референтную группу, а не остаться одиночкой.

В академической сфере деятельности, приоритетной для иностранного гражданина (здесь он реализует основную цель своего пребывания в России – образовательную), иностранец также испытывает значительные трудности.

Первым препятствием для успешной учёбы является сама система русского языка, который служит студентам-иностранцам и объектом изучения, и средством овладения профессией.

У всех студентов, независимо от типа языка, на протяжении некоторого времени остаются плохо усвоенными грамматические категории, несвойственные родным языковым системам. Серьёзные учебные проблемы встают на пути представителей мусульманского мира (Афганистан, Пакистан, Иран, арабские государства), особенно в области грамматики и графики. Изучение русского флективного языка вызывает определённые затруднения и у носителей германских и романских языков, несмотря на общность их происхождения (принадлежность к индоевропейской языковой семье). Наиболее сложно постигать изменяющиеся именные и глагольные флексии носителям корневых языков. У студентов из

Вьетнама, Китая, Таиланда возникают серьёзные проблемы и при овладении русской фонетической системой: огромные усилия прилагают они для произношения звуков, отсутствующих в родных языках. Мы убедились, что для представителей тоновых языков типы русской интонации и ударение – тайна за семью печатями.

Вторым препятствием является *национальный учебный стереотип* (термин наш – Е.А.), усвоенный студентом на родине и свято хранимый до тех пор, пока он на практике не осознает необходимости его коррекции или радикальной перестройки [2, 108–109]. В своей академической деятельности учащийся вольно или невольно отражает особенности национальной образовательной системы, проявляет её сильные и слабые стороны.

Доказано, что различия между образовательными системами порождают серьёзные академические проблемы. Кроме того, родные языки учащихся обладают специфическими грамматическими системами и оригинальными алфавитами. Иероглифическое письмо в азиатских языках, арамейское (арабо-персидское) письмо справа налево с целым комплексом особенностей серьёзно затрудняют процесс изучения русского языка на начальном этапе. Это далеко не «автоматический» переход к новому типу письма и коммуникации на иностранном языке, как представляется непрофессионалам, а глубокая перестройка речемыслительной доминанты. В интернациональной учебной группе (на ранних стадиях обучения) русист вынужден считаться с этим обстоятельством и «приводить к общему знаменателю» студенческие возможности, ориентируясь на наиболее приемлемый из имеющихся вариант совместной работы. Каждая студенческая личность – носитель национального учебного стереотипа, кардинально отличающегося от комплекса используемых в российском вузе методических приёмов и академических требований. Студенту нужно прежде всего их понять, затем привыкнуть к ним и принять как данность, наконец, освоить и воспринимать в качестве необходимого и неизбежного способа научиться слушать, писать, читать и говорить по-русски. Так, с нашей точки зрения, выглядит путь к освоению *нового учебного стереотипа* [3, 5], продолжительность и успешность которого зависит от уровня учебной мотивации, лингвистических способностей и когнитивной активности.

К третьему препятствию мы относим «стиль овладения языком» [4, 38]. Стиль овладения языком связан как с психофизиологическими особенностями личности, национальным менталитетом, так и с особенностями системы образования в стране, её традициями. Существует два основных способа (стиля) изучения неродного языка: рационально-логический и коммуникативный. Психологи, основываясь на типологии личности, считают, что рационально-логический способ овладения языком характерен для интровертов, а коммуникативным способом пользуются экстраверты. Практика в основном подтверждает эти постулаты, хотя, как известно, «чистых» психологических типов в реальности меньше, чем комбинированных. Тем не менее не учитывать различия между двумя стилями неразумно: преподавателю следует планировать вид и объём индивидуальных заданий, прогнозировать скорость ответа и его качество, предвидеть дискретные трудности при выполнении и письменных, и устных упражнений. Помимо того, медлительность интровертов, как и поспешность экстравертов в выполнении задания в одинаковой степени дестабилизирует работу группы, если преподаватель не продумывает заранее способов её гармонизации.

Четвёртым препятствием для эффективного изучения иностранного языка на начальном этапе мы бы назвали отсутствие языка-посредника у большинства наших учащихся (исключение составляют африканские и латиноамериканские студенты). «Безъязычье» мешает студенту на уроке: он не знает интернационализмов; преподаватель не может семантизировать научный термин при помощи перевода на язык-посредник; в деканате, в общежитии, у врача, в магазине, на вокзале эти студенты нуждаются в переводчике. Разумеется, такое зависимое положение не может удовлетворять ни одну из сторон, хотя для некоторых оно служит стимулом к скорейшему овладению русским языком, в первую очередь – как средством независимого общения.

«Список препятствий» можно продолжать, но мы ограничимся основными: предлагаемые способы их преодоления позволяют обеспечить достаточный уровень знаний и навыков по русскому языку как иностранному.

Рассмотрим на конкретных примерах, как реализуются принципы этнометодики, базирующейся на дифференцированном подходе к обучению и воспитанию различных национальных групп учащихся. Без учёта социокультурных, национально-психологических и других особенностей представителей определённого региона мира вести любую работу с иностранной молодёжью невозможно: она окажется поверхностной, формальной, а потому неэффективной.

С первых шагов обучения языку нужно уделять внимание режиму письма, строго контролировать соблюдение его студентами. Постоянный контроль письма очень важен, так как он воспитывает культуру труда и обеспечивает положительные результаты в будущем: при проверке курсовых и дипломных преподаватели не будут заниматься графической правкой, отвлекающей от содержания работы.

Изучая алфавит, учащиеся знакомятся с такими особенностями русского письма, как различия между прописными и строчными буквами, соединения букв, верхние границы *в, б*, нижние границы *д, у, р, ф*, место точки и запятой, варианты печатных *Д (д, д)* и *Б (б, б)* и т. д.

Преподавателю следует постоянно предупреждать традиционные погрешности (замену *П* на *Н*, *Т* на *М*, *Р* на *П*, *У* на *И*), смещение при написании шипящих и *ц*. Мы считаем немаловажным научить правильному делению слов на слоги-переносы, объяснив учащимся ритмическую природу русского слова. Особого внимания требуют носители арабо-персидского письма, поскольку оно радикально отличается от кириллического. Для облегчения задачи арабские, афганские и персидские студенты в период изучения графики используют тетради в косую линейку, где все образцы пишутся преподавателем.

Специфика фонетики любого национального языка или языка-посредника также учитывается нами. Планируя занятие с англофонами, мы акцентируем внимание на прогнозируемых трудных звуках – *Т* и *Л'*. В группе арабоязычных учащихся преподаватель учит оппозиции *Б/П* и разграничению *О* и *У*, используя наглядность (изображение артикуляции каждого из них). Вьетнамцев следует обучить «открытым» аффрикатам, разнице между *Р* и *Ж*, *Л* и *Н*, правильной артикуляции *Л/Л'*, *З/С*, *Ж/Ш* и *Ч/Щ*. Носителям китайского языка придётся долгое время «ставить» *Р* (а некоторым и *Л*), научить их различать *Д* и *Т*, *Г* и *К*. Франкофоны нуждаются в коррекции *Р* и чётком произношении *Х* в начале и конце слова, испаноязычным учащимся требуется контроль *З/С*, *Ш/Ж*, *Ч/Щ*, *Л/Л'*, *Б/В*, *Ы/И* и др.

Известно, что интерференция родной фонетики – явление устойчивое, и только последовательная работа на уроке и в лингафонном классе может привести к успеху.

Учёт национального контекста необходим при обучении всем видам речевой деятельности. Например, обучение чтению имеет целью соблюдение нормативного ударения, интонации, пауз, деления на синтагмы, и это актуально для всех контингентов учащихся. Однако в каждой национальной группе – в зависимости от языковой специфики – выявляются собственные проблемные участки.

Например, франкофоны и испаноязычные студенты длительное время учатся понижать тон в конце вопросительного предложения; арабов, персов и пуштунов нужно учить интонированию повествовательной конструкции; китайцы и вьетнамцы не выделяют информативный центр предложения (в их языках отсутствуют «эмоциональные» типы интонации, поэтому они плохо усваивают ИК-3, ИК-4, ИК-5).

Для носителей корневых языков трудны при чтении многосложные слова, поэтому их необходимо научить условному делению слов на 2-3 части, каждую из которых следует отрабатывать отдельно, а затем снова объединять в одно целое. Франкофонов приходится отучать от паузы после союза ЧТО в сложном предложении, испаноязычных и арабоязычных учащихся объединяет монотонность чтения, поэтому для них полезны диалоги и тексты, содержащие вопросительные и восклицательные предложения.

Послетекстовая работа (вопросы, план, пересказ) не вызывает серьёзных трудностей ни у кого, кроме студентов из Китая, Вьетнама, Таиланда и других стран Юго-Восточной Азии, которых отличает рационально-логический стиль овладения языком, где преобладают письменные методы обучения: они фанатично зависят от текста. Их пересказ – полная копия учебного текста, выученная наизусть. С большим трудом эти студенты составляют вопросы к тексту, не умеют выделять основную информацию. Они нуждаются в регулярной речевой практике, поскольку говорение оказывается проблемным видом речевой деятельности для этой группы: участие в диалоге, спонтанные ответы и вопросы здесь невозможны, особенно на начальном этапе. Ещё сложнее аудирование, т.к. при этом виде речевой деятельности отсутствует зрительный канал восприятия, наиболее развитый у этих учащихся. Сформировать у них навык аудирования возможно лишь при помощи систематических занятий в ЛК, повторного прослушивания материалов дома, регулярного тренинга на уроке.

Другая группа учащихся – иранцы, афганцы, арабы – представители коммуникативного стиля овладения языком и экстраверты по психотипу. Учебная деятельность этого контингента студентов резко отличается от описанной выше. Навыками говорения и чтения они овладевают быстро, их не беспокоят речевые или фонетические ошибки. Уже в первые недели жизни в России эти студенты, не испытывая никаких комплексов, общаются в общежитии, в магазине, бесстрашно пускаются в путешествия по незнакомому городу и получают нужную информацию. В результате на уроке они неплохо справляются с диалогами и пересказом. Но письменная речь арабов, афганцев, иранцев оставляет желать лучшего: только через 3-4 месяца учёбы они способны написать изложение удовлетворительно. Этой группе учащихся необходимо заниматься письмом по специальной системе, когда преподаватель постепенно наращивает объёмы заданий, усложняет виды работы и регулярно контролирует их выполнение.

Как видим, проблемы обучения иностранных учащихся сложны, многообразны, они требуют дифференцированных методик, неоднозначных решений, индивидуального подхода к личности студента, знания возрастной психологии и т.д. Справиться с этим комплексом проблем – дело профессиональной чести. Нам представляется, что главным лицом в решении этих вопросов может стать преподаватель-русист – психологически грамотный, творчески мыслящий профессионал, владеющий не только методикой преподавания РКИ, но и обладающий поликультурной компетенцией, позволяющей ему успешно реализовать принципы этнометодики.

Список литературы:

1. Балыхина Т. М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию образования РУДН. – Москва, 2009. – С. 10-12.
2. Акаткина Е. Ф. К вопросу о методической коррекции в процессе преподавания русского языка китайским учащимся // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгр. МАПРЯЛ. – СПб., 2003. – Т. IV. – С. 107-110.
3. Акаткина Е. Ф. К проблеме формирования нового учебного стереотипа при обучении китайцев русскому языку Поиск. Опыт. Мастерство: Сб. ст. – Воронеж, ВГУ, 2002. – С. 4-13.
4. Московкин Л. В. Индивидуальные стили овладения иностранным языком и национальные лингводидактические традиции Международное сотрудничество в образовании: Материалы науч.-практ. конф. – СПб., СПбГТУ, 1998. – С. 38.

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Бондаренко В.В., Бондаренко Л.Н.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Харьков, Украина

Студенты-иностранцы, которые приезжают в Украину, на начальном этапе обучения сталкиваются с огромным количеством проблем. Главной из них, безусловно, является проблема языкового барьера. Попадая в незнакомую социальную среду, оторванные от привычных условий жизни, практически ни слова не понимая из того, о чем говорят вокруг, студенты-иностранцы испытывают достаточно сильный психологический стресс, который по своей силе приближается к шоковому состоянию.

С.Г. Тер-Минасова отмечает, что если языковой барьер абсолютно очевиден, то культурный барьер становится явным только при сопоставлении родной культуры с чужой, отличной от нее (отсюда понятие «культурный шок») [1].

В рамках собственной культуры создается устойчивая иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно возможного и, что является главным, единственно приемлемого. Подавляющее большинство людей не осознают себя в качестве продукта своей культуры даже в тех редких случаях, когда они понимают, что поведение представителей других культур определяется их особой, очень часто совершенно неповторимой, культурой. Только «выпадая» за рамки своей культуры, то есть, встретившись с другим мировоззрением, мировосприятием и т.д. можно понять специфику своего общественного сознания, можно «увидеть» разницу или конфликт культур.

Культурный барьер, таким образом, намного опаснее и неприятнее чем языковой. Опасен он потому, что культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то, что первые гораздо легче прощаются [1,33-34].

Механизм преодоления стрессовой ситуации, в которую попадают студенты-иностранцы подготовительных отделений, заключается в мотивационном всплеске, направленном на усвоение минимального лексического запаса языка страны пребывания. Но, к сожалению, период активного усвоения лексики - явление довольно быстро преходящее. Как только студенты-иностранцы получают минимальный лексический багаж, позволяющий им общаться на элементарном бытовом уровне (общезитие, общественный транспорт, магазин, рынок), сразу же наступает затухание «первой волны» мотивационного всплеска к обучению языку. Этот этап обучения иностранному языку страны пребывания довольно подробно исследован и описан в работах таких известных ученых как И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, С.И. Королева, О.Д. Митрофанова, Ю.Е. Прохоров и многие другие.

Целью исследования мы избрали второй этап мотивационного обеспечения учебного процесса, т.е. изучение любого языка как иностранного через сравнение национально-культурных особенностей двух контактирующих культур: родной культуры, присущей студенту практически на генетическом уровне, и чужой, которая необходима ему для адаптации в новой социальной среде для получения высшего образования.

Рассматривая данную проблему, авторы сознательно не останавливаются на определении понятия «культура», «национальная культура» и «общечеловеческая» или «межнациональная культура», т.е. на вопросах теории культуры. Термин «культура» мы рассматриваем с точки зрения обучения иностранному языку страны пребывания студентов-иностранцев подготовительных факультетов как представителей другой лингвокультурной общности.

Д.С. Лихачев в свое время подчеркивал: «Речь нации сама по себе является сжатым, алгебраическим выражением культуры нации» [2,3].

С.Г. Тер-Минасова считает, что, в каком-то смысле, человек является рабом своей речи: он с детства попадает под влияние и власть языка родителей и вместе с языком усваивает культуру того речевого коллектива, членом которого он совершенно случайно, не имея никакого выбора, оказался [1,134].

«Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т.д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитание ребенка происходит через влияние национальной культуры, носителями которой являются люди, которые его окружают» [3,25].

О соотношении национальной культуры и личности написано много представителями разных наук. Неопровержимым является тот факт, что язык формирует своего носителя. Каждая национальная речь не только отражает, но и формирует национальный характер. Иначе говоря, если язык формирует представителя народа-носителя языка, к тому же формирует его как личность, то он должен играть такую же конструктивную роль и в формировании национального характера [1,136].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что главной задачей для преподавателей любого языка как иностранного является выделение элементов культуры, которые наиболее ярко характеризуют среднестатистического носителя изучаемого языка, и сравнение их с элементами культуры, носителями которой являются студенты-иностранцы. Только после того, как будут выделены элементы, в которых могут проявляться различия носителя одной культуры от носителя иной культуры, возможен «второй мотивационный всплеск». В основе этого «второго мотивационного всплеска» лежат психологические механизмы интереса ко всему, что отличает носителей разных этносов.

Необходимо подчеркнуть, что в связи с процессами глобализации, происходящими в современном мире, в связи с постоянным расширением межкультурных контактов, культурные различия между представителями стран, находящихся примерно на одной ступени социально-экономического развития, относительно невелики. «Те же новые специфические явления культуры, которые проявляются в той или иной этнической единице, очень быстро становятся достоянием других народов» [4, с.8]. К этому можно добавить только то, что наиболее заметны они между носителями разных континентов: Европы – Азии, стран Ближнего Востока – Африки.

Выбор преподавателями любого языка как иностранного тех или иных культурологических элементов для сравнительного анализа, посредством изучаемого языка, а также их осмысление и восприятие обязательно должны основываться на специфике базового культурного знания студента-иностранца, то есть на его социализации.

Под социализацией мы, вслед за Е.В. Соколовым, понимаем «усвоение обязательного минимума культуры общества» [5,68]. В процессе социализации человек адаптируется к условиям социума, культуры, норм, которые формируются на протяжении жизнедеятельности общества, и своей активностью превращает их в собственные ценности, ориентации, установки и т.д. Важная роль в процессе социализации индивидов принадлежит языку. Это обусловлено тем, что в языке сконцентрирован социальный опыт предыдущих поколений и всего человечества. Овладевая языком, человек присваивает этот опыт, делает его составляющей своей личности. Все это отражается в процессах общения, которое в каждой культуре имеет свои особенности. Процесс овладения культурой общества происходит не спонтанно, а контролируется этим обществом. Культурные знания усваиваются личностью в том объеме и настолько глубоко, насколько это необходимо для ролевой деятельности, формируя ее ролевой репертуар: студента, руководителя, гостя т.п. Одна из ролей личности – национальная, которая формируется на первых этапах социализации благодаря семейному воспитанию и воспитанию окружением, и является общей для всех носителей любого языка.

Как считают некоторые этнолингвисты, человек воспринимает мир через категории родного языка, которые пронизаны неповторимым народным духом.

Отсюда истоки теории лингвистической относительности, суть которой заключается в признании полной зависимости мышления и поведения человека от структуры языка, которым человек пользуется с момента своего рождения. Мы, вслед за подавляющим большинством исследователей, считаем, что когнитивная деятельность человека в определенной степени определяется языком, поскольку в познавательных процессах существенную роль играет наука, практическая и перцептивная деятельность человека, которые формируют понятийно картину мира.

Общение людей – это знаковая деятельность, в которой роль предметов выполняют их знаковые заместители. Они по своей совокупности являются носителями как эксплицитных, так и имплицитных свойств предметов. Имплицитные свойства предметов становятся понятными человеку только с помощью языковых знаков. Например, для украинцев каравай – это не только хлеб, но и символ семьи, достатка и дома.

В процессе коммуникации большое значение имеет не только универсальное, но и идиоэтническое общение. Как отмечает современный американский исследователь Д. Хамс, люди, принадлежащие к разным культурам, обладают особыми коммуникативными системами, а не одними и теми же природными коммуникативными возможностями только с разными обычаями. Культурные ценности и верования создают языковую реальность.

Существует национальная культурная специфика вербального и невербального поведения представителей различных культурно языковых сообществ, проявляющаяся, прежде всего, в особой системной комбинаторике элементов опыта, которые могут повторяться во многих культурах. То, что в одном монокультурном сообществе может выражаться средствами языка, в другом – средствами паралингвистики или ритуала. Например, в европейской культуре общение друзей может происходить без слов (приветствие кивком головы, жестами, приглашающими идти рядом, отказ с помощью жеста и т.п.), в японской и китайской культурах такое общение абсолютно недопустимо.

Китайскому зрителю, например, достаточно увидеть окрашенное матово-белое лицо персонажа, чтобы понять, что это отрицательный персонаж. У положительного героя лицо разрисовано черной или красной краской. Вьетнамскому зрителю традиционного национального театра «Тео» хорошо понятна пластика рук актеров – движений, которые непрерывно и плавно сменяют друг друга, их называют «цветами рук». Итак, общение носителей разных идиоэтнических языков – это не только знание средств языкового кода, владение элементами и категориями чужого языка. Человек, который хочет свободно и непринужденно общаться с носителями другого языка, должен овладеть также их культурой, которая нашла свое воплощение в этом языке.

Ю.Е. Прохоров приводит пример социализации личности в зависимости от особенностей этнокультуры: «Библия, как безусловное знание представителя каждой культуры, будет восприниматься в разных культурах по-разному: там, где социализация включает в качестве обязательного элемента христианское воспитание, будет один тип восприятия и воспитания, там, где социализация будет проходить иначе – знание этого элемента мировой культуры будет, безусловно, присутствовать, однако и само знание, и восприятие этого знания будут другими». И далее – «Шекспир для англичан, русских и вьетнамцев – разные по сути явления, хотя и входят в культуры каждого из перечисленных народов» [6, с. 13-14].

Яркий пример конфликта культур при восприятии зарубежной литературы приводит американский антрополог Лора Бохеннен, которая пересказала «Гамлета» туземцам Западной Африки. Они восприняли сюжет через призму своей собственной культуры: Клавдий – молодец, что женился на вдове брата, так и должен поступить порядочный, культурный человек, но нужно было это сделать сразу после смерти мужа и брата, а не ждать целый месяц. Призрак отца Гамлета вообще не укладывается в сознании: если он мертв, то как он может ходить и разговаривать? Полоний вызвал недовольство: зачем он мешал дочери стать любовницей сына вождя, ведь это и честь, и, главное, много дорогих подарков. Гамлет убил его совершенно правильно, в полном соответствии с охотничьей культурой туземцев: услышав шорох, крикнул «что, крыса?». Полоний не ответил, за что и был убит. Именно так и поступает каждый охотник в африканском лесу: услышав шорох, кричит и, если не следует человеческого отклика, убивает источник опасности. Таким образом, чтение зарубежных авторов – это «проникновение в чужой монастырь». Мы оцениваем этот чужой мир через призму своей культуры, что, соответственно, также является конфликтом культур [7, с. 38-39].

Итак, безусловным является тот факт, что благодаря определенному набору элементов культуры того или иного студента-иностранца можно сделать вывод о его социализации, то есть о принадлежности его к определенной национальной культуре. Более того, анализ набора элементов культуры позволяет нам также сделать вывод о его базовом образовательном уровне, об особенностях его религиозного и светского воспитания, а также о соответствии профессиональных интересов избранной специальности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что каждый преподаватель подготовительного факультета для поддержания мотивационного уровня к обучению языку страны пребывания, должен достаточно четко представлять себе «этнопортрет» каждого студента-иностранца, с учетом психологических особенностей его менталитета.

Общее представление об «этнопортрете» можно составить только после того, как будут получены ответы на вопросы: вероисповедание, базовый образовательный уровень; общекультурный уровень, знание истории своего народа, знание мировой истории; представление о стране обучения; социальный статус студента-иностранца на его родине, возраст студента.

Получив ответы на поставленные вопросы и «сложив этнопортрет» студента-иностранца, преподаватель подготовительного отделения сможет гораздо эффективнее осуществлять процесс обучения языку, используя культурный багаж студента и культурные различия.

Совершенно очевидно, что учет культурных различий должен происходить весьма осторожно, можно даже сказать дозировано. Дозированность учета культурных различий зависит, прежде всего, от уровня овладения студентом-иностранцем языка. Так, на начальном этапе обучения (подготовительный факультет) речь может идти только о нейтральном сравнении культурных различий на уровне их констатации. Это связано даже не столько с ограничением лексического запаса студентов-иностранцев, сколько с недостаточным знанием «этнопортрета» среднестатистического носителя языка страны обучения и, как следствие, психологической настороженностью к восприятию новой культуры. Такая настороженность основывается на особенностях психологического

восприятия всего нового, поскольку все новое разрушает привычное, то есть то, что до сих пор было «правильным».

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что межкультурный контакт является важным элементом мотивации при обучении любому языку как иностранному на начальном, подготовительном этапе. Именно использование такого подхода, как показывает опыт практической работы авторов на подготовительном факультете, обеспечивает «второй мотивационный всплеск» к изучению языка. Сравнение культурных различий на уровне «столкновения» двух разных культур позволяет успешно устанавливать межкультурный контакт преподавателя со студентом-иностранцем. А вспомогательным инструментом для осуществления межкультурного контакта может служить «этнопортрет» студента-иностранца, то есть именно тот экстралингвистический фактор, который в нашем случае является решающим для успешного овладения языком обучения на подготовительном факультете.

Список литературы:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
2. Лихачев Д.С. Концептосферы русского языка // Известия Академии наук: Серия литературы и языка. – Т. 52. 1993. – № 1. – С. 3-9.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Бромлей Ю.В. Этнические функции культуры и этнография // Этнознаковые функции культуры. – М., 1991. – С. 5-22.
5. Соколов Э.В. Понятие, сущность и основные функции культуры. – Л.; 1989. – 83 с.
6. Прохоров Ю.Е. Национальные культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Издательство ИКАР, 1997. – 228 с.
7. Shakspeare in the Bush. Applying Cultural Anthropology. Ed. By A. Podolefsky / Peter Brown. Mayfield Publishing Company, 1991.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Воробьева О.И.

Северный Арктический Федеральный университет

Архангельск, Россия

В рамках реализации положений Концепции внешней политики Российской Федерации проводится активная работа по популяризации русского языка за рубежом, расширению и укреплению пространства русского языка и культуры, оказанию содействия в изучении и распространении русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и инструмента межнационального общения.

На современном этапе развития языка, когда в распоряжении его носителей находится огромный запас языковых средств и опыт в их употреблении, на первое место выходят вопросы, связанные не столько с тем, как отразить то или иное мыслительное содержание, сколько с тем, как отразить его наилучшим образом, т.е. решить коммуникативные задачи в самые короткие сроки и с максимальным эффектом воздействия на адресата речи. Прагматика и теория речевых актов являются областью исследования на стыке лингвистики, психологии и социологии, которая анализирует общие принципы коммуникативной деятельности индивидуума и отвечает за конкретное формирование логической основы диалога-общения. Специалисты в области прагматики рассматривают речевую деятельность как средство и способ решения коммуникативных задач и выработку гибких, способных к переносу, варьированию коммуникативных умений. Это связывает обучение русскоязычному общению с различными видами практической деятельности.

Иностранцы, находясь в России, стремятся выполнить все правила вежливости, принятые в стране, тем самым активно пополняя свой словарный запас. Это форма культурной грамотности, которая должна обеспечить общение и может быть небольшой, но весьма актуальной для обеспечения успешной коммуникации. В современном обществе этикет становится ритуалом и выражается в соблюдении правил учтивости, совпадает с общими правилами вежливости и такта.

В соответствии с установленными лексическими минимумами, этикетные формы разговорной речи рекомендуется включать в уроки РКИ на первых стадиях знакомства с языком. Процесс иноязычного общения осложняется тем, что иностранный гражданин должен овладеть не только своеобразием языка, но и своеобразием культурных норм, принятых общественных отношений. Так, в первую очередь иностранные граждане должны знать и применять самые элементарные этикетные формы обращения в России: официальные (господин), дружеские (коллега), фамильярные, допустимыми лишь в кругу близких друзей. К старшим по возрасту, незнакомым людям в официальной обстановке в России установлено обращение только на «вы», на «ты» - обращение в неофициальной обстановке и к близким, знакомым.

Известно, что обращение на «вы» вызывает некоторые негативные эмоции у представителей шведской культуры, что связано с процессом демократизации языка, который наблюдался в данной лингвокультуре с XX в. В результате демократизации общественных отношений старший по возрасту, руководитель, учитель воспринимается как коллега, консультант и друг, что, естественно, предполагает общение на «ты».

В курсе преподавания русского языка как иностранного необходимо на первых занятиях подчеркнуть условия, когда необходимо обращение по имени-отчеству, что не принято в иных культурах. Эти традиционные для русских людей этикетные формы культурной грамотности формируются в процессе общения на базе делового и обиходного типа взаимоотношений. Формирование стандартных правил поведения имеет глубокий социально-культурный смысл. Данные правила учитывают не индивидуальные, а общие, исторически сложившиеся, тенденции русской культуры, их незнание нарушает традиционные нормы и формы коммуникации.

Международный этикет приветствий, как правило, одинаков: в разной форме разными способами желать друг другу доброго дня, утра или вечера, здоровья,

трудовых успехов, добра и благополучия. Посылая приветствие адресату, говорящий проявляет доброжелательность и вежливость, подтверждает и подкрепляет факт знакомства, демонстрирует уважение. Однако коммуникативный акт приветствия подчеркивает и лингвокультурные различия. Находясь в России, иностранные студенты часто спрашивают, почему русский язык не имеет таких этикетных форм приветствия, как доброе утро, добрый день, добрый вечер. Безусловно, эти формы в русском языке существуют, но не являются частотными в обиходной разговорной речи. Кроме того, приветствие в России относится к кругу знакомых людей, приветствие незнакомых людей, находящихся, например, в магазине, аптеке, распространено гораздо меньше, чем в Европе. Приветствие незнакомых людей в русской лингвокультуре является нормой коммуникативного поведения для жителей деревни, однако не принято в городском обиходе.

Свободному выражению эмоций в русской культуре противостоит сдержанность и самоконтроль представителей англоязычной и европейской культур. В русской этикетной культуре прослеживается явное противопоставление между «своими», в узком кругу знакомых людей, и «чужими», в публичной обстановке. Этикетное общение со «своими» характеризуется максимальной доверительностью и искренностью, этикетное общение с «чужими» обусловлено высокой степенью формальности. Для представителей английской и европейской лингвокультур общение внутри узкого круга своих, безусловно, также более эмоционально, но выглядит менее искренним и довольно сдержанным по сравнению с типичным общением русских людей.

Культурные особенности накладывают определенный отпечаток на функционирование извинений в разных лингвокультурных сообществах, где используются различные средства для выражения извинения, а разные речевые акты по-разному кодируются в разных языках; в свою очередь культурные нормы, отображенные в этих речевых актах, могут существенно различаться.

Извинение можно рассматривать как любую просьбу о прощении. Использование формул извинения способствует бесконфликтному общению и является одним из способов сохранения и поддержания гармоничных отношений между людьми. Извинение в речевом этикете привлекает внимание ученых в коммуникативно-прагматическом аспекте (работы Н.И. Формановской, Г.Г. Почепцова, Ю.В. Туфановой и других исследователей).

В исследовании Р. Ратмайра «Прагматика извинения» представлен анализ коммуникативного акта извинения в английской культуре. Хочется подчеркнуть, что извинения в английской лингвокультуре произносятся автоматически, причем извиняются оба участника коммуникативного акта. Вне зависимости от социального статуса и вины англичане считают необходимостью приносить свои извинения. Более того, извинение перед подчиненными только повышает престиж говорящего. При этом автор отмечает, что в английском языке коммуникант полностью берет вину на себя, в результате чего местоимение 1-го лица «I» употребляется чаще, чем в русском: *I just came to apologize to your family. When I'm wrong. I pushed a story. I made mistake.* Употребляя извинения, британцы действительно признают вину, а русские коммуниканты нередко находят себе оправдание, объясняют ситуацию не зависящими от них обстоятельствами. Извинение в англоязычной культуре за средний и серьезный поступок обычно сопровождается эмоцией стыда. Например: *«I'm sorry. I'm awfully sorry about the picture»*. Повтор формул извинений придает выражению извинения большую экспрессивность [2: 72]. Важно отметить, что

англичане извиняются чаще, чем русские, причем извиняются даже за оговорку в речи. В английской коммуникации при нарушении личного пространства извиняются оба участника, а в русской только тот, кто его нарушил. Англичане извиняются даже тогда, когда явный повод для извинения отсутствует, при этом извинения произносятся автоматически, так как нежелательные поступки совершаются непреднамеренно

Этикетная лексика неродственных языков связана с национально-культурной спецификой, обусловленной особенностями менталитета, обычаев, образа жизни, национального характера. Специфика англоязычного этикета представлена отсутствием эмоций, извинения произносятся в связи с вторжением в личную зону адресата. Н.И. Формановская указывает: «Англичане очень чувствительны в отношении приватности. Русская доверительная открытость и сердечность могут восприниматься англичанами как несанкционированное вторжение на «чужую эмоциональную территорию». В качестве реакции на такое нарушение приватности англичане увеличивают коммуникативную дистанцию, становятся подчеркнуто вежливыми, либо переводят общение в плоскость еле заметной иронии, самоиронии и юмора» [3: 159].

В русской речевой культуре в качестве этикетной формулы извинения используется наиболее частотное просторечное слово «извиняюсь», когда акцент сделан на искренность произнесения этикетной формулы, а не на ее семантику. Признание вины рассматривается как просьба о прощении - способ сохранения бесконфликтных отношений. Часто люди, к которым обращаются со словами извинения, теряются и реагируют невнятными репликами или просто кивком головы. Наиболее распространены следующие формы ответов: Ничего страшного! Все в порядке! Ничего, ерунда! В результате речевого акта извинения происходит освобождение человека от вины и восстановление отношений. При этом повинившийся может привести смягчающие обстоятельства или оправдания и адресовать свои извинения не только непосредственно пострадавшему, но и всем тем, кто так или иначе оказался сопричастен этому акту.

Анализ фактического материала показывает, что в русской речевой культуре более частотным является использование этикетных формул извинения вместе со свободными высказываниями, выполняющими функцию извинения, такими как оправдания, объяснения и др. Извинение может быть выражено как с помощью однословных этикетных формул (простите, извините), так и при помощи использования высказываний, выполняющих роль извинения: Извините, пожалуйста! Прошу прощения. Приношу свои извинения! При этом невербальные знаки общения нередко передают больше смысла, чем произносимые слова. Статусные характеристики коммуникантов также накладывают отпечаток на форму взаимодействия и определяют степень вежливости, выражающуюся в выборе тех или иных языковых средств.

В пособии «Этикет повседневного и делового общения» И.Н. Кузнецов обращает внимание на речевые этикетные формулы в речи французов, которые даже в условиях современного жизненного ритма стараются поддерживать свой высокий этикетный престиж. Особым отношением к себе пользуется женщина, которая, согласно правилам этикета, заслуживает галантного отношения мужчин, даже если она очень не права. «Если женщина не права, - говорят французы, - пойдись и извинись перед ней». Речевому этикету французы уделяют большое внимание. [1: 313].

Этикетные формы речи в сопоставлении лингвокультурных вариантов дают возможность активно формировать языковую компетенцию иностранцев, кроме того, проводится последовательное установление тождеств, частичного совпадения или расхождения, либо полного различия этикетных форм. Уточнение национально-культурной специфики ведет к эффективному усвоению и активному применению этикетных форм, пополняя языковую компетенцию иностранцев, изучающих русский язык.

Этикетные формулы в своей основе являются всеобщими, универсальными и специфичным, так как соблюдаются представителями самых разных социально-политических систем в современном мире. При этом каждая культура обладает своеобразными, традиционно актуализированными формами этикета, что делает данные разговорные формы частотными и коммуникативно востребованными.

Список литературы:

1. Кузнецов И.Н. Этикет повседневного и делового общения. Главные правила общения и поведения в современном обществе. – М., 2005.
2. Ратмайр Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Е.Аралова. - М: Языки славянской культуры, 2003.
3. Формановская Н.И., Габдулина С.Р. Русский и английский речевой этикет: сходства и различия: Справочник. – М.: Высшая школа, 2008.

РОЛЬ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭПИСТЕМИЧЕСКОГО ДОСТУПА К НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Мишанкина Н.А.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Научная коммуникация предполагает апеллирование коммуниканта к системе знания, поэтому одним из базовых параметров научного дискурса является *интертекстуальность*. В научном дискурсе действует правило прецедентности: существует некоторый фонд общих знаний, для активизации некоторой его составляющей достаточно введения в текст прецедентного феномена. Фоновые научные знания могут быть общими для всех представителей научного сообщества и специальными – общими только для определенной научной области, или специализированными – общими для некоторой группы, представителей отдельного направления в рамках научной дисциплины. Исследователи выделяют два основных типа интертекстуальных отсылок: эксплицитные (прямое и косвенное цитирование) и имплицитные (фоновая ссылка). Тенденция к информационной компрессии предполагает «сжатие» концепции до высказывания или терминологического словосочетания (*небесная механика*), отсылающих к целостной области научного знания, научной парадигме, достаточно известной и поэтому не включаемой в текст в виде прямого цитирования. Происходит «дробление» исходного научного текста,

выделение наиболее информационно емких единиц, маркирующих целостную концепцию.

И именно в этой связи можно говорить о том, что дискурсивное взаимодействие в сфере науки моделируется средствами естественного языка. В работах ученых-когнитивистов отмечается близость когнитивных моделей эпистемологии и «наивной» гносеологии [1, 26; 2, 109].

В ряду базовых положений когнитивной лингвистики, включающих тезисы о «телесном» основании мышления, о его гештальтной природе, особое место занимает установка на исследование образных средств языка, фиксирующих иррациональные способы осмысления действительности. Именно с этой установкой связан интерес когнитивного направления к изучению метафоры, получивший реализацию в теории концептуальной метафоры и отразивший когнитивный «поворот» метафорологии.

В рамках этой концепции метафора рассматривается как один из ведущих гносеологических механизмов, основанный на аналогии. Когнитивные исследования в области метафорологии показывают, что применение образных средств в научной речи значительно более интенсивно, нежели предполагалось ранее.

Когнитивные модели синтезирующего типа позволяют создавать «возможные», виртуальные миры нереферентного типа, получающие онтологизацию как сложные ментальные конструкторы. Наиболее крупным и значимым из них является картина мира. Базовой моделью синтезирующего типа можно считать *концептуальную метафору*, так как она представляет собой структуру, реализующую минимальную синтезирующую операцию. Метафорическая модель является гносеологической по природе, так как базируется на механизме аналогии – перенесения уже готового онтологизированного знания в процессе познавательной деятельности на область неизвестного. Вслед за основоположниками теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [3] мы определяем концептуальную метафору следующим образом: *базовая ментальная модель, основанная на аналогии и позволяющая осмысливать объекты (явления, сущности) на основе знаний о других объектах (явлениях, сущностях)* и получающая выражение в языке, дискурсе, тексте в виде целостной системы метафорических выражений. Вследствие того, что концептуальная метафора принадлежит когнитивной сфере, ее реализация в языке обозначается как *метафорическая модель*, объединяющая систему речевых репрезентантов – *текстовых метафор*.

Главным отличием научной метафоры является то, что в системе научного познания актуализируется ее гносеологическая функция. Результат действия гносеологических механизмов метафоризации получает закрепление в языке в виде широчайшего спектра номинативных метафор. Гносеологическая функция остается ведущей и очевидной в случае, если область, осмысляемая посредством метафоризации, является эмпирически недоступной и может быть познана только посредством когнитивного моделирования. В последнее время появляется все больше работ, в которых исследуются когнитивные аспекты представления информации, а научный текст рассматривается как поле метафорической деятельности (Ф. Анкерсмит, Н.Д. Арутюнова, К.И. Алексеев, О.Н. Алешина, С.С. Гусев, Ю.И. Манин, В.В. Петров, А.Д. Плисецкая, З.И. Резанова, А.Е. Седов, Ю.С. Степанов, И.А. Шмерлина и др.). Метафорические модели привлекаются для

познания и введения в сферу когнитивной онтологии объектов различной природы, как физической, так и идеальной. Языковая реализация метафорических моделей представляет как уже онтологизированное знание, так и новое, гипотетическое.

Эвристичность и информационная емкость метафоры напрямую связаны с ее свойствами: 1) соединением в механизме метафоризации двух принципиально отличных друг от друга способов осмысления мира: интуитивного и рационального; 2) синтетичностью метафорической модели, включающей как новую, так и уже известную информацию; 3) компрессивностью: метафорическое моделирование всегда предполагает выбор языковой единицы, представляющей признак, значимый для отображения свойств объекта, но при этом ассоциативные связи выстраивают образ целостной ситуации; 4) интеракциональностью метафорической модели, связанной с гештальтно-фреймовой организацией. Метафорический образ специфичен тем, что он по-разному организован для того, кто метафору порождает, и для того, кто ее воспринимает.

Анализ текстов научного дискурса позволяет говорить о разных уровнях функционирования в нем метафорических моделей, связанных с научной коммуникацией. Первый уровень – это метафора, функционирующая на уровне отдельного текста. Каждый научный текст включает метафорические модели, формирующие ментальное пространство, в котором осуществляются научная деятельность и научная коммуникация. В этом случае из всего спектра общеязыковых метафор выбирается и используется система устойчивых дискурсивно-онтологических метафорических моделей, представляющих специфичность организации данного пространства и способов действия в нем. Например, осмысление науки в целом и отдельных дисциплин реализуется прежде всего через пространственные метафоры: *научная область*. О тесной взаимосвязи категории пространства и визуального восприятия свидетельствует целый ряд метафор, репрезентирующих модель «познание – видение». Активное вовлечение «принципа наглядности» в научный дискурс позволяет предположить, что с ним ассоциируется сам процесс познания и понимания [8]. Наличие в любом научном тексте значительного количества выражений *Видимо...*; *Рассмотрим ...* и отсутствие лексических маркеров других видов восприятия свидетельствует о том, что научное познание тесно связывается с визуальной информацией. Привлечение этой модели в научный дискурс позволяет представить различные планы восприятия объектов и процессов, показать зависимость свойств наблюдаемого объекта от пространственной позиции наблюдателя (*Такая точка зрения на алгоритмы позволяет увидеть неожиданные аналогии и постановки задач, заслуживающие обдумывания*). Здесь находит свое отражение еще один аспект опыта визуального восприятия многомерных объектов – невозможность одновременного видения всех сторон предмета. Абстрактная сущность осмысливается как многомерный, не плоскостной объект, а его исследование – как взгляд с одной из сторон, чтобы составить полное, объективное представление об объекте исследования, требуется *всестороннее рассмотрение*. При выборе объекта исследования значимым параметром выступает анатомо-физиологическая ограниченность восприятия углом зрения, поэтому объект исследования осмысливается как попавший/не попавший в *поле зрения*. В данной сфере функционируют устойчивые метафорические модели: «абстрактное – это объект/вещество», «исследование – это движение», «исследование – это конструирование» и др.

Одновременно каждый текст как целостное высказывание, представляет модель объекта научного познания, которая выстраивается на основе механизма метафоризации. При этом моделируется как сам объект, так и некоторая система понятий, необходимая для его представления, отображаемая в системе терминов, репрезентирующих данную модель. Этот тип моделей выполняет собственно гносеологическую функцию и, соответственно, получает название *гносеологических*.

Анализ метафорических терминосистем в различных научных областях позволяет говорить о том, что гносеологическая метафора, задающая рассмотрение объекта исследования, влечет за собой целый спектр единиц, репрезентирующих эту модель и тесно с ней связанных.

Система текстов, реализующих подобные метафорические модели представления объекта научного описания, образуют парадигму – модель, имеющую интертекстуальный и даже интердискурсивный характер, выходящую за рамки отдельного текста. Одновременно с парадигмальной моделью привлекается и терминологическая система, коррелирующая с парадигмальной метафорой. Метафорические модели терминологического или парадигмального характера могут выходить за пределы дискурса отдельной научной дисциплины и оказываются востребованными в других научных областях, оказывая, таким образом, влияние на модели представления объекта описания в рамках других дисциплин. С.С. Гусев отмечает, что академик И.П. Павлов «...описывал механизм образования временных нервных замыканий, метафорически отождествляя нервную систему с телефонной станцией» [4, 136]. Подобное взаимодействие отдельных «дисциплинарных» поддискурсов в рамках научного дискурса можно охарактеризовать как диффузию – размывание границ и взаимопроникновение элементов. Базовым в этом случае становится понятие интердискурсивности, определяемое по аналогии с интертекстуальностью как *вовлечение в рамки одного дискурса элемента, однозначно квалифицируемого как принадлежащий к другому дискурсу* [5, 118]. Если вспомнить о том, что язык реализуется в речи – речевых актах, формирующих дискурсы как области коммуникации, то можно говорить о том, что все единицы языка когда-то принадлежали к определенным дискурсам и, в определенном смысле являются их «обломками».

Научный дискурс так же, как и другие сферы коммуникации, не является однородным, т.к. направлен на исследование многообразных аспектов мира. Наука в целом формируется как совокупность различных научных дисциплин, различающихся по объекту исследования. Их развитие предполагает определенную автономность и даже изолированность, т.к. объемы необходимой для работы в данной области информации становятся все значительнее, что влечет за собой более узкую специализацию. В некоторых научных областях (математика, астрономия) «разрыв» между обыденной и научной информацией произошел еще в эпоху античности [4, 28]. Тем не менее, существуют несколько факторов, способствующих диффузии дискурсов: во-первых, целью ученого всегда является познание, а не строгое следование «букве» избранной им научной области, ученые легко преодолевают границы между научными областями в случае, когда этого требует поиск новых моделей, методов, методологических оснований. Во-вторых, недискретность мира, его континуальная природа и, следовательно, жесткая граница между объектами научного исследования предопределяют взаимосвязь и информационный обмен между научными областями. Такова связь между физикой, химией, биологией, когнитивной наукой и т.п.

Интердискурсивное взаимодействие между отдельными научными областями происходит в форме терминологического заимствования. Ученый привлекает в свою научную область модель (и, соответственно, термин), которая удовлетворяет условиям его поиска. Терминологический обмен возможен и между далекими научными областями.

Давно функционирующие метафорические термины утрачивают свою «живую» метафоричность, но при этом включаются в систему моделей глубинного, онтологического уровня. Для представления феномена привлекаются общие знания человека, позволяющие постичь его суть (*кора, поле, дерево, слоеный пирог, механизм* и др.). «Так, например, термин «сила» был заимствован физикой из сферы проявлений человеческой деятельности, а потому, перенося связанные с ним представления на внешний мир, ученые неявно исходили из мысли о том, что в физическом взаимодействии только одна сторона является носителем активности, другая же представляет собой воспринимающий элемент» [4, 29]. Ситуация, которая складывается в сфере гносеологии, – это постоянная динамика лингвокогнитивных моделей, их перемещение из общей базы знаний в сферу науки и новое возвращение в область общего знания, но уже обогащенными новыми смыслами. Таким образом, сфера науки способствует развитию общекогнитивной сферы, заимствуя когнитивные модели из общего фонда знаний.

Подобные метафорические модели представляют собой наиболее ранние научные метафоры, они получили широкое распространение практически во всех научных областях и на этом основании могут считаться метафорическими архетипами научного дискурса. От метафорических моделей дискурсивно-онтологического типа они отличаются тем, что регулярно используются именно в гносеологической функции и на этом основании могут быть названы *гносеологическими универсалиями*.

Анализ целого ряда научных текстов позволяет говорить о наличии в терминосистемах следующих метафорических моделей подобного типа: «нечто – природный объект», «нечто – человек», «нечто – предмет».

Наиболее отрефлексированной в науке является еще одна метафорическая универсалия, базирующаяся на понятийной области «механизм». Она по-разному именуется в различных работах, но чаще всего используется термин **«машинная метафора»**. По мнению С.С. Гусева, новый способ познания, базирующийся на «машинной» метафоре, предполагает другой взгляд, взгляд на космос как на гигантскую машину. Человек, выступая как создатель действующих механизмов, переносит принципы конструирования и деконструкции на весь познаваемый мир. При этом «метафорический характер отождествления человека и машины долгое время не воспринимался. Казалось, что «машинная метафора» и в самом деле представляет собой всеобщую форму описания и объяснения любых процессов и явлений окружающего мира» [4, 64]. Метафорическая модель «нечто – механизм» получает выражение в целостной системе детализирующих структурных моделей: «тело человека – работающий механизм», «языковая деятельность – производство» (производство речи), «мыслительная деятельность – производство» (производство знания), «человеческий интеллект – компьютер».

Таким образом, анализ научного дискурса на базе методологии когнитивной лингвистики позволяет выявить значимость метафорических структур как в собственно познавательной, так и в коммуникативной деятельности. Значимость метафорического моделирования в сфере науки подтверждается активным

функционированием метафоры на разных уровнях: при моделировании внутреннего пространства научной деятельности, моделировании объекта научного исследования, при формировании парадигмальной метафоры, а затем и гносеологической универсалии. Особая эвристичность метафорической модели связана со спецификой метафорической концептуализации, предполагающей вариативность интерпретации семантики языковой единицы. Между сферой терминологии и естественноречевым мышлением нет жестких границ, это позволяет научному познанию опираться на общие знания о мире, формируя гносеологические универсалии – понятийные структуры, задействованные для представления знания в любой научной области. Метафорическая модель, лежащая в основе модели научного объекта, термина, значительно облегчает эпистемический (познавательный) доступ к научной информации, т.к. привлекает в качестве опорных знания, уже имеющиеся у человека, сформированные в процессе его жизни, получения жизненного опыта.

Список литературы:

1. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Перевод с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. – М., 2001.
3. Лакофф Д. Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
4. Гусев С.С. Наука и метафора – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984.
5. Филиппс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л.Дж. Филиппс, М.В. Йоргенсен. – Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАКОНЦЕПТА В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Орлова О.В.

Томский государственный педагогический университет

Томск, Россия

В настоящее время в российской лингвистике большое внимание уделяется прикладным исследованиям, позволяющим применять новейшие достижения теоретической мысли в практической деятельности, в частности – в обучении русскому языку иноязычных граждан.

Так, теоретической базой лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному стали основные положения когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, представленные в трудах ведущих российских лингвистов: В. Г. Костомарова, Д. С. Лихачева, А. Д. Шмелева, Ю. С. Степанова, В. И. Карасика, С. Г. Воркачева и других ученых.

Лингвокультурологическое направление в изучении русского языка как иностранного теснейшим образом связано с лингвоконцептологией — актуальной

областью современной лингвистики. Лингвоконцептологический подход в преподавании иностранных языков предлагает такое видение, в центре которого оказываются концепт и концептосфера как лингводидактические единицы (такой подход представлен, например, в работе Ю. Ларссон [2]).

Уже достаточно полно разработаны технологии овладения иностранным языком не путём традиционного изучения фонетики, грамматики, лексики, а путём усвоения языка «чужой» культуры через её национальные концепты. Сопоставление концепта «чужой» культуры и аналога в «своей» культуре позволяет выявить зоны совпадений и различий.

При этом намного большее, чем в традиционной методике обучения языкам, значение приобретает фактор национально-культурной принадлежности обучающихся, поскольку в данном случае обязателен учет этносоциокультурного и языкового опыта иностранных студентов.

По мнению исследователей, при обучении русскому языку с позиции лингвокультурологического подхода следует в первую очередь включать в содержание обучения национальные русские реалии, концепты и константы, которые находят специфическое отражение в языке. Как правило, в роли таких единиц выступают константы русской культуры – концепты, которые существуют в культуре постоянно или, по крайней мере, очень долгое время: *душа, судьба, тоска, авось* и мн. др.

Считаем, что одной из таких единиц, являющихся когнитивно-языковыми ключами к постижению современной русской картины мира, наряду с традиционно выделяемыми фразеологизмами, паремиями, прецедентными текстами, концептами культуры, должны стать медиаконцепты – концептуальные доминанты современной медиасферы, ставшие средством формирования и трансформации массового сознания (*нано, кризис, нефть, гламур* и др.). Эти единицы названы нами медиаконцептами.

Дадим определения ключевых понятий теории медиаконцепта (подробнее о теории медиаконцепта см.: [2]).

Медиаконцепты – лингвосемантические феномены особого рода, отличающиеся медийной дискурсивно-стилистической субстанциональной детерминированностью, вошедшие в мирознание носителя языка с началом формирования информационного общества и ставшие средством формирования и трансформации массового сознания.

Под **жизненным циклом медиаконцепта** понимается своеобразная траектория его развития в дискурсивном пространстве от фазы зарождения к фазе спада и нивелирования, либо – в случае приобретения концептом стабильных культурно значимых субстанциональных смыслов и оценочных характеристик – к закреплению в коллективной концептосфере в качестве константы культуры.

Миромоделирующий потенциал медиаконцепта определяется нами как способность в процессе ассоциативно-смыслового развертывания в массмедийном текстовом континууме выполнять лингвоментально-креативные и трансформативные функции, формируя постоянно эволюционирующий фрагмент коллективной картины мира на определенной стадии развития социума.

Вербальный прототип медиаконцепта – слово, бытовавшее до его медийной актуализации в иных дискурсах или даже в публицистическом, но в качественно ином (если не в плане референции, то в плане коннотации) значении.

Культурный прототип медиаконцепта – некий культурный обобщенный смысл, воплощающийся в разных вербальных обликах в соответствии с требованиями времени и исторической ситуации, претерпевающий в процессе каждой «реинкарнации» определенные семантические и аксиологические трансформации.

Полагаем, что в теории медиаконцепта заложены достаточно большие лингвометодические возможности. Понятия жизненного цикла и миромоделирующего потенциала концепта позволяют дать наглядное представление о дискретности и текучести семантических процессов, о тесной связи языковых значений с социокультурными реалиями эпохи, о вербальной основе манипулятивных и агитационных технологий, о языке как ведущем миромоделирующем средстве.

Понятия вербального и культурного прототипов дают возможность хотя бы фрагментарно приобщить обучающихся к фактам истории языка в ее неразрывности с историей и культурой нации, дать представление о сложных отношениях между формой и содержанием языкового знака и текста.

Способность «сильных» медиаконцептов в процессе ассоциативно-смыслового развертывания в масс-медийном нарративе наращивать свой семантический объем, кардинально перестраивать структуру и детализировать аксиологические обертоны, наряду со способностью «мигрируя» в немедийные дискурсивные сферы, приобретать статус концепта культуры, позволяют дать многомерное представление о разнообразии дискурсивных проявлений языковой личности в процессе лингвокреативной деятельности.

Список литературы:

1. Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 2.
2. Орлова О.В. Дискурсивно-стилистическая эволюция медиаконцепта: жизненный цикл и миромоделирующий потенциал: монография. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2012. 354 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Степанова Т.В.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

Поликультурное образование становится новой реальностью современной России: это полиэтнические школы и классы, стихийно возникающие не только в мегаполисах и южных городах, но и в во всех других регионах страны, это увеличивающийся поток иностранных студентов, желающих получить образование в российских высших учебных заведениях. И, если проблема роли предмета «русский язык» находит место в обсуждении доктрины полиэтнической школы [1; 2], то концептуальные основы преподавания русского языка в университете как

базы для этнокультурного диалога в новых геополитических условиях требуют пристального внимания каждого преподавателя, работающего с иностранными студентами.

В Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого на протяжении многих лет работает подготовительное отделение для иностранных слушателей, которые в течение одного учебного года изучают русский язык, а затем, в случае успешного окончания отделения, становятся студентами разных факультетов университета. Русский язык для них сам по себе становится не только предметом изучения, но и средством овладения другими учебными предметами. Посредством изучаемого языка иностранный студент познает нашу страну, приобщается к духовным богатствам русского народа, к русской культуре и литературе, познаёт особенности мировосприятия, своеобразие когнитивной картины мира и многое другое. Поэтому основные цели дисциплины «русский язык» видятся в том, чтобы, во-первых, уровень овладения языком позволил иностранным студентам свободно общаться с носителями языка и представителями других национальностей, обучающихся в университете; во-вторых, уровень овладения языком был достаточным для дальнейшего обучения в университете; в-третьих – язык должен стать средством приобщения студентов «...к культуре, истории и литературе русского народа, к достижениям мировой культуры...» [1, 129]. Иными словами, как уже сказано, русский язык должен стать для изучающих его средством межнационального общения и средством познания.

Вся учебная и внеурочная деятельность строится на основе этнокультурного диалога. Так, в первые дни пребывания в нашей стране иностранные студенты получают начальные представления о размерах страны, географическом положении, расстояниях, многообразии климатических зон, рельефе, населённых пунктах, реках, морях, столице России, об огромном числе городов и т.д. Студенты узнают о том, что Россия по территории является самой большой страной в мире, что её огромная территория простирается от Тихого океана до Балтийского моря, от Северно-Ледовитого океана до Чёрного моря. Для того чтобы пересечь страну с запада на восток на скором поезде, потребуется 9 суток(!). В свою очередь студенты показывают на карте мира свою страну, город, «свой дом».

Следующий шаг сотрудничества – обмен информацией о многонациональности нашей страны, поликонфессиональности народов России. В ответ гости представляют национальный состав своих стран, говорят, какую религию они исповедуют. Цель диалога в том, чтобы студенты из Марокко, Ганы, Камеруна, Замбии, Иордании, Конго, Ближнего Зарубежья, исповедующие разные религии, формировали терпимое отношение к другим народам, религиям. Пример России как многонациональной страны, в которой мирно сосуществуют люди разных национальностей и вероисповеданий, воспитывает толерантное отношение к другим народам.

Одним из важнейших направлений в диалоге сотрудничества с иностранными студентами является знакомство с культурой страны изучаемого языка. На занятиях по русскому языку, осваивая новую лексику, иностранцы узнают имена писателей, поэтов, художников и композиторов, являющихся гордостью России и ставших классиками мировой литературы и искусства. На внеурочных мероприятиях студенты рассказывают о культуре родных стран, называют имена своих выдающихся соотечественников, демонстрируют национальные костюмы, исполняют песни, танцы.

Неотъемлемой частью этнокультурного диалога является знакомство с нормами этикета. Понятие о русском речевом этикете, этикете общения, культуре обращения, сложностях русского именования, культуре поведения в различных жизненных ситуациях (на улице, в магазине, в кафе, в транспорте и т.п.) является не только поучительным, но и жизненно необходимым для студентов-иностранцев. При этом, узнавая от них об особенностях национального этикета каждого народа, мы, русские, демонстрируем уважительное отношение к этим нормам, иногда сохраняя за собой право сказать, что в России так не принято.

Обучение иностранцев русскому языку в университете не ограничивается учебными занятиями. В университете не первый год действует "Русский Клуб", являющийся местом общения студенческой молодёжи разных национальностей, объединённых общностью интересов. В «Русском клубе» проводятся интернациональные мероприятия, в которых могут принять участие представители разных культур, в том числе и русской (студенты разных факультетов и курсов НовГУ). В рамках «Русского клуба» открыты: Дискуссионный клуб, ART-клуб, Клуб русского кино, Клуб путешественников [3, 4].

Таким образом, этнокультурный диалог в процессе преподавания русского языка иностранным студентам это, в первую очередь, интеграция их в культурное пространство России, воспитание толерантности, уважение к культуре и традициям других народов, постижение общечеловеческих ценностей и достижений мировой культуры.

Список литературы:

1. Хамраева Е.А. Роль и значение предмета "русский язык" в концепции полиэтнической школы России // Начальное языковое образование в современном обществе / Сб. научных статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). – СПб., САГА, 2008. – С. 129-132.
2. Лысакова И.П. "Новый русский" в петербургской школе: проблемы обучения русскому языку как неродному в полиэтнической школе // Начальное языковое образование в современном обществе / Сб. научных статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). – СПб., САГА, 2008. – С. 138-144.
3. <http://www.novsu.ru/dept/14335107>
4. <http://www.novsu.ru/dept/14335107/i.2429/id=812084>

**ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКОЙ
КУЛИНАРНОЙ МЕТАФОРЫ В
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ**

Юрина Е.А

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Томск, Россия

Одной из сфер активной метафорической экспансии во многих языках мира выступает сфера кулинарии. Еда является насущной витальной потребностью человека, поэтому процессы производства и добычи продуктов питания, приготовления кулинарных блюд, ритуализированные формы приема еды и напитков занимают исключительное место в бытовой и социально-производственной сфере жизнедеятельности. Во всех мировых культурах вышеназванные процессы наполняются культурно-символическим содержанием: обретают обрядовый, ритуальный, мифологический, сакральный смысл, получают особое аксиологическое значение [1, 2, 10 и др.].

Ментальные образы пищевых продуктов хранятся в памяти человека в виде предельно ярких, наглядных картинок-гешталтов, а также фреймов и слотов определенного сценария приготовления и поглощения пищи, связанных с целым спектром сенсорных ощущений. Подобная сенсорная и эмоционально-психологическая нагруженность кулинарных образов, их символическая и ценностная значимость делают кулинарную метафору эффективным средством воздействия на адресата речи и обуславливают частотность её использования в современных дискурсивных практиках, что подтверждают, в частности, данные такого электронного лингвистического ресурса, как Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [9].

Носители языка осмысливают и интерпретируют многообразные явления окружающей действительности сквозь призму кулинарных образов. Кулинарная метафора (в широком когнитивистском понимании этого термина [6–8]) находит своё воплощение в различных образных средствах языка и речи, как общеязыковых, узуальных, так и в индивидуально-авторских [4, 5, 13–15]. К числу общеязыковых образных средств мы относим языковые метафоры, образные слова с метафорической внутренней формой, устойчивые образные сравнения, идиомы разной структуры, пословицы и поговорки. Речевые образные средства представлены индивидуально-авторскими тропами и фигурами речи, реализующими аналогию между различными явлениями мира и сферой кулинарии. На сегодняшний день в рамках подготовки «Словаря русской кулинарной метафоры» (Е.А. Юрина, Е.В. Капелюшник) [14] собрано и проанализировано более 700 лексических и 650 фразеологических единиц русского языка, функционирующих в более 3000 контекстов. С целью полноты охвата лексический и фразеологический состав образных средств объединяется в мотивационно-образные парадигмы (МОП), включающие однокоренные образные слова, восходящие (непосредственно или опосредованно) к одной исходной мотивирующей лексической единице с темой 'пища', и образные выражения, имеющие в составе эти единицы [15].

В основу концепции словаря положена теория лексической образности и образного строя языка [12], согласно которой к числу образных относятся лексические и фразеологические единицы, обладающие осознаваемой носителями языка семантической двуплановостью, метафорическим характером мотивированности и метафорической внутренней формой языковой единицы. Также к числу функционально-семантических свойств образных средств языка относятся наличие чувственно воспринимаемого (перцептивного) компонента семантики, её пропозициональный характер, ассоциативно-образный способ обозначения референта, имеющий антропоцентрическую и культурологическую обусловленность, реализация базовой метафорической модели.

Словарь включает образные слова и выражения русского языка, которые называют различные явления внеязыковой действительности по аналогии с явлениями кулинарной сферы, то есть – посредством метафорической проекции кулинарных образов на различные объекты и явления действительности. Образная лексика в словаре представлена двумя структурно-семантическими разрядами. Это, во-первых, языковые метафоры (ЯМ): *каша* ‘неразбериха, путаница’, *сливки* ‘самая лучшая часть чего-л.’, *варёный* ‘вялый, апатичный (о человеке)’, *пресытиться* ‘удовлетворить потребность в чем-л. полностью, сверх меры’. Вторую группу составляют собственно образные слова – дериваты с метафорической внутренней формой: *однокашник* ‘соученик, товарищ по учёбе’, *заваруха* ‘хлопотное дело’, *подмаслить* ‘задобрить, расположить к себе лестью, подарками’.

Образные выражения представлены различными по структуре устойчивыми словосочетаниями, реализующими уподобление: *свернуться/сложить ноги калачиком/калачиком*; сравнительный оборот: *сладкий как мёд* ‘о чём-л. приятном: голосе, словах и т.п.’; идиомы разной структуры: *как сыр в масле кататься* ‘жить в достатке, в наилучших условиях’, *вешать лапшу на уши* ‘обманывать’; образные перифразы: *уголь – хлеб индустрии*; пословицы и поговорки: *Хлеб – всему голова. Семеро с ложкой, а один с сошкой*.

Следовательно, по предмету описания этот словарь является дифференциальным: метафорологическим – по аспекту, и «кулинарным» – по тематике ассоциативно-образного содержания, отражающего представления носителей языка о явлениях исходной концептуальной области метафоризации. Ассоциативно-образный план семантики лексикографируемых единиц воспроизводит систему кулинарных образов, сквозь призму которых русский человек осмысливает различные явления действительности. В качестве ассоциатов выступают блюда (*сделать отбивную из кого* ‘сильно побить’), продукты питания (*как сыр в масле кататься* ‘жить в достатке, хороших условиях’), способы приготовления пищи (*обстрипать дельце* ‘сделать что-л. неблагоприятным или незаконным способом’), субъекты приготовления и употребления пищи (*кормилец, поилец* ‘тот, кто добывает средства существования’, *дармояд* ‘бездельник, живущий за чужой счет’), состояния субъектов гастрономической деятельности (*эмоциональный голод* ‘сильная потребность в чем-л.’), посуда, инструменты, помещения (*мясорубка* ‘сложные обстоятельства жизни’, *кухня* ‘скрытая сторона жизни’) и др.

В задачи составителей словаря входит максимальная экспликация этой системы как фрагмента русской метафорической картины мира. С этой целью материал располагается в тематические рубрики, соответствующие фреймам и слотам сценарной структуры исходной концептуальной области «Еда». Типовой

сценарий включает две основные стереотипные ситуации: 1) ситуацию приготовления субъектом блюд из определенных продуктов (*вариться в собственном соку* ‘жить, работать, решать какие-то вопросы изолированно, не используя опыт других, ни с кем не общаясь’) и 2) ситуацию поглощения субъектом готовых блюд (*поедом есть* ‘досаждать придирками, критикой’). Задействованные в образной номинации представления о самих кулинарных блюдах и продуктах питания, включающие знания об их форме, размере, вкусе, запахе, структуре, консистенции и т.п., в рассматриваемой сценарной структуре находятся на пересечении ситуаций их приготовления и поглощения. Блюдо или продукт питания выступают и как результат процесса приготовления, и как объект, на который направлено действие поглощения.

Словарный материал распределяется по следующим тематическим рубрикам:

1. Продукты питания и кулинарные блюда: А. Крупяные блюда, Б. Мучные блюда, В. Мясные блюда, Г. Овощные.... Н. Свойства и качества пищи.

2. Приготовление пищи: А. Стряпать, Б. Варить, В. Жарить, Г. Печь, Д. Субъект приготовления, Е. Свойства субъекта.

3. Поглощение пищи: А. Есть, Б. Пить, В. Кормить, Г. Субъект поглощения, Д. Свойства субъекта.

4. Кухня: А. Локус, Б. Посуда и инструменты.

По способу представления лексики словарь сочетает идеографический (тематический), гнездовой и алфавитный принципы. Внутри тематических рубрик лексико-фразеологический материал группируется в гнезда – мотивационно-образные парадигмы, – которые располагаются в прямом алфавитном порядке. В составе описываемого в словаре лексико-фразеологического образного поля выделяются:

предметные парадигмы: *крупа* ‘цельное или дроблёное зерно, употребляемое в пищу’ → *крупа* ‘снег в виде мелких круглых зёрен’, *крупинка* ‘мелкая частица чего-л.’, *крупица* ‘небольшое количество чего-л.’, *крупитчатый* ‘состоящий из очень мелких частиц’, *собирать по крупицам* ‘собирать с трудом и понемногу’ и др.;

признаковые парадигмы: *сладкий* ‘имеющий свойственный мёду и сахару приятный вкус’ → *сладкий* ‘приятный, доставляющий удовольствие’, *сладкоголосый* ‘имеющий приятный голос’, *сладострастный* ‘чрезмерно чувственный’, *слащавый* ‘чрезмерно угодливый, льстивый’, *наслаждение* ‘высшая степень удовольствия’, *наслаждаться* ‘испытывать удовольствие от чего-л.’ и др.;

процессуальные парадигмы:

кормить ‘давать есть’ → *кормить* ‘содержать, добывать средства существования’, *кормушка* ‘место, где можно пожить, приобрести что-л. неблагоприятными или незаконными способами’, *кормить завтраками* ‘давать пустые обещания сделать что-л. завтра’, *вскормить* ‘вырастить, воспитать’, *выкормиш* ‘человек, воспитанный какой-л. дурной средой’, *подкормить / подкармливать* ‘вводить удобрение в почву’ др.

Структура лексикографической презентации мотивационно-образной парадигмы включает следующие разделы: 1) заглавное слово парадигмы – лексема, являющаяся вершиной гнезда; 2) его грамматические характеристики; 3) толкование исходного мотивирующего значения и лингвистическая интерпретация его образного потенциала (I.); 4) иллюстрация исходного мотивирующего значения:

речение и контекст; 5) образные средства языка в составе парадигмы – словарные статьи лексикографируемых образных единиц (II.); 6) лингвокогнитивный комментарий – указание метафорической модели и толкование типового образного представления или представлений, воплощенных в образных значениях единиц парадигмы (III.); 7) лингвокультурологический комментарий (IV).

Внутри гнезда словарные статьи располагаются в зависимости от структурного разряда единицы от минимальных к максимальным (языковые метафоры, собственно образные слова, творительный сравнения, устойчивые сравнительные обороты, идиомы, перифразы, паремии) с учетом алфавита.

Структура словарной статьи включает следующие зоны: 1) заглавное слово – образная лексическая или фразеологическая единица; 2) помета, указывающая на структурно-семантический разряд – ЯМ (языковая метафора), СО (собственно образное слово), В сравн. (устойчивое образное сравнение), Твор. сравн. (творительный сравнения), ФЕ (фразеологическая единица), Посл. (поговорка), Погов. (поговорка), ПФ (перифраза); 3) толкование образного значения; 4) семантический конкретизатор – указание на сферу денотативной отнесённости; 5) эмоционально-оценочные и стилистические пометы; 6) иллюстративная зона – контексты, иллюстрирующие употребление единицы в художественном, публицистическом и других типах дискурса.

Основной принцип подобной систематизации материала – единство образного снования серии номинаций, обусловленное присущими русской лингвокультуре типовыми образными представлениями, которые базируются на сформированных в культуре и сознании личности гештальтах, метафорических и метонимических моделях.

Приведем в качестве примера фрагмент словарного описания предметной мотивационно-образной парадигмы **баранка**, входящей в рубрику «Продукты питания и кулинарные блюда»:

I. Исходное мотивирующее значение.

КАЛАЧ, -а, м. Круглый белый хлеб в виде замка с дужкой. – *Калач – это их специальное лакомство: он удобен, его можно ухватить за ручку, а булку грязными руками брать не совсем удобно* (В.А. Гиляровский. Москва и москвичи..)

II. Образные значения.

ЯМ. Женская прическа пышной округлой формы по виду напоминающая калач. – *Федор Иванович оглядел зал и вдруг увидел впереди слева молодую женщину со знакомыми белыми, как сосновая доска, волосами, с толстыми косами, которые на этот раз были соединены на затылке в пухлый калач* (В. Дудинцев. Белые одежды).

КАК КАЛАЧ. В сравн. О предметах округлой формы, по виду напоминающий калач. – *Над нею, как чёрные чугунные калачи, свисали с потолка висячие замки* (Ю. Коваль. Клеенка).

КАЛАЧОМ. Твор. сравн. В знач. нар. 1. В свернутом в форме калача виде (о женской прическе). – *Пшеничным калачом заплетена коса вокруг милой головы моей уездной музы, в ком сочетается неяркая краса крестьянской девушки с холодностью медузы* (В. П. Катаев. Трава забвенья).

2. Согнув в виде калача, придав округлую форму (о положении рук, ног человека; хвоста животных). – *Посреди пола, свернув калачом ноги, сидел Козлов и разбирал старый будильник* (В. И. Белов. Воспитание по доктору Споку). – *Пробежавшая беленькая собачонка, хвост калачом, наспех обнюхала их и, слезливо*

всхамкнув, поскакала дальше — разыскивать своих хозяев (В. Я. Шишков. Емельян Пугачев).

КАЛАЧИКОМ. Твор. сравн. В знач. нар. Согнув, придав округлую форму по виду напоминающую калач (о положении частей тела - руки, ноги, пальцы, хвост – о животных). – *Ее открытые плечи, смуглые и тонкие, были зябко сведены, ноги в маленьких туфельках на шпильках поджаты калачиком* (А. Берсенева. Возраст третьей любви). *Под пышным кустом малины лежал, свернув калачиком чешуйчатый хвост, некий фантастический, огромных размеров зверь, снабженный костяным гребешком вдоль спины и острыми, как иглы, когтями* (М. Дяченко, С. Дяченко. Привратник).

СВЕРНУТЬСЯ КАЛАЧОМ / КАЛАЧИКОМ. ФЕ. Придать телу положение, при котором спина округляется, ноги подтягиваются к животу, голова и плечи наклоняются в сторону коленей. – *Ваня спал рядом, свернувшись калачиком, и слабая, неуверенная улыбка дрожала на его губах* (Татьяна Тренина. Русалка для интимных встреч). *Он как-то очень вольготно и приятно лежал: скрючил ноги, вобрал голову, свернулся калачиком и покоился как на перине* (Ю. О. Домбровский Факультет ненужных вещей).

ТЕРТЫЙ КАЛАЧ. ФЕ. Опытный человек, которого трудно провести, обмануть, которого жизненные трудности как бы долго «терли» и мяли, как тесто для калача. – *Это был тертый калач, прошедший через огонь, воду и медные трубы кремлевских горнил* (О. Гриневский. Тысяча и один день Никиты Сергеевича). – *Он патронировал меня, как будто мы были два паренёк-одноклассника из маленького калифорнийского города, но один, то есть именно он, Джо, раньше уехал в столицу, уже поднаторел здесь, стал уже тёртым калачом, и сейчас вот опекает зелёного кореша* (Василий Аксенов. Круглые сутки нон-стоп // «Новый Мир», № 8, 1976).

КАЛАЧОМ НЕ ЗАМАНИШЬ. ФЕ. Невозможно привлечь кого-либо никакими способами, уговорами, обещаниями. Калач отождествляется с чем-то приятным, притягательным, что может заставить человека согласиться на предложенное. – *А Андрей Николаевич постоянно проживает не здесь, а как раз в Испании, и в Москву его, я думаю, калачом не заманишь* (А. Берсенева. Полет над разлукой).

Список литературы:

1. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. – СПб., 1993. – 240 с.
2. Банкова Т.Б. Кулинарный код сибирских семейных обрядов: объективации в языке // Сибирский филологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 128 – 138.
3. Блинова О. И. Образное слово в толковом словаре // Актуальные проблемы разработки нового академического словаря русского языка: Тез. докл. – Л., 1990. – С. 115 – 117.
4. Капелюшник Е.В. Человек сквозь призму кулинарного кода культуры // Вестник Томского государственного университета, № 345, апрель 2011. – Томск, 2011. – С. 11 – 14.
5. Капелюшник Е.В. Отражение динамической модели приготовления и поглощения пищи в семантике образных средств русского языка // Язык и культура, №1 (13). – Томск, 2011. – С. 42–50.

6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория Метафоры. – М., 1990. – С. 387–415.
7. Мишанкина Н. А. Метафора в науке: парадокс или норма? – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2010. – 282 с.
8. Резанова З. И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения // Вестник Томского государственного университета. Сер. Филология. – 2010. – № 1 (9). – С. 26 – 43.
9. Русский национальный корпус // Интернет-ресурс, режим доступа: <http://www.ruscorgo.ru>
10. Топоров В. Н. Еда // Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах). / Гл. ред. С.А.Токарев. – М. : Советская энциклопедия, 1992. – Т.1. – С.427 – 429.
11. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т , 2005. – 257 с.
12. Юрина Е.А. Образный строй языка. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 158 с.
13. Юрина Е.А. Лексико-фразеологическое поле кулинарных образов в русском и итальянском языках // Язык и культура. Научный периодический журнал. № 3, 2008. – Томск, 2008. – С. 83 – 93.
14. Юрина Е. А. «Словарь русской кулинарной метафоры»: принципы отбора материала и структура словарной статьи / Е. А. Юрина // Вестник ТГУ. Филология. — № 3(15). — 2011. — С. 70-78.
15. Юрина Е.А. Мотивационно-образные парадигмы в общезыковой образной системе (на материале образного поля «еда») // Русская речевая культура и текст: Материалы VII Международной научной конференции (16-18 мая 2012 г.). – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2012. – С. 93 – 101.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Акаткина Елена Филипповна**, кандидат филологических наук, доцент Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж;
2. **Артеменко Надежда Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории языка и методики обучения русскому языку и литературе Томского государственного педагогического университета, г. Томск;
3. **Бабенко Инесса Игоревна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Теории языка и методики обучения русскому языку и литературе Томского государственного педагогического университета, г. Томск;
4. **Баранова Ирина Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой Русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт Петербург;
5. **Барышникова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Русского языка как иностранного Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул;
6. **Безкоровайная Любовь Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой Филологии факультета Подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина;
7. **Березняк Юрий Львович**, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой Физики и математики Подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону;
8. **Богачева Анна Валерьевна**, кандидат педагогических наук, доцент Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород;
9. **Боженко Елена Аркадьевна**, магистр, эксперт Подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
10. **Бондаренко Владимир Васильевич**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Педагогики и психологии профессиональной подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина;
11. **Бондаренко Людмила Николаевна**, старший преподаватель кафедры Филологии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, Украина, г. Харьков;
12. **Ван Тао**, генеральный директор Beijing Bridge Cultural Exchange Company Ltd, г. Пекин, КНР;
13. **Варава Светлана Васильевна**, старший преподаватель кафедры Украинского и русского языков как иностранных Центра международного образования Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков, Украина;

14. **Васильева Елена Юрьевна**, преподаватель, кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
15. **Войтович Алексей Викторович**, старший преподаватель Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
16. **Волкова Татьяна Фёдоровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
17. **Воробьева Ольга Ивановна**, доктор филологических наук, профессор кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации Северного Арктического Федерального университета, г. Архангельск;
18. **Глазырина Елена Дмитриевна**, старший преподаватель Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
19. **Городнов Константин Владимирович** – преподаватель кафедры Физики и математики Подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону;
20. **Гузарова Надежда Ивановна**, кандидат исторических наук, доцент, начальник Подготовительного отделения Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
21. **Демидова Татьяна Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
22. **Долотова Раиса Григорьевна**, кандидат технических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
23. **Ефремова Оксана Николаевна**, старший преподаватель Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
24. **Журавель Нина Михайловна**, учитель, школа № 37, г. Томск;
25. **Имас Ольга Николаевна**, кандидат физико-математических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
26. **Карпов Юрий Александрович**, старший преподаватель Института международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж;

27. **Кашкан Галина Валериановна**, кандидат химических наук, доцент, заведующая Междисциплинарной кафедрой Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
28. **Киба Олег Александрович**, кандидат филологических наук, старший преподаватель факультета Иностранных студентов, кафедры Русского языка как иностранного Алтайского государственного технического университета им. И. И. Ползунова, г. Барнаул;
29. **Колесникова Виктория Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Гуманитарных дисциплин и спорта Подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета.
30. **Королькова Яна Владимировна**, преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
31. **Кошкина Екатерина Евгеньевна**, старший преподаватель кафедры Русского языка как иностранного, Алтайский государственный технический университет, г. Барнаул;
32. **Кривоногов Владислав Сергеевич**, студент Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
33. **Лапаева Татьяна Александровна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород;
34. **Ларина Людмила Николаевна**, кандидат химических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
35. **Ласкарева Елена Ромуальдовна**, кандидат филологических наук, доцент Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург;
36. **Ле Тху Куинь**, магистрант Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
37. **Левченко Марина Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент Алтайского государственного медицинского университета, г. Барнаул;
38. **Лузина Валентина Митрофановна** – преподаватель кафедры Физики и математики Подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону;
39. **Макиенко Антонина Васильевна**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры Теоретической и экспериментальной физики Физико-технического института Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
40. **Минченко Татьяна Петровна**, доктор философских наук, доцент кафедры Философии Томского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук, г. Томск;

41. **Михалева Елена Владимировна**, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
42. **Можяева Елена Юрьевна**, кандидат технических наук, доцент кафедры Естественно-математических дисциплин Подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета;
43. **Нгуен Тхи Тху Хонг**, студент Института физики высоких технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
44. **Некряч Евгений Николаевич**, кандидат физико-математических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
45. **Никитина Елена Анатольевна**, руководитель Программы предвузовской подготовки, доцент кафедры Русского языка Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург;
46. **Олешко Тамара Васильевна** – преподаватель кафедры Физики и математики Подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону;
47. **Параева Анастасия Евгеньевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
48. **Перфилова Ирина Львовна**, кандидат химических наук, профессор Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург;
49. **Петровская Татьяна Семеновна**, кандидат химических наук, заместитель проректора ТПУ по образовательной и международной деятельности, директор Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ, доцент кафедры Технологии силикатов и наноматериалов Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
50. **Погукаева Анна Вячеславовна**, преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
51. **Подберезина Елена Ивановна**, кандидат физико-математических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
52. **Потураева Евгения Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Русского языка как иностранного Института

- международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
53. **Провалова Надежда Валерьевна**, доктор медицинских наук доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 54. **Пустынников Сергей Владимирович**, кандидат технических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 55. **Салосина Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 56. **Силина Ксения Сергеевна**, преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 57. **Соколова Тамара Викторовна**, доцент кафедры Физика и математическое моделирование в механике Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург;
 58. **Солодова Людмила Егоровна**, старший преподаватель кафедры Филологии факультета Подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков;
 59. **Стародуб Валентина Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург;
 60. **Степанова Татьяна Валентиновна**, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель кафедры Русского языка как иностранного Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород;
 61. **Сухаленцева Наталья Анатольевна**, кандидат медицинских наук, ассистент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 62. **Шандарова Елена Борисовна**, кандидат технических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 63. **Шахова Нина Борисовна**, кандидат химических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 64. **Шерстнева Анна Игоревна**, кандидат физико-математических наук, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и

- языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
65. **Штанько Марина Александровна**, доцент Междисциплинарной кафедры Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 66. **Штыленко Владимир Евгеньевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Филологии факультета Подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина;
 67. **Штыленко Елена Львовна**, доцент кафедры Филологии факультета Подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, г. Харьков, Украина;
 68. **Щербакова Татьяна Константиновна** – старший преподаватель кафедры Физики и математики Подготовительного факультета по обучению иностранных граждан Ростовского государственного медицинского университета, г. Ростов-на-Дону;
 69. **Юмашева Людмила Владимировна**, доцент кафедры Физика и математическое моделирование в механике Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург;
 70. **Юрина Елена Андреевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 71. **Янущик Ольга Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Высшей математики Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;
 72. **Ярица Людмила Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры Русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск;

ОГЛАВЛЕНИЕ

О НАС

Подготовительное отделение	9
Кафедра русского языка как иностранного	13

ПРИВЕТСТВИЯ КОЛЛЕГ

<i>Новаков И.А.</i>	21
Волгоградский государственный технический университет	
<i>Арсеньев Д.Г., Никитина Е.А.</i>	22
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	
<i>Галкина Т.В., Орлова О.В.</i>	23
Томский государственный педагогический университет	
<i>Ван Тао</i>	24
Beijing Bridge Cultural Exchange Co., Ltd	
<i>Хань Вэй</i>	24
Цзилиньский университет	
<i>Ван Лицзюнь</i>	25
Шеньянский политехнический университет	
<i>Константиниди М.И.</i>	26
РОО Национально-культурная автономия греков Томской области	
<i>Лыжина Н.</i>	27
Региональный центр развития образования Томской области	
ПОЗДРАВЛЕНИЯ ОТ КОЛЛЕГ ИМОЯК	28
ПОЗДРАВЛЕНИЯ ОТ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ГОРОДА ТОМСКА И ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ	31

РАЗДЕЛ I

СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РФ; ТЕНДЕНЦИИ, МЕСТО И РОЛЬ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ:

ПРАВОВОЙ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ, ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ, ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

<i>Гузарова Н.И., Петровская Т.С.</i>	34
Десять лет творческого поиска: создание и развитие подготовительного отделения в ИМОЯК ТПУ	
<i>Михалева Е.В., Петровская Т.С.</i>	43
Десятилетие кафедры РКИ: опыт и задачи развития	
<i>Артеменко Н.А, Бабенко И.И.</i>	45
Проблемы и перспективы школы русского языка и культуры как институциональной формы обучения РКИ	
<i>Баранова И.И.</i>	50
Изучение контингента иностранных учащихся в системе предвузовской подготовки	
<i>Барышникова Н.Г.</i>	56
Возможности дистанционного обучения РКИ в реализации академической мобильности иностранных студентов	
<i>Березняк Ю.Л., Щербакова Т.К., Олешко Т.В., Лузина В.М., Городнов К.В.</i>	59
Кафедра физики и математики подготовительного факультета по обучению иностранных граждан в системе непрерывного образования в медицинском вузе	
<i>Боженко Е.А.</i>	62
Зарубежные стажировки как фактор повышения квалификации сотрудников служб международного образования	
<i>Ван Тао</i>	65
Как привлечь китайских абитуриентов к обучению в ТПУ в настоящее время	
<i>Васильева Е.Ю.</i>	67
Опыт преодоления социо-культурных, языковых, психологических барьеров иностранными студентами на этапе культурного шока	
<i>Гузарова Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б.</i>	69
Организационно-методические аспекты предмагистерской подготовки иностранных граждан в Томском политехническом университете	
<i>Журавель Н.М.</i>	75
Взаимодействие школы и вуза, обучающего иностранных студентов, как средство воспитания толерантного поведения старшеклассников	
<i>Кошкина Е.Е.</i>	76
Становление системы обучения китайских студентов русскому языку	

<i>Кривоногов В. С.</i>	80
Социальная адаптация иностранных студентов-стажеров к обучению в российском вузе	
<i>Ле Тхи Тху Куинь</i>	84
Методы обучения русскому языку глазами иностранного студента	
<i>Минченко Т. П.</i>	86
Повышение гуманитарной компетентности учащихся в практике образовательных программ национально-культурной автономии греков Томской области	
<i>Можсаева Е.Ю., Колесникова В.В.</i>	91
Слушатели подготовительного факультета из Нигерии: опыт работы Кубанского государственного технологического университета	
<i>Никитина Е.А.</i>	93
Модели реализации программы подготовки иностранных граждан в вузы России в ИМОП СПбГПУ	
<i>Ярица Л.И.</i>	98
Формирование лингвистических компетенций у иностранных студентов гуманитарного профиля на подготовительном отделении в техническом вузе	

ПРИВЕТСТВИЯ НАШИХ ВЫПУСКНИКОВ

<i>Чинь Хонг Хань</i>	105
<i>Доан Тхи Кам Чьеу</i>	105
<i>Го Чжен</i>	106
<i>Фам Кам Ньунг</i>	107
<i>Чуонг Дук Чунг</i>	107
<i>Мохаммед Атеф</i>	108

РАЗДЕЛ II

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

<i>Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.</i>	110
Формирование грамматической компетенции с помощью средств наглядности	
<i>Березняк Ю.Л., Олешко Т.В., Щербакова Т.К., Лузина В.М., Городнов К.В.</i>	115
Из практики обучения иностранных учащихся физике на предвузовском этапе медицинского образования	
<i>Богачева А.В.</i>	120
Современные технологии обучения русскому языку как иностранному	
<i>Варава С. В.</i>	123
Технология формирования лингвистической компетенции языка обучения у иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере на начальном этапе: традиции и новый подход	

Всероссийский семинар (с международным участием) «Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете»

<i>Войтович А.В.</i>	130
Специфика преподавания Истории России и страноведения иностранным студентам в практике молодых преподавателей	
<i>Волкова Т.Ф., Демидова Т.А., Параева А.Е.</i>	132
Пособие по русскому языку как иностранному для студентов старших курсов: основные принципы выбора и подачи материала	
<i>Ефремова О.Н., Глазырина Е.Д.</i>	134
Учебные проекты как средство формирования познавательной деятельности иностранных студентов	
<i>Долотова Р.Г.</i>	137
Использование рабочей тетради при изучении дисциплины «Инженерная графика»	
<i>Имас О.Н.</i>	138
Метаморфозы русского языка в математике	
<i>Карпов Ю.А.</i>	142
Структура и содержание учебного пособия «География России» для иностранных учащихся довузовского этапа обучения	
<i>Киба О. А.</i>	144
К вопросу о контрастивно-коммуникативной грамматике русского языка в обучении персо-, монголо- и тюркоязычных слушателей подготовительного отделения	
<i>Королькова Я.В.</i>	147
Использование видеословарей при обучении иностранному языку	
<i>Кривоногов В. С.</i>	149
Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного (фонетический аспект)	
<i>Лапаева Т.А.</i>	154
Формирование лингвокультурной компетенции иностранных студентов в процессе обучения русскому языку (на примере устойчивых словосочетаний)	
<i>Ларина Л.Н.</i>	159
Разработка учебно-методических материалов для дисциплины «Физическая химия» при обучении иностранных студентов Томского политехнического университета на основе компетентностного подхода	
<i>Ласкарева Е. Р.</i>	165
Лингвистическая компетенция при изучении производной лексики (на примере наречий)	
<i>Левченко М. Л.</i>	170
Методические аспекты самостоятельной работы учащихся на этапе предвузовской подготовки	
<i>Макиенко А.В.</i>	173
Особенности адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в техническом университете на примере изучения курса физики	

Всероссийский семинар (с международным участием) «Стратегия и практика обучения иностранных граждан в инновационном университете»

<i>Нгуен Тхи Тху Хонг</i>	175
Трудности изучения русского языка как иностранного на подготовительном отделении глазами студента	
<i>Перфилова И.Л., Соколова Т.В., Юмашева Л.В., Перфилова С.В.</i>	176
Формирование лингвистических и профессиональных компетенций в процессе преподавания естественных дисциплин иностранным студентам на начальном этапе обучения	
<i>Силина К.С., Погукаева А.В.</i>	180
Нормативистский подход в процессе освоения проектной технологии в рамках обучения по программе 2+2	
<i>Некряч Е.Н., Подберезина Е.И.</i>	183
Обобщение опыта преподавания математики на предвузовском этапе обучения в ТПУ	
<i>Некряч Е.Н., Подберезина Е.И., Шерстнева А.И.</i>	186
Конференц-неделя как этап подготовки иностранных студентов к участию в научно-практической конференции	
<i>Потураева Е.А.</i>	189
Методические приёмы работы с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному	
<i>Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Сухаленцева Н.А., Шахова Н.Б.</i>	197
Междисциплинарный тест как метод обучения иностранных студентов	
<i>Салосина И.В.</i>	199
Текстовая деятельность на занятиях по РКИ в техническом вузе	
<i>Солодова Л.Е.</i>	202
Об особенностях обучения языку специальности туркменских студентов (экономический профиль)	
<i>Стародуб В.В.</i>	208
Некоторые аспекты реализации междисциплинарных связей в предвузовской подготовке иностранных учащихся	
<i>Пустынников С.В., Шандарова Е.Б.</i>	212
Методические аспекты преподавания электротехники китайским студентам	
<i>Шерстнёва А.И., Янущик О.В.</i>	215
Аналогия применения как средство диагностики уровня сформированности учебно-познавательной компетенции иностранных студентов	
<i>Некряч Е.Н., Подберезина Е.И., Шерстнёва А.И.</i>	219
Взаимосвязь предвузовской подготовки и формирования предметных компетенций на примере математических дисциплин	
<i>Штанько М.А.</i>	222
Специфика преподавания гуманитарных дисциплин для иностранных студентов	
<i>Ярица Л.И.</i>	223
Пунктуационное оформление некодифицированных текстов иностранных студентов на неродном (русском) языке	

ПРИВЕТСТВИЯ НАШИХ ВЫПУСКНИКОВ

<i>Динь Тхи Тхао</i>	229
<i>Чан Ми Ким Ан</i>	230
<i>Ле Тхи Кин Нган</i>	231
<i>Нго Тхань Тхао</i>	232
<i>Дам Тхи Нгок Чинь</i>	233

РАЗДЕЛ III

КОГНИТИВНЫЕ И ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Акаткина Е. Ф.</i>	235
К вопросу об этнопсихологических основах преподавания РКИ	
<i>Бондаренко В.В., Бондаренко Л.Н.</i>	239
Этнопсихоллингвистические особенности преподавания русского языка как иностранного в вузах постсоветского пространства	
<i>Воробьева О.И.</i>	244
Лингвокультурные основы преподавания русского языка как иностранного	
<i>Мишанкина Н.А.</i>	248
Роль метафорической концептуализации в формировании эпистемического доступа к научной информации	
<i>Орлова О.В.</i>	253
Лингводидактический потенциал медиаконцепта в теории и методике преподавания РКИ	
<i>Степанова Т.В.</i>	255
Этнокультурный диалог в преподавании русского языка как иностранного	
<i>Юрина Е.А.</i>	258
Лексикографическая презентация русской кулинарной метафоры в лингвокультурологическом словаре	
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	264
ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ	276

ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ



Первые сотрудники ЦОИС, слева направо: О.Н. Пальмина, И. В. Белкина (Смокотина), В. И. Жадан, Т. С. Петровская, О. О. Муравлева, О. О. Фукс, В. А. Килин, Э. Ф. Ламонова.



Преподаватели русского языка А.С. Аглева (Рустамова) и Л.Н. Коберник на занятиях РКИ с китайскими студентами, Главный корпус ТПУ, языковой центр, 2000 г.

ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ



Преподаватели О.В. Ильиных и Л.Н. Коберник на занятиях с группой студентов с Кипра, 2000-2001 уч.год.



Преподаватель русского языка Л.Н. Коберник со студентками с Кипра: Христодулу Афродити, Андри Виоланди, Николетта Ставриду, Афина Василиу.

ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ



Студенты ИМО на загородной прогулке.



Проректор по учебной работе А.И. Чучалин и директор ИМО Т.С. Петровская во время проведения первого внешнего аудита ТПУ.



Сотрудники Института международного образования, 2002 год, Британский центр языка и культуры.



Празднование вьетнамского нового года

ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ



Преподаватель русского языка Е.А. Потураева и студенты из Вьетнама на лыжной прогулке.

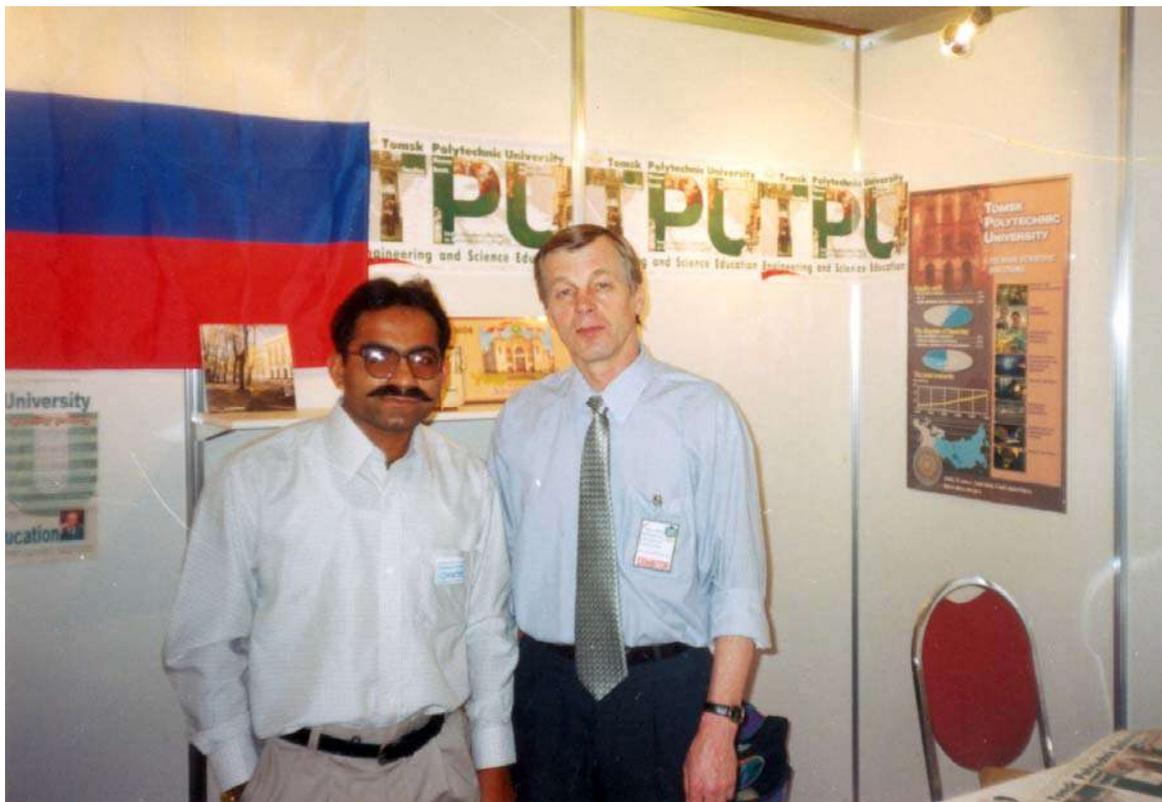


Премьера сказки "Колобок"

ФОТОПРИЛОЖЕНИЕ



Экскурсия по городу Томску



В.А. Килин, заместитель начальника ОМОП, и студент из Пакистана на образовательной выставке.



Вечер дружбы. Иностранные студенты ИМО и ансамбль индийского танца "Бхарата".



Слушательница ПО из Вьетнама на экскурсии в Институте природных ресурсов НИ ТПУ.



Беседа начальника ПО Н.И. Гузаровой со слушателями из Ирака.



Президент Ассоциации иностранных студентов Габриэль Анисет Кочофа приветствует участников Фестиваля иностранных студентов в ТПУ, 2006 год.



Заключительное мероприятие Фестиваля иностранных студентов, 2006 год.



Участники Всероссийского круглого стола "Лидеры 21 века учатся в российских университетах", проходившего в рамках III Всероссийского смотра научных и творческих работ иностранных студентов, 2009 год.



Круглый стол "Развитие творческого потенциала иностранных студентов во имя мира и прогресса", проходившего в рамках II Всероссийского смотра научных и творческих работ иностранных студентов, 2008 год.



Директор ИМО Т.С. Петровская, начальник ПО Н.И. Гузарова и делегация партнеров из КНР во главе с господином Ван Тао, генеральным директором Beijing Cultural Exchange Company Ltd.



Преподаватель русского языка О.А. Слабухо со слушателями ПО.



Слушательница ПО на выставке кукол, 2011 год.



Традиционный праздник на ПО "Давайте знакомиться", Международный студенческий центр общежития №19, 2009 год.



Урок-праздник русского языка на тему "Традиции празднования Нового года в России и странах мира", 2012 год.



Директор ИМОЯК Т.С. Петровская, начальник ПО Н. И. Гузарова, заведующая кафедрой РКИ Е. В. Михалева и иностранные студенты закладывают сиреневую аллею у 19 корпуса ТПУ, 2006 год.



Слушатели ПО участвуют в праздновании Масленицы в пригороде города Томска, 2011 год.



Преподаватель русского языка Л.И. Ярица и слушатели ПО во время экскурсии в палеонтологическом музее города Томска.



Слушательницы из Китая и Индонезии знакомятся с традиционным русским ремеслом во время экскурсии в музей средней школы Синего утеса.



Директор ИМО Т.С. Петровская вручает диплом выпускнику ТПУ Георгиу Иоаннесу с Кипра.



Ректор ТПУ Ю.П. Похолков и директор ИМО Т.С. Петровская во время проведения Фестиваля иностранных студентов, 2006 год.



Слушатели, преподаватели и сотрудники ПО игровом мероприятии в рамках проекта "Васильев вечер". Знакомство с культурой народов Сибири, 2011 год.



Группа слушателей ПО на экскурсии "Деревянное зодчество г.Томска", 2009 год.