

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Гуманитарный институт

Работа допущена к защите
Директор Высшей школы
лингводидактики и перевода
_____ А.В. Рубцова
« ____ » _____ 2020 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

магистерская диссертация

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ЛИНГВИСТИКА»

по направлению подготовки (специальности) 45.04.02 Лингвистика

Направленность (профиль) 45.04.02_05 Методика преподавания русского языка
как иностранного и межкультурная коммуникация

Выполнил
студент гр.3844502/80501 <подпись> Е.Э. Землячёва

Руководитель
Директор ВШЛиП Ги СПбПУ,
д.п.н., профессор <подпись> А.В. Рубцова

Консультант
по нормоконтролю <подпись> А.А. Андреева

Санкт-Петербург

2020

РЕФЕРАТ

На 135 с., 9 таблиц, 2 рисунка, 6 приложений.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ, ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ, КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Тема исследования: «Проектная технология как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика».

Предмет исследования – процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции на основе проектной технологии.

Цель данной работы – теоретическое обоснование и разработка проектной технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика».

Методы исследования – анализ, наблюдение, опрос, опытно-экспериментальная работа и др.

Основные результаты:

1. Проанализированы психолого-педагогические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции.
2. Выявлены основные положения применения проектной технологии в методике обучения иностранным языкам.
3. Определены методические принципы реализации проектной работы.
4. Проанализирован опыт использования проектной технологии при обучении русскому языку как иностранному.
5. Разработан комплекс упражнений, развивающих иноязычную коммуникативную компетенцию.
6. Реализована культурно-образовательная проектная деятельность студентов, в ходе которой повышен уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на 41,7%.

Экспериментальное исследование доказало эффективность проектной технологии, развивающей иноязычную коммуникативную компетенцию.

Результаты исследования могут использоваться в качестве учебных материалов в процессе обучения русскому языку.

ABSTRACT

135 pages, 3 figures, 9 tables, 6 appendices

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, PROJECT TECHNOLOGY, COMMUNICATIVE COMPETENCE, SOCIOCULTURAL ADAPTATION, CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECT

Master thesis is devoted to the project technology as a means of foreign students' communicative competence development.

The research subject is the process of the communicative competence forming in the framework of project technology.

The aim of the research work is theoretical basis development and content of the project technology forming foreign students' communicative competence.

Research methods are analysis, synthesis, observation, poll, experimental work etc.

The research results are:

1. Analysis of psychological and pedagogical aspects of communicative competence development.
2. The main principals of project technology implementation in theory and practice of foreign languages teaching are shown.
3. Methodical principles of project technology implementation are determined.
4. Methodical experience of using the project technology for teaching Russian as a foreign language was analysed.
5. Training exercises forming communicative competence are developed.
6. Students' project activity is implemented and the level of students' communicative competence is increased by 41.7%.

Experimental research proved effectiveness of the project technology as a means of communicative competence development.

The research results can be used in the process of teaching Russian as a foreign language.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе проектной технологии.....	9
1.1. Психолого-педагогические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции	9
1.2. Проектная технология в методике обучения иностранным языкам	21
1.3. Методические принципы реализации проектного подхода.....	33
Выводы по первой главе.....	43
Глава 2. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на основе проектной технологии.....	46
2.1. Методический анализ применения проектной технологии при обучении русскому языку как иностранному	46
2.2. Комплекс заданий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции.....	55
2.3. Обучающий эксперимент и описание его результатов.....	76
Выводы по второй главе.....	91
Заключение.....	94
Список использованных источников.....	99
Приложение 1. Комплекс упражнений, направленный на развитие социолингвистической и социокультурной компетенций.....	110
Приложение 2. Комплекс упражнений, направленный на развитие умений обработки и анализа информации и составления связного текста (дискурсивная и социокультурная компетенции).....	114
Приложение 3. Комплекс упражнений, направленный на развитие умений дискуссии и презентации (социальная и стратегическая компетенции).....	118
Приложение 4. Тест для выявления уровня ИКК и социокоммуникативного комфорта обучающихся на подготовительном этапе эксперимента.....	122
Приложение 5. Тест для выявления уровня ИКК и социокоммуникативного комфорта обучающихся на промежуточном этапе эксперимента.....	126
Приложение 6. Тест для выявления уровня ИКК и социокоммуникативного комфорта обучающихся на заключительном этапе эксперимента.....	129

ВВЕДЕНИЕ

В целях повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) методистами и преподавателями-практиками разрабатываются и внедряются различные методики, образовательные технологии, используются интерактивные дидактические материалы. Инновационные методики и технологии обучения, в первую очередь, подразумевают тесное взаимодействие преподавателя и студентов, однако в то же время увеличивается объем самостоятельной и, что немаловажно, ответственной деятельности студентов.

Важно, чтобы педагогические технологии, используемые в обучении РКИ, формировали не только предметные, но и универсальные компетенции обучающихся. Одной из технологий, используемых в современной методике обучения РКИ, которая позволяет сформировать не только теоретические знания о предмете, но и практические умения и универсальные компетенции, является проектная технология.

В данной выпускной квалификационной работе рассматривается проектная технология как способ улучшения качества приобретаемых знаний и умений в области РКИ, а также как способ сделать овладение РКИ и адаптацию иностранных студентов к языковой среде более комфортным и эффективным.

Первоочередная цель проектной технологии - это предоставление иностранным студентам возможности контролировать весь творческий процесс и самостоятельно приобретать знания и опыт во время решения практических задач или проблем, используя знания из различных сфер деятельности. Это действительно эффективно, поскольку знания, приобретаемые студентами самостоятельно, более прочно откладываются в долгосрочной памяти, а умения активнее используются в речи. Именно поэтому преподаватель должен направлять студентов к самостоятельному анализу событий, сравнению различных аспектов в истории страны или в культуре.

Таким образом, проектная деятельность, организованная путем культурно-образовательного проекта, позволяет преподавателю РКИ не только обучать студентов языку, развивая иноязычную коммуникативную компетенцию, но и способствует приобретению ими академических навыков (анализ информации, синтез готового текста, самостоятельная работа, работа в малой группе и т.д.). Помимо этого, участие в образовательном проекте помогает преодолеть процесс социокультурной адаптации, повысить уровень социо-коммуникативного комфорта обучающихся. В настоящей выпускной квалификационной работе речь пойдет о теоретическом обосновании проектной технологии и тех компетенций, умений и навыков, которые она призвана развивать, а также будет описан предыдущий опыт преподавателей РКИ и специалистов в области методики, занимающихся вопросами внедрения проекта в процесс обучения. В качестве экспериментальной составляющей будет организовано проведение культурно-образовательного проекта со иностранными студентами магистратуры направления «Лингвистика».

Актуальность настоящего исследования обусловлена увеличением количества иностранных студентов в системе высшего образования в России и необходимостью повышения уровня иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) этих студентов. Способом развития ИКК может стать применение проектной технологии. В рамках университетского обучения актуальность изучения и последующего применения проектной технологии подтверждается тем, что она может использоваться не только в качестве методики обучения иностранному языку (ИЯ). Безусловно, важным аспектом является формирование иноязычной коммуникативной компетенции посредством внедрения проектной технологии в процесс обучения РКИ. Однако помимо своего основного назначения проекты оказывают влияние на развитие навыков, важных для получения высшего образования, а также на процессы адаптации к новой лингвокультурной среде.

Объект исследования – обучение русскому языку как иностранному студентам направления подготовки «Лингвистика».

Предмет исследования – процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика» на основе проектной технологии.

Гипотеза: формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика» будет эффективным в условиях использования проектной технологии.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке проектной технологии формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика».

Задачи исследования включают в себя следующие:

1. Изучить психолого-педагогические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов;
2. Проанализировать основные положения применения проектной технологии в методике обучения иностранным языкам;
3. Определить методические принципы реализации проектной деятельности иностранных студентов, изучающих РКИ;
4. Провести методический анализ применения проектной технологии при обучении русскому языку как иностранному;
5. Разработать комплекс заданий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов-лингвистов;
6. Разработать план экспериментального исследования, реализовать его и описать результаты проведенного эксперимента.

Методы исследования включают в себя анализ, синтез, дедуктивный метод, метод перспективного моделирования учебных ситуаций, наблюдение, опрос, опытно-экспериментальная работа.

Анализ научной и методической литературы показал, что проблема использования проектной технологии в обучении иностранным языкам и в том числе РКИ разработана в достаточной степени. Проекту как технологии обучения посвящены как отдельные монографии и диссертации (Е.С. Полат), так и главы в монографиях, учебниках и учебных пособиях по методике преподавания

иностранных языков (А.Н. Щукин, Л.В. Московкин, Т.В. Иванова, З.Р. Киреева, И.А. Сухова, М.Ю. Бухаркина, Н.Ф. Коряковцева), а также огромное количество статей как теоретического характера (И.С. Абдулхаимова, С.Г. Чухин, М.М. Ахрамович, Н.А. Борзенко, Е.А. Дзюба, М.М. Мишарина, А.М. Сергеев, Н.Л. Пелагейченко, Г.Р. Фассахова, Л.Р. Исламова и др.), так и описывающих конкретный опыт внедрения проектной деятельности в учебный процесс (Л.С. Кателина, Л.В. Головина, Н.В. Кондрашова, А.В. Коренева, И.В. Рыжкова, А.А. Позднякова, Т.П. Чепкова, М.В. Гаврилова, А.Л. Дронова, Л.В. Воронова и др.).

Однако, несмотря на относительную разработанность тематики, нам удалось отметить невысокую степень изученности влияния проектной технологии на формирование у иностранных студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Однако любая технология или методика, применяемая в настоящее время, должна ориентироваться на коммуникативную цель обучения иностранным языкам. Стала очевидна необходимость изучения возможности использования проекта как средства формирования ИКК. В связи с этим нами было принято решение о разработке проектной технологии, которая бы позволяла развивать не только предметные и академические умения и навыки, но и ИКК, включая все ее субкомпетенции. Кроме того, ход проекта будет сопровождаться выполнением коммуникативных упражнений на развитие всех субкомпетенций ИКК. Нами будет создана и апробирована технологическая схема, которую можно использовать как основу для создания новых проектов преподавателями-практиками РКИ в дальнейшем. В этом и будет заключаться научная новизна и практическая значимость настоящей выпускной квалификационной работы.

ВКР состоит из 2 глав – теоретической и практической, а также включает в себя 4 таблицы и 7 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

1.1. Психолого-педагогические аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции

В настоящее время в системе обучения иностранным языкам, принятой в России, определяющее влияние оказывает единая цель формирования личности учащихся. Неотъемлемым аспектом при этом является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, что не вызывает сомнений, поскольку любой естественный язык является в первую очередь средством общения. Обучение русскому языку как иностранному также должно строиться исходя из этих соображений.

Прежде чем говорить о коммуникативной компетенции и ее составляющих, необходимо развести понятия «компетенция» и «компетентность», так как в литературе они используются зачастую равноправно и взаимозаменяемо, без уточнений. При анализе литературы выяснилось, что разные исследователи порой имеют абсолютно противоположные точки зрения. Так, например, Э.Ф. Зеер видит компетентность как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний, а компетенцию – как комплекс действий, способствующих реализации компетентности на практике [27, с.39]. И.А. Зимняя, напротив, называет компетентность актуальным проявлением компетенции [29]. Подобного мнения придерживается и А.В. Хуторской, определяя компетенцию как совокупность качеств личности по отношению к каким-либо процессам или предметам, а компетентность – как владение определенной компетенцией [69]. А.А. Рыбакова рассматривает компетенцию как наперед заданные требования к обучению, а компетентность как состоявшиеся качества личности обучаемого и опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [60, с. 54].

Однако, как было упомянуто ранее, многие авторы не разделяют значение терминов «компетенция» и «компетентность» в своих работах. И.А. Зимняя отмечает, что из-за этого в ряде случаев эти понятия приводятся вместе, рассматриваются равноправно. Нам кажется более целесообразным использовать подход А.В. Хуторского и И.А. Зимней к определению этой терминологии, все же дифференцируя «компетенцию» и «компетентность» как набор качеств, знаний, умений и практическое их проявление. Но при цитировании, если автор не указал конкретную дефиницию, эти термины будем считать синонимичными.

Далее рассмотрим более конкретно одно из ключевых для данной работы понятий – «иноязычная коммуникативная компетенция». Согласно словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, это «знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами» [25, с.189]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в Новом словаре методических терминов и понятий дают следующее определение: «Коммуникативная компетенция – это способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни» [3, с.98]. Подобным образом определяет коммуникативную компетенцию (КК) энциклопедический словарь по психологии и педагогике: «умение, способность решать задачи общения, реализовать цели общения посредством данного языка» [74]. Действительно, для успешного общения на иностранном языке недостаточно знать определенный набор языковых правил, нужно уметь выбирать языковые средства в зависимости от ситуации, целей общения и других факторов.

Однако сама концепция КК была разработана в середине 1960-х гг. Д. Хаймсом, который полагал под этим «внутреннее понимание ситуационной уместности языка» [88]. На сегодняшний день за рубежом вопросами ИКК занимаются в первую очередь в рамках системы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference). Важным представляется наличие разделения индивидуальных компетенций (общие знания о мире и обществе, неязыковые умения) и иноязычной коммуникативной

компетенции, которая является интегративной и включает в себя несколько компонентов (Табл. 1.1).

Таблица 1.1

Элементы иноязычной коммуникативной компетенции

Название компетенции	Содержание компетенции
Лингвистическая компетенция	Знания о системе языка и ее функционировании в речи, умение с помощью этой системы выражать свои мысли в устной и письменной форме и понимать чужие суждения. Состоит из элементов: грамматическая, лексическая, орфографическая и фонологическая компетенции
Социолингвистическая компетенция	Знание и умение формулировать собственные и понимать чужие суждения с помощью средств языка в зависимости от условий речевого акта
Дискурсивная компетенция	Умение создавать связные устные и письменные тексты, выстраивать свою речь логично и последовательно
Социокультурная компетенция	Знание национально-культурных особенностей поведения (в том числе речевого) носителей изучаемого языка и умение пользоваться этим знанием в процессе коммуникации
Социальная компетенция	Умение ориентироваться в коммуникативной ситуации и продуцировать высказывание, адекватное коммуникативному намерению говорящего
Стратегическая компетенция	Умение восполнить пробелы в знании изучаемого языка, речевом опыте общения в иноязычной среде

Составлено автором по: Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 933-935; J. A. Van Ek. Waystage 1990: Council of Europe. Cambridge University Press, 1999 и Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. Didier, 2018. P. 15-18

Состав элементов, включаемых в состав ИКК, достаточно вариативен, и приведенная выше классификация далеко не единственная. Н.И. Гез в составе коммуникативной компетенции выделяет только три компонента: лингвистиче-

ский (знания о системе ИЯ и владение лексико-грамматическими и фонетическими средствами языка), социолингвистический (знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять коммуникацию с учетом национально-культурных особенностей, присущих носителям изучаемого ИЯ) и прагматический (знания, навыки и умения, способствующие порождению связного высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и намерением говорящего) [45]. Также небольшое число компонентов включалось и Д. Хаймсом, разработавшим концепт ИКК: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая и дискурсивная компетенции [88]. Этот подход получил поддержку и дальнейшее развитие в 1980-х гг. в работах М. Канейла и М. Свейна [80]. Что касается коммуникативной компетентности обучающихся, Н.В. Веремьева представляет ее в качестве структуры из следующих компонентов [14, с.24]:

- знания о коммуникации;
- умения и опыт в области коммуникации;
- личностная готовность к продуктивной коммуникативной деятельности;
- эмоционально-ценностный компонент, определяющий коммуникативную деятельность.

Данные компоненты преимущественно отражают элементы лингвистической и социальной компетенций (Табл.1), и назвать полной данную структуру нельзя. В данной работе мы будем придерживаться классификации Совета Европы (Табл. 1), уже ставшей традиционной, поскольку находим ее более полно отражающей такое обширное понятие, как иноязычная коммуникативная компетенция.

Теперь, когда сущность понятия ИКК представляется ясной, перейдем к рассмотрению психолого-педагогических аспектов ее формирования у иностранных студентов, изучающих русский язык. Нами будут проанализированы необходимые психолого-педагогические условия формирования ИКК, а также проблемы адаптации иностранных обучающихся к иноязычной и инокультурной

среде. Также отметим, что под иностранными обучающимися мы будем понимать возрастную группу от 17-18 лет и старше, то есть главным образом студентов; вопросы, связанные с развитием ИКК у школьников, рассматриваться в данной работе не будут.

В условиях глобализации сотрудничество государств в сфере образования приобретает серьезный масштаб – все больше студентов едет обучаться за границу, как на полный срок образовательных программ, так и по краткосрочным программам обмена. Интернационализация образования усиливает конкуренцию между учебными заведениями. Для ВУЗа, являющегося принимающей стороной и желающего развивать интернациональные образовательные контакты, важной становится задача поддержания высокого качества образования, получаемого иностранными студентами, а также повышение качества их жизни и внеучебной деятельности. Это не представляется возможным без развития языковых навыков и умений у студентов, и в первую очередь без наличия у них достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

К необходимым дидактическим условиям формирования ИКК у иностранных студентов Е.М. Бастрикова относит следующие три [7, с.186-189]:

- управляемость процесса формирования КК (подразумевается учет мотивации студента к учебной деятельности и уровня его личностной и интеллектуальной готовности к обучению, тщательный отбор речевых интенций и ситуаций общения, освоение различных социальных ролей, с которыми может столкнуться иностранец в среде изучаемого языка, поиск оптимального соотношения аудиторных и внеаудиторных форм обучения);
- мониторинг процесса развития КК студентов (направлен на выявление соответствия процесса и содержания обучения конечной цели; может включать в себя как контроль со стороны преподавателя, так и методы самооценки);
- специальная психолого-педагогическая подготовка и постоянное повышение квалификации преподавателя РКИ (речь о владении такими

компетенциями, как социально-психологическая, коммуникативная (а также профессионально-коммуникативная), общепедагогическая, профессиональная, предметная, этнолингвистическая).

Этот список, если принимать во внимание пояснения автора по каждому пункту, на наш взгляд, содержит в себе практически все условия, необходимые для успешного развития КК у иноязычных учащихся. Однако содержание каждого пункта слишком обширно и не следует прямо из названия, что может приводить к разночтениям при использовании данной классификации.

А.И. Филиппов также полагает, что для реализации коммуникативной функции должен выполняться ряд условий [68, с. 225]:

- студенты свободно выражают индивидуальные мысли;
- студенты имеют возможность демонстрировать языковые знания;
- речемыслительные возможности говорящего (студента) соответствуют языковому материалу;
- ошибки и невыполнение языковых правил считаются учебной нормой.

В данном наборе условий основное внимание уделено развитию лингвистического и социолингвистического компонентов ИКК. Это становится понятным исходя из упоминания языковых правил и знаний студентов, а также возможности свободно выражать свои мысли, что подразумевает наличие разных ситуаций общения в процессе обучения.

И.С. Абдулхаимова и С.Г. Чухин в качестве значимой задачи, которая стоит перед преподавателем в процессе развития ИКК у студентов, называют создание благоприятной атмосферы на занятии [1]. При этом необходимо учитывать возрастные и психолого-педагогические особенности учащихся. В контексте данной работы этот фактор приобретает особое значение – в первую очередь применительно к вновь сформированным группам иностранных студентов, проходящих обучение на подготовительном факультете, поскольку в подобные группы могут включаться учащиеся разных возрастных категорий. Обучение в

группе предполагает, что учащиеся оказывают друг другу взаимопомощь, а это повышает эффективность обучения каждого отдельного студента.

Однако если преподаватель не уделяет достаточно внимания созданию такого психологического климата в группе, то часть обучающихся, в первую очередь более слабых, может испытывать дискомфорт из-за медленного прогресса. Необходимо, чтобы более успешные студенты помогали отстающим осваивать материал.

Кроме этого, полезной видится работа по тимбилдингу, особенно в разновозрастных группах, что немаловажно из-за возможного возникновения «барьера» между младшими и старшими обучающимися. Также и сами занятия, направленные на развитие ИКК в процессе общения на иностранном языке, оказывают влияние на социализацию учащихся в иноязычной среде и адаптацию к ней, без чего, в свою очередь, формирование коммуникативной компетенции будет затруднено.

Далее целесообразно перейти к рассмотрению такого процесса, как адаптация студентов к образовательной среде вуза, поскольку успешность этого процесса видится одной из ключевых составляющих развития ИКК у иностранных студентов.

Адаптация, согласно определению Нового словаря методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, – это приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям; выделяют сенсорную и социальную адаптацию [3, с. 9-10]. Под сенсорной разновидностью понимают изменение чувствительности какого-либо органа чувств к раздражителю из внешней среды. Социальная адаптация подразумевает активное приспособление индивида к условиям новой для него социальной среды. В данной работе нас интересуют особенности исключительно социальной адаптации, а именно процессы приспособления студентов-иностранцев к образовательной среде вуза и к иноязычной и инокультурной среде страны изучаемого языка.

Л.Р. Мустафина и А.Р. Нурутдинова относят к основным трудностям, с которыми сталкиваются иностранные студенты в российских вузах и которые требуют преодоления через адаптацию, следующие:

- низкий уровень владения русским языком как иностранным;
- недостаток общеобразовательных и профильных знаний;
- отличие процесса обучения в России от процесса обучения на родине;
- слаборазвитость навыков самостоятельной работы [44, с. 335].

Языковая адаптация студентов предполагает развитие КК студентов, а значит, и всех видов речевой деятельности – аудирования, чтения, говорения и письма. Однако первоочередной целью становится не столько развитие КК в чистом виде, сколько приспособление приобретаемых языковых и речевых умений к условиям образовательной среды. Иными словами, обучающиеся должны иметь уровень языка, достаточный для получения на нем высшего образования. За время обучения на подготовительном факультете студенты приобретают базовый уровень, однако процесс адаптации на этом еще не завершен, поскольку профессиональное обучение и использование профессионального ориентированного РКИ еще не было начато.

При поступлении на первый курс студентам также приходится столкнуться с новыми для них формами работы: лекциями, семинарами, круглыми столами, курсовыми работами и т.д. Все это требует интенсивного развития коммуникативной компетенции, при этом профессионально ориентированной, однако трудности языкового характера делают процесс языковой адаптации более медленным, протяженным по времени, отмечают специалисты РГПУ им. Герцена [4].

Ими был предложен вариант методической поддержки иноязычных первокурсников (большую часть которых составляют китайские и корейские студенты; в СПбПУ большая часть иностранных студентов-лингвистов также китайцы) с помощью системы упражнений и маршрутов для решения следующих адаптационных задач:

1. Разработка коммуникативных творческих заданий и речевых ситуаций профессиональной направленности;
2. Развитие аналитико-синтетической деятельности иностранных студентов в области русского языка;

Среди маршрутов предлагались те, что затрагивают проблемные аспекты, особенно для студентов из азиатских стран, преодолевающих серьезные отличия системы РКИ от системы родного языка: работа с фонетикой и орфоэпией, работа с правописанием и грамматикой, а также маршрут по разговорной практике и этикету в музеях Санкт-Петербурга. Последний объединяет в себе возможность и языковой, и социокультурной адаптации.

Что касается социокультурной адаптации, здесь едва ли не важнейшим аспектом будет являться проводимая в отношении иностранных студентов воспитательная работа, осуществляемая с целью создания условий активной студенческой жизни, удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном и в культурном плане. Определенные формы воспитательной деятельности могут способствовать даже гражданской самореализации.

При проведении воспитательных мероприятий, направленных на социальную адаптацию иностранных студентов, необходимо учитывать, на каком этапе они находятся в данный момент. Е.С. Овсий выделяет 4 этапа социальной адаптации:

1. внешняя переориентация (студент знакомится с системой ценностей и правил, принятых в российской культуре, но сам отказывается их принять);
2. неприятие (и студент, и коллектив признают эталоны поведения друг друга, но не изменяют свои модели поведения);
3. аккомодация (студент признает систему ценностей и правил, принятых в среде изучаемого языка, коллектив также признает некоторые его принципы, взгляды);
4. полная перестройка поведения в связи с принятием новых ценностных ориентаций – финальный этап адаптации [47, с. 337].

Из этого следует, что работа со студентами подготовительного факультета, находящимися на первых двух этапах адаптации, должна приводить к более глубокому пониманию системы норм, моральных ценностей, способствовать их принятию. Данную проблему можно решать не только путем воспитательной, внеаудиторной работы, но и во время занятий, подбирая для чтения и аудирования тексты, которые помогут лучше понять, как правильно вести себя в новой среде, какие модели поведения одобряются или не одобряются обществом.

Кроме того, пользу не только в языковом, но и социокультурном плане приносит общение иностранцев и русскоязычных студентов. Г.И. Шевцова называет толерантность одним из факторов успеха социокультурной адаптации иностранных студентов [72]. О важности мультикультурного диалога пишет также Н.Н. Зименкова [28]. Таким образом, русскоязычные студенты также могут принимать активное участие в адаптации своих коллег.

Уже в течение первых месяцев пребывания в России необходимо знакомить студентов с историей страны и города пребывания (для СПбПУ это Санкт-Петербург и его пригороды), приглашать их принимать участие в общеуниверситетских или факультетских мероприятиях, а также начать знакомство с культурой страны (посещение музеев, обсуждение книг и фильмов на русском языке, изучение традиций, знакомство с кухней, праздниками и т.п.). Специфика адаптации, в частности, зависит от уровня владения языком – например, в аспекте знакомства с культурой через призму литературы учащимся с базовым уровнем владения языком подойдут адаптированные под их уровень книги, в то время как те, кто готовится к сдаче ТРКИ-3 и ТРКИ-4, могут читать литературу в оригинале.

Преподавателями русского языка на подготовительном факультете Института Пушкина, например, используются такие методы, как информационные и воспитательные беседы, совместные экскурсии, посещение культурных объектов (театры, филармонии, парки и т.д.) [18, с. 97].

Зарубежные методисты также уделяют внимание поиску возможных путей решения проблемы адаптации иностранных студентов. Так, в ГГУ им. Ф. Скорины (Республика Беларусь) большое внимание уделяется воспитательной работе, проводимой наряду с культурно-массовой, информационной и просветительской. Первоочередной задачей воспитательной деятельности в отношении иностранных студентов с целью их адаптации в вузе является ознакомление их с Беларусью, ее людьми, историей, формирование представления о культурных и духовных ценностях белорусского народа. Иностранные учащиеся посещают достопримечательности, участвуют в праздничных и спортивных общеуниверситетских мероприятиях.

С целью поддержания эффективных контактов проводятся совместные мероприятия с участием белорусских и иностранных студентов. Е.И. Усова и Е.М. Караваева полагают, что возможность соблюдения культурных традиций своего народа (так, туркменские студенты отмечают Курбан-байрам) также вносит вклад в адаптацию иностранных студентов [66, с. 331]. Некоторые формы воспитательной деятельности находят применение и в учебном процессе. Например, организованы студенческие научные кружки, тематика отдельных заседаний которых посвящена вопросам культуры, спорта и образования, а также межнациональному и межгосударственному сотрудничеству.

На наш взгляд, соблюдение не только традиций страны обучения, но и собственных национальных традиций в действительности облегчает процесс адаптации иностранных обучающихся, поскольку студенты таким образом чувствуют себя хотя бы частично в привычной для них среде. Это полезно и для культурного обмена между русскоязычными и иностранцами. Подобная практика используется в СПбПУ: так, студенты-китайцы, обучающиеся в магистратуре на направлении «Лингвистика», в 2019 году праздновали день 70-летия КНР, посвятив этому флэшмоб с исполнением гимна Китая.

Сравнение адаптационных процессов иностранных студентов в нидерландском университете Твенте и Тихоокеанском государственном университете (далее – ТОГУ) было проведено П.П. Лях. В качестве критериев оценивания

были выбраны наличие или отсутствие сложностей в языковой адаптации, условия проживания и наличие или отсутствие социокультурных различий.

Было выяснено, что частота и плотность языковых контактов студентов университета Твенте значительно превышают подобные показатели ТОГУ: так, например, всего 5% студентов ТОГУ отметили ежедневные контакты с местным населением, в то время как для Твенте эта величина составила 91%. Очевидно наличие более сильного языкового барьера у студентов, обучающихся в России. П.П. Лях приводит две причины сложившейся ситуации [39, с. 280]:

1. Университет Твенте, в отличие от ТОГУ, предоставляет образование как на нидерландском, так и на английском языке. Таким образом, студенческий поток билингвален.
2. Между студентами Твенте присутствует меньше различий в плане культуры и менталитета, т.к. в основном это жители европейского пространства. Иностранцы студенты ТОГУ – преимущественно граждане КНР, их культура значительно отличается от русской, что может стать препятствием в процессе коммуникации. В связи с этим частота и плотность контактов иноязычных студентов ТОГУ с местными достаточно низка.

Как было отмечено выше, большую часть иностранных студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика» в магистратуре СПбПУ составляют китайцы. Значит, для целей нашего исследования выводы о причинах возможных трудностей при языковых контактах, сделанные относительно студентов ТОГУ, также являются актуальными.

Успешное прохождение адаптации важно для любого обучающегося, однако для студентов-лингвистов, которые должны не просто приспособиться к новой среде, а в перспективе стать специалистами по изучаемому языку и культуре, показать высокий уровень коммуникативной компетенции, эти процессы приобретают еще большую актуальность. В работе с ними необходимо использовать интенсивную методику, которая бы сочетала в себе обучение как языковым и

коммуникативным аспектам, так и вопросам, связанным с культурой и лингвострановедением. На наш взгляд, такой комплекс задач может быть решен с помощью проектной технологии. Этой технологии обучения посвящен следующий параграф.

1.2. Проектная технология в методике обучения иностранным языкам

Проектная деятельность широко используется в различных отраслях, и, естественно, взгляд на дефиницию этого термина будет отличаться в зависимости от научной области. Существует множество разновидностей проекта: дизайн-проект, пиар-проект, бизнес-проект и т.д. В наиболее общем смысле проект представляет собой организацию кооперативных форм деятельности [46]. Однако для нашего исследования первоочередный интерес представляют определения, используемые в методике преподавания, главным образом применительно к ИЯ.

Проектная технология обучения, согласно определению Нового словаря методических терминов А.Н. Щукина и Э.Г. Азимова, - одна из технологий обучения, в том числе иностранным языкам, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [3, с. 226-227]. Данное определение не учитывает, однако, возможности выполнения индивидуальных проектов, ограничиваясь лишь малой группой. Г.Р. Биккулова дает следующее определение: «метод проектов есть целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством преподавателя, направленная на решение исследовательской или социально-значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата» [8]. Важно отметить, что эта дефиниция, в отличие от предыдущей, включает фактор самостоятельной работы. О его важности для проектной деятельности будет сказано далее.

Е.С. Полат определяет проектную технологию как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, завершающуюся осязаемым результатом [55]. В данном случае определение скорее концептуально, поскольку из него не ясно, каким образом должна быть выстроена работа с использованием этого метода. Под «детальной разработкой проблемы» может подразумеваться очень разнообразная деятельность, необязательно связанная с проектом.

Практически идентичные определения методу проектов дают Российская педагогическая энциклопедия и Педагогический энциклопедический словарь. Сравним их: «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов» [57] и «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий - проектов» [9, с. 140-141]. Судя по всему, их первоисточником является Большая советская энциклопедия: «Метод проектов – это способ организации обучения, при котором учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий-проектов» [10]. Чуть более модернизированное и усложненное определение, также основанное на Большой советской энциклопедии, было составлено В.М. Полонским: «проектный метод представляет собой форму организации обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий - проектов, разработанных совместно с учителем и учащимися в процессе обучения, с учетом окружающей реальности и интересов обучающихся» [56, с. 80].

При изучении различных дефиниций нами был сделан вывод о том, что, несмотря на разницу между концептами «метод» и «технология», большинство авторов дают проектной технологии и методу проектов практически синонимичные определения, отличающиеся деталями, но не сутью. Мы в дальнейшем бу-

дем пользоваться понятием «проектная технология», поскольку считаем его более емким, однако при цитировании иных источников будем принимать оба понятия как взаимозаменяемые, если в исходном тексте не оговорено иное.

Таким образом, мы составили собственное определение проектной технологии обучения, основанное на вышеуказанных дефинициях: «Проектная технология – это способ организации обучения, основанный на коллективной или индивидуальной самостоятельной работе обучающихся, осуществляемой под руководством преподавателя и направленной на решение определенной проблемы посредством выполнения задания-проекта».

Далее приведем краткий экскурс в историю проектов в образовании. Несмотря на то, что сегодня эта методика относится к инновационным, в мировой практике первые прототипы проекта как формы организации обучения начали использоваться еще в XVI веке в архитектурных мастерских Италии. В конце XIX - начале XX вв. этот метод входит в общепедагогическую практику, особенно прижившись в Америке [54, с.20-30]. Стоит отметить, что изначально методические разработки в этом направлении были предназначены для работы с детьми. Целью обучения было развитие самостоятельности и активности мышления ребенка. Основоположителем метода проектов считается Уильям Килпатрик, научно описавший его в книге «Метод проектов» в 1918 году. В теории Килпатрика проект понимался как «от души выполняемый замысел» и мог быть применен к любой области знания. В идеале работа учащихся должна была выполняться без вмешательства и руководства учителя, символизируя «дух американской демократии», что получило возражение со стороны некоторых других ученых, например, Дж. Дьюи, считавшего, что невозможно полагаться на полную самостоятельность обучаемых.

Дальнейшее развитие проектная технология получила в работах Дж. Дьюи, называвшего этот способ «обучением посредством делания» [51, с. 384]. Основанный на необходимости решить какую-то насущную для ученика проблему, метод подразумевал высокую степень самостоятельности в выборе способа ее решения, не отказываясь в то же время от важной роли преподавателя, который

мог подсказать необходимые источники информации, направить процесс работы над проектом в нужное русло, если учащиеся испытывают трудности [42, с. 54].

В российской методике проектный метод впервые попытался осмыслить С.Т. Шацкий в 1905 году, также после революции его продвижение поддерживала Н. Крупская, однако серьезного распространения проекты не получили, а в 1931 году их использование было рекомендовано прекратить [55].

Во второй половине XX века метод проектов получил новую волну мировой популярности и считается актуальным и эффективным и в настоящий момент. Однако в российскую практику он вернулся лишь после распада СССР, и поэтому сейчас данный метод продолжает складываться, трактуясь различными способами, как было показано выше. А.Н. Щукин полагает, что метод проектов стал логическим продолжением такого метода, как обучение в сотрудничестве. Учащиеся при этом также принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Е.С. Полат, занимавшаяся вопросами разработки проектной технологии как метода обучения, отмечает, что метод проектов принадлежит к личностно-ориентированному, развивающему обучению, которое может быть использовано как на школьном, так и на вузовском этапе обучения [55].

Перейдем к современным методическим воззрениям, касающимся использования проектов в обучении. В первую очередь нас интересует та база, на которой он основывается, результат, к достижению которого должен стремиться педагог, выбравший метод проектов для своих обучающихся.

Согласно одному из крупнейших русскоязычных исследователей в этой области, Е.С. Полат, цель проектной работы – развитие когнитивных навыков учащихся, их умений самостоятельно получать знания. В приложении к обучению иностранным языкам можно сформулировать цель следующим образом: развитие познавательных навыков и умений учащихся, основанное на использовании изучаемого языка.

Однако нельзя не заметить, что разработка проекта преподавателем и дальнейшее участие в нем обучающихся требует временных затрат несколько больших, чем использование классических методов обучения. Эти усилия, по мнению Г.Р. Биккуловой, оправдывают себя, так как проектный метод позволяет решить следующие задачи [8]:

1. Усиление мотивации к обучению за счет использования заданий, применимых на практике;
2. Развитие творческих умений учащихся и их самостоятельности путем поиска информации в различных источниках и необходимости предлагать различные пути решения проблемы;
3. Осуществление взаимодействия учащихся как друг с другом, так и с преподавателем (выполняющим роль лишь консультанта, но не контролера) в ходе работы над проектом;
4. Учет интересов и индивидуальных особенностей каждого учащегося;
5. Развитие индивидуальной и коллективной ответственности учащихся за конкретную работу в рамках проекта.

Итак, метод проектов предполагает развитие как познавательных, так и творческих навыков учащихся, ответственности за счет необходимости справиться с задачей, поставленной в рамках проекта, решить какую-либо проблему. Основная причина популярности проектной технологии можно объяснить так: проектное задание («проблема»), которое предстоит выполнить, связывает процесс овладения изучаемым языком и процесс овладения знанием по предмету, в рамках которого проходит работа над проектом. Кроме этого, у учащихся появляется возможность использовать приобретенные знания и умения на практике. При ориентации на проект как способ одновременно изучать язык и улучшить знания возникает личностная значимость проекта для студента и усиливается мотивация.

Определившись с целями и задачами, необходимо решить, к какой целевой аудитории применим проектный подход. Интеграция предметных знаний и язы-

ковых умений и практическая направленность работы, мотивирующая участников проекта, видится полезной как для детей, так и для взрослых. Отсюда следует, что возрастной критерий не будет являться релевантным, поскольку проекты можно адаптировать под любую возрастную категорию. Не зря в самом начале своего развития проектный подход применялся, как мы показали ранее, именно к детям.

Как было упомянуто ранее, применение проектов в обучении иностранным языкам – процесс, требующий серьезных временных затрат. В условиях интенсивной нагрузки на иностранных студентов в течение семестра важно не формировать навыки, а работать на основе уже имеющихся и развивать их. Отсюда возникает критерий отбора студентов для участия в проектной деятельности по уровню сформированности языковых и коммуникативных навыков и умений. Далее обратимся к мнениям методистов по данному вопросу и основываясь на их аргументах, сделаем свой вывод о необходимом уровне студентов для работы над проектами.

Когда проектная технология лишь формировалась, ее целью было активизировать самостоятельное, активное мышление учащихся. Исходя из этого положения, изначальное и основное преимущество проектов заключается в том, что они позволяют исключить формальный характер изучения студентами языка и способствуют их взаимодействию и коммуникации для достижения практического результата обучения языку. В связи с этим, Г.Р. Фассахова и Л.Р. Исламова полагают, что метод применим к любой категории обучающихся: «Каждый студент, даже слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, получает право на самореализацию» [67, с. 244]. Подобного мнения придерживаются также Н.А. Борзенко [11], М.М. Ахрамович [5], Г.Н. Джураева [21], полагая, что за счет достаточной мотивации удовлетворяется потребность в активном и практически ориентированном обучении, и возможность проявить себя появляется даже у слабых учащихся.

Однако существует позиция, согласно которой проектная технология в наибольшей степени рассчитана на использование в работе с более подготовленными и развитыми учащимися. Данного мнения придерживается, в частности, А.Н. Щукин, а также Е.А. Дзюба [22]. Однако, на наш взгляд, данная точка зрения верна лишь частично, поскольку при работе в группе учащиеся распределяют роли таким образом, чтобы более сильные помогали отстающим, а те, в свою очередь, активизировали и развивали уже имеющиеся у них знания и умения. В этом плане нам более близка первая позиция, подразумевающая использование проекта даже со слабыми учащимися.

Отдельно следует сказать о роли преподавателя и учащихся как в самом проекте, так и в его разработке. Когда проект только разрабатывается, ведущая роль отводится преподавателю. В обязанности преподавателя будет входить подбор темы и материала для проекта в рамках этой темы, определение цели и задач проекта, формулирование четких рекомендаций для учащихся по подбору материалов и работе над проектом. Преподаватель должен тщательно подготовиться к использованию проектной технологии. Желательно, по мнению А.Н. Щукина, спланировать всю серию уроков, на которых предполагается использовать метод проектов. В период проведения проекта от преподавателя требуется осуществлять координацию проекта и организовать систему оценивания. Необходимо отслеживать деятельность учащихся поэтапно, оценивая ее как промежуточно, так и давая итоговую оценку по завершению проекта. Однако стоит учитывать, что преподаватель не должен становиться контролером, он должен оставаться координатором проекта, направляющим его в нужное русло.

Поскольку проектное обучение является личностно ориентированным, в центре учебного процесса находится именно учащийся. Теоретически, тема любого проекта должна вытекать из интересов и предложений студентов, поскольку личная значимость темы позволит обеспечить большую их мотивацию. Однако на практике возникают затруднения при выборе темы проекта, и будет кстати помощь преподавателя-координатора, который может предложить темы, подо-

бренные им исходя из интересов группы. Важно, чтобы студенты проявляли активность и самостоятельность, задействуя свои сильные стороны для пользы общего дела или помогая более слабым учащимся проявить себя. Кроме этого, учащиеся могут выполнять функцию оценивания как своей работы, так и работы партнеров по проекту или всей группы в целом (peer evaluation).

Решив использовать проект при изучении какого-либо раздела или вопроса программы, преподаватель должен все тщательно разработать, четко определить учебные задачи, продумать, какую помощь можно оказать учащимся. Необходимо разработать план проектной работы, соответствующий этапам проведения проекта. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин называют три стадии работы над проектом: 1) планирование; 2) подготовка и исполнение проекта; 3) обсуждение и оценка проекта [3, с. 226-227]. Подобной системы придерживаются и Г.Р. Фассахова и Л.Р. Исламова [67, с. 245-246]. Нам кажется необходимым включение дополнительного этапа, связанного с применением результатов проекта на практике.

На основе проанализированных материалов была составлена Таблица 1.2, отражающая последовательность работы над проектом и составляющие каждого этапа:

Таблица 1.2

Этапы проектной деятельности

Название этапа	Составляющие этапа
1	2
Общее планирование	Планирование преподавателем проекта в рамках конкретной темы
	Инициирование идеи проекта преподавателем
	Обсуждение предполагаемых тем
	Принятие решения о теме проекта с учетом интересов учащихся (личных и профессиональных)

Окончание табл. 1.2

1	2
Разработка структуры и плана проекта	Обмен мнениями о необходимых составляющих проекта, обсуждение возможностей совместной или индивидуальной работы
	Сбор информации об уже имеющихся и отсутствующих, но необходимых знаниях и умениях учащихся в рамках темы проекта
	Составление временного плана проекта и списка необходимых материалов
Работа по реализации проекта (в группах или индивидуально)	Составление пошагового плана работы над проектом
	Поиск и обработка необходимого материала
	Обсуждение промежуточных результатов
	Корректировка ошибок со стороны преподавателя (в языковом плане)
	Планирование презентации проекта
	Подготовка презентации проекта
Представление результатов проектной работы	
Рефлексия	Обсуждение проделанной работы (какой опыт был приобретен, какие компетенции потребовались), оценивание своего личного вклада и общей работы группы
	Выдвижение предложений по улучшению
Этап практического использования результатов проекта	

Дополнено автором по: Фассахова Г.Р., Исламова Л.Р. Проектный метод как один из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. - №7-1. С. 244-246, и Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. С.226-227

Преподавателю, координирующему проект, необходимо обращать внимание студентов не только на основные этапы (разработка и планирование проекта и собственно работа над проектом), но и на следующие за ними стадии рефлексии

и практического использования результатов проекта. Учащиеся должны быть способны определить значимость проекта для себя как до его начала при планировании и выборе темы, так и по его завершении, дать объективную оценку как своей, так и общекомандной работе и сформировать понимание того, какое практическое приложение может быть у выполненного проекта. Если учащиеся не способны провести рефлексию относительно своей работы и осознать ее практическую значимость, соответственно, их удовлетворенность результатом и мотивация недостаточно высоки.

Рассматривая этапы проекта, мы априори предполагали групповую работу над решением определенной проблемы. Однако групповой проект – далеко не единственная разновидность. Существует несколько классификаций проектов по различным основаниям. Так, например, Н.Ф. Коряковцева выделяет следующие типы проектов, используемых при обучении именно иностранным языкам, по типу конечного продукта проектной деятельности:

- Конструктивно-практические проекты (дневник наблюдения, разработка ситуации общения);
- Игровые/ролевые проекты (драматизация события, написание пьесы);
- Информационные и исследовательские проекты;
- Проекты по социологическому обследованию (survey);
- Издательские проекты (статья в журнал, газету);
- Сценарные проекты;
- Творческие проекты (сочинение, перевод и т.д.) [37].

Данная классификация, на наш взгляд, нуждается в дальнейшей доработке из-за некоторых неточностей. Например, неочевидна граница между ролевыми и сценарными проектами, а конструктивно-практические проекты могут быть одновременно и исследовательскими (например, в случае если учащийся ведет на иностранном языке дневник наблюдения за каким-либо явлением).

Более точную классификацию проектов с большим количеством оснований приводит Е.С. Полат, одна из наиболее известных авторов, занимавшихся проблематикой проектной технологии в обучении в России. Отразим данную классификацию в виде Таблицы 1.3.

Таблица 1.3

Классификация проектов по Е.С. Полат

Основание классификации	Разновидности проектов
1	2
По методу, доминирующему в проекте	Исследовательские
	Ролево-игровые
	Творческие
	Практико-ориентированные
По характеру координации проекта	С непосредственной координацией (жесткой или гибкой)
	Со скрытой координацией (телекоммуникационные, координатор выступает как участник проекта)
По предметно-содержательной области	Межпредметные
	Монопроекты
По характеру контактов	Внутригрупповые
	Внутришкольные (либо внутриуниверситетские)
	Национальные (в том числе региональные – внутри одной страны)
	Международные
По количеству участников	Индивидуальные (личностные, персональные)
	Парные
	Групповые

1	2
По продолжительности	Краткосрочные (до 1 недели)
	Средней продолжительности (от недели до месяца)
	Долгосрочные (до нескольких месяцев)

Составлено автором по: Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000

Данную классификацию используют в своих работах вслед за Е.С. Полат и другие методисты (Н.Л. Пелагейченко [50], Г.Р. Фассахова и Л.Р. Исламова [67], В.С. Зайцев [26] и др.). Далее при разработке эксперимента в практической части нашего исследования, мы также будем пользоваться этой классификацией при выборе типа проекта, который будет реализован на практике с иностранными студентами-лингвистами. Однако хотелось бы отметить, что она не учитывает такое основание для классификации, как тематическая направленность, содержание проекта. В зависимости от тематики проекты могут быть лингвистическими, естественнонаучными, культурологическими и т.д. Так, например, проект, проведенный нами в качестве учебного эксперимента, затрагивает культурную тематику, сочетая при этом в себе и учебный аспект, являясь культурно-образовательным.

Подведем итог параграфа. Проектный метод относится к личностно-ориентированным методам обучения, однако обучающийся выступает не как просто объект, но как полноценный субъект образовательного процесса. Нами было предложено следующее определение: «Метод проектов – это способ организации обучения, основанный на коллективной или индивидуальной самостоятельной работе обучающихся, осуществляемой под руководством преподавателя и направленной на решение определенной проблемы посредством выполнения задания-проекта».

Оформившись в педагогической практике на рубеже XIX-XX вв., проектный метод изначально ставил своей целью развитие познавательных навыков учащихся, их самостоятельности и активности при обучении. Неизменной целью остается и сегодня. Кроме этого, использование проектной технологии при обучении ИЯ позволяет совместить процесс овладения языком и предметными знаниями, что повышает практическую значимость этой деятельности для студентов и, как следствие, уровень их мотивации. Важно стремиться к тому, чтобы проект имел реальный смысл и на деле способствовал целям обучения, помогая раскрыться даже более слабым студентам.

1.3. Методические принципы реализации проектного подхода

Принцип обучения – это положения, которые определяют требования к учебному процессу и его составляющим (целям, задачам, средствам и т.д.) [73, с. 232].

В настоящем параграфе будут рассмотрены принципы, на которых основана реализация проектного подхода к обучению иностранным языкам как способ развития коммуникативной компетенции иноязычных студентов. Поэтому сначала мы рассмотрим методические принципы, общие для любого подхода к обучению иностранным языкам, затем принципы, характерные для коммуникативного подхода.

Обладая данной теоретической базой, мы сможем перейти к требованиям, которые предъявляются к использованию проектной технологии, и, объединив их с ранее рассмотренными, вывести общий список принципов, необходимых для развития коммуникативной компетенции иностранных студентов при использовании проектной технологии.

Согласно А.Н. Щукину, все принципы обучения ИЯ делятся на лингвистические, дидактические, психологические и собственно методические, которые представляют для нас особый интерес.

В число методических принципов включают:

- Принцип коммуникативности (обучение организуется в естественных для общения ситуациях или приближенных к ним, процесс обучения уподобляется реальной коммуникации);
- Принцип учета родного языка (учет трудностей учебного материала, вызванных расхождением между родным и изучаемым языком, а также интерференцией);
- Принцип устного опережения (устное введение и закрепление учебного материала);
- Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (одновременное формирование всех видов речевой деятельности, основанное на использовании общего учебного материала);
- Принцип профессиональной направленности обучения (учет будущей специальности и профессиональных интересов учащихся);
- Принцип аппроксимации («сниходительное отношение» преподавателя к допускаемым учащимися ошибкам в процессе речевой деятельности, если они не нарушают коммуникацию и не приводят к искажению смысла сообщения);
- Принцип ситуативно-тематической организации материала (введение и закрепление учебного материала проводится на материале тем и ситуаций общения, отражающих содержание избранной для занятий сферы общения);
- Принцип учета уровней владения языком (организация процесса обучения в соответствии с уровнем владения учащимися языком обучения);
- Принцип социокультурной направленности занятий [73, с. 254-263].

И.П. Лысакова в число методических принципов включает также принципы языковой системности (подразумевается отбор содержания и методов обучения, максимально способствующий формированию лингвистической компетенции) и минимизации учебного материала [41, с. 16-17].

По нашему представлению, релевантными для применения к проектной технологии являются все вышеперечисленные принципы, кроме принципа устного опережения и принципа аппроксимации. Оба эти принципа направлены скорее на развитие устной речи, в то время как большая часть работы над проектом включает в себя анализ источников (чтение и аудирование) и написание итоговой работы или создание презентации, веб-сайта и т.д (письменная речь, где принцип аппроксимации применить сложно, поскольку необходимо избегать ошибок как минимум в презентации для публичного выступления, не говоря уже о тексте исследования или сайте).

Эти принципы, несомненно, применимы к этапам обсуждения и планирования, а также защиты проекта, где устная речь преобладает, но для проектной деятельности в целом определяющими они не являются. Также спорна релевантность для проектной работы принципа языковой системности, предложенного И.П. Лысаковой, в связи с сжатыми временными рамками проектов.

Однако помимо методических принципов нами были отобраны также некоторые другие. Например, из группы *дидактических принципов* нами были выбраны принцип творческой активности [41, с. 15], принцип межпредметной координации (что вообще является одним из определяющих требований к использованию проекта в обучении ИЯ), принцип межкультурного взаимодействия (особенно характерно для проектов социокультурной направленности, например, экскурсий), принцип проблемности, принцип индивидуализации [41, с. 15].

Принцип стилистической дифференциации, относящийся, по мнению А.Н. Щукина, к группе *лингвистических* [73], а И.П. Лысаковой относимый к *частным методическим* [41, с. 18], также важен для проектов – исследовательские проекты, например, должны быть написаны с использованием научного стиля речи.

Среди *психологических принципов* релевантными будут принцип мотивации (о присутствии которой в проектной деятельности было немало сказано в предыдущем параграфе) и принцип учета индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Рассмотрев базовые для методики в целом принципы, релевантные для реализации проектной технологии, далее мы обратимся к вопросу, какими принципами должны руководствоваться преподаватели, выбравшие коммуникативный метод в качестве основного. Акцент на коммуникативном методе неслучаен, поскольку нас интересует развитие коммуникативной компетенции у иностранных студентов, а значит, и принципы, лежащие в основе коммуникативного обучения.

Интересно обратиться к сравнению российской и западной методики. Западная модель коммуникативного обучения по Ричардсу и Роджерсу строится на следующих принципах:

- учащиеся изучают язык путем использования его в коммуникации;
- главной целью занятий в классе является аутентичная и осмысленная коммуникация;
- беглость речи - важный параметр коммуникации;
- коммуникация предполагает интеграцию различных языковых умений;
- обучение — это процесс креативного конструирования и поэтому предполагает ошибки [49, с. 101-102].

Однако по мнению Е.И. Пассова, данные принципы наряду с некоторыми другими признаками, обычно присущими западному коммуникативному методу, на самом деле таковыми не являются. Автор говорит о неконкретности, расплывчатости положений, их односторонности и бессистемности, обобщая эти особенности под понятием «псевдокоммуникативности» [49, с. 101-102].

Мы склонны согласиться с этой позицией, поскольку принципы сформулированы общо, не имеют конкретных названий. Важность беглости речи, например, очевидна, но нужно ли применять принцип аппроксимации или устного опережения, из положений Ричардса и Роджерса неясно.

Сам Е.И. Пассов сформулировал принципы «подлинной коммуникативности», которая возможна, с его точки зрения, только в случае полного их соблюдения. К данным принципам относятся:

- *Мотивированность* любой деятельности учащегося;
- *Целенаправленность* любой деятельности учащегося;
- *Личностный смысл* во всей работе учащегося;
- *Речемыслительная активность*;
- *Личностная заинтересованность*;
- *Связь коммуникации с различными формами деятельности* — учебно-познавательной, общественной, трудовой и т.д.;
- *Взаимодействие общающихся*;
- *Контактность* в трех планах: *эмоциональном* при обоюдосторонней эмпатии; *смысловом*, при принятии ситуации обоими собеседниками; *личностном*, когда ими принят предмет обсуждения.
- *Ситуативность*;
- *Функциональность*;
- *Эвристичность*, исключая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.
- *Содержательность* как объективная характеристика и *информативность* как субъективная характеристика учебных материалов;
- *Проблемность* как способ организации и презентации учебных материалов;
- *Новизна* как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса;
- *Выразительность* в использовании вербальных и невербальных средств общения [49].

На наш взгляд, многие из этих принципов повторяют общие для всех методик, перечисленные А.Н. Щукиным. Кроме этого, не до конца ясны различия между некоторыми принципами, например, принципом личностного смысла и личностной заинтересованности. Если учащийся понимает, в чем смысл изучения языка лично для него (так называемые *intrinsic motives*), то и заинтересованность априори будет присутствовать, обеспечивая мотивацию к обучению.

Однако некоторые из принципов, сформулированных Пассовым, не были упомянуты ранее, и полезны для проектного метода. Например, это принцип эвристичности. При работе над проектом немаловажно, чтобы обучающиеся (а для студентов-лингвистов как исследователей это имеет еще большее значение) пользовались своими творческими способностями, самостоятельно приходили к каким-то умозаключениям, что способствует отказу от механического заучивания.

Т.В. Иванова, З.Р. Киреева и И.А. Сухова формулируют следующие принципы, являющиеся базовыми для коммуникативного обучения:

- Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение;
- Принцип взаимосвязанного обучения аспектам ИЯ (видам речевой деятельности);
- Принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры (необходимо отобрать в зависимости от цели обучения и содержания курса объем знаний, достаточный, чтобы представить культуру страны и систему языка);
- Принцип управления учебным процессом на базе его квантования (разбиения на более мелкие составляющие);
- Принцип системности в организации обучения иностранным языкам (сначала намечается цель, а затем определяются задания, которые могут привести к ней);
- Принцип обучения иностранным языкам на основе ситуации как системы взаимоотношений;
- Принцип индивидуализации в овладении иностранным языком;
- Принцип развития речемыслительной деятельности и самостоятельности учащихся в овладении иностранным языком;
- Принцип функциональности в обучении иностранному языку;
- Принцип новизны в обучении иностранным языкам [31, с. 61-64].

Среди данных принципов, по сути своей схожих с теми, что мы анализировали ранее, хотелось бы выделить принцип квантования. Он не упоминается другими авторами, однако видится достаточно важным и полезным для применения не только при коммуникативном обучении, но и при проектной деятельности. В предыдущем параграфе было показано, что проект состоит из нескольких этапов, каждый из которых также подразделяется на более мелкие составляющие. Это и есть применение принципа квантования: легче управлять процессом, когда он поделен на этапы и ясно, что и за чем следует. Особенно это удобно для долгосрочных проектов.

Перейдем к анализу методических принципов, на которых базируется собственно проектная технология. Как и при рассмотрении коммуникативного подхода, в первую очередь проанализируем мнение зарубежных коллег.

Немецкие методисты выделяют следующие требования, характеризующие проектную работу при обучении иностранному языку:

1. Проектная работа должна быть практико- и профессионально ориентирована, и должна отвечать интересам учащихся (в особенности при выборе темы проекта), поскольку в таком случае связь языка и практических действий, ситуаций познаётся на конкретных примерах;
2. Проектная работа должна иметь конкретную цель, поставленную таким образом, чтобы ИЯ мог бы быть использован в коммуникативной форме;
3. Работа над проектом должна способствовать самостоятельности обучающихся, в то время как преподаватель является не контролером, но лишь координатором проекта и осуществляет его внешний мониторинг;
4. Проектная деятельность должна ориентироваться на результат, продукт деятельности, который может принимать различные формы в зависимости от типа проекта;
5. Учебный процесс должен иметь социальную направленность;
6. Проектная работа должна способствовать реализации межпредметных связей в процессе обучения [104].

Эти принципы адекватно отражают суть проектной деятельности, ставя во главу угла ориентацию на результат и личностную заинтересованность учащихся. Однако этот список кажется хотя и емким, но неполным. Рассмотрим далее, какие принципы проектной технологии выдвигаются отечественными методистами.

Т.В. Иванова, З.Р. Киреева и И.А. Сухова предложили помимо принципов коммуникативного метода также свои принципы для проектной методики. Они включают в себя следующие:

- Принцип сознательности;
- Принцип доступности (рассматриваются вопросы и проблемы, значимые для обучаемого на данном этапе);
- Принцип активности (развитие как речевой активности, так и внутреннего творческого потенциала);
- Принцип коммуникативности (предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении)
- Принцип наглядности;
- Принцип систематичности (циклическая организация учебного процесса: отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения);
- Принцип самостоятельности [31].

По нашему мнению, особой новизны в этом списке принципов нет – все они относятся к общеметодическим и не отражают специфических особенностей проектной технологии. Более релевантные принципы предлагаются Е.С. Полат, одной из основоположников русскоязычной проектной методики. Основные требования к использованию проектной технологии, по мнению данного автора, включают:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;

2. Практическая или теоретическая значимость предполагаемых результатов;
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;
4. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы [55].

Действительно, эти требования близки к реальной практике использования проектов: например, они учитывают необходимость поэтапного структурирования, а также проблемного подхода к проекту. Но что особенно важно для нашего исследования – здесь в качестве одного из принципов предлагается использование исследовательских методов.

Разумеется, этот принцип может быть использован не для любого типа проекта – например, для творческих проектов невозможно выдвинуть гипотезу. Однако целевая аудитория нашего проекта, о котором речь пойдет во второй главе, - иностранные студенты, обучающиеся по направлению «Лингвистика». Для их развития как молодых ученых применение в проекте исследовательских методов необходимо.

Собственную группу принципов проектной технологии обучения выделяют С.М. Маркова и В.Г. Горлова. К ней относятся:

- принцип концептуальности (предполагает моделирование целостной концепции проектирования, в которую входят цели, задачи, этапы и ожидаемые результаты);
- принцип научности (требует сотрудничества научных и педагогических работников в течение всех этапов реализации проектной технологии);
- принцип личностной ориентации;

- принцип дифференциации (реализация проектного обучения с учетом уровня подготовленности обучающихся, их индивидуальных особенностей и интересов);
- принцип перспективности (предполагает возможность обучающихся оценить результаты обучения объективно и рассмотреть проект как возможность для непрерывного развития);
- принцип прогностичности;
- принцип ситуативности;
- принцип проблемности [40].

Отметим, что данная группа принципов включает в себя в том числе и методические, используемые не только при реализации проектов. Таким же образом мы составим собственный список принципов, по нашему мнению, наиболее релевантных и объединяющих проектную технологию с коммуникативным методом и опирающихся на общеметодическую базу.

Подведем итог: для составления списка принципов, необходимых для методического обеспечения проектной технологии, мы опирались на общие методические, дидактические, психологические и лингвистические принципы, а также на группу частных принципов, на которые опирается коммуникативный метод. Кроме этого, в анализ были включены материалы исследований отечественных ученых (Т.В. Иванова, З.Р. Киреева и И.А. Сухова, Е.С. Полат) конкретно по принципам проектной технологии. Итак, с опорой на анализ, проведенный в данном параграфе, нами предлагается свой список принципов обучения с использованием проектной технологии:

1. Принцип коммуникативности;
2. Принцип учета родного языка;
3. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
4. Принцип доступности (учета уровня владения языком и предметом);
5. Принцип самостоятельности;
6. Принцип мотивации;
7. Принцип межкультурного взаимодействия;

8. Принцип личностной значимости проекта для учащихся;
9. Принцип эвристичности;
10. Принцип практико-ориентированности;
11. Принцип структурирования проектной деятельности.

На вышеперечисленные принципы мы будем опираться при разработке собственного проекта, о котором речь пойдет в практической части данной выпускной квалификационной работы. Далее перейдем к выводам по Главе 1.

Выводы по первой главе

В первую очередь нами был выполнен анализ литературы по тематике ВКР: учебников, методических пособий и статей таких авторов, как А.Н. Щукин, Е.С. Полат, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Д. Хаймс, И.С. Абдулхаимова, С.Г. Чухин, Г.Р. Биккулова, Е.М. Бастрикова, В.В. Герасимова, В.П. Машенькин и др.

В первом параграфе нашей задачей было изучить психолого-педагогические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных студентов. Для этого мы проанализировали понятие «коммуникативная компетенция» и различные варианты разделения ее на элементы. В качестве рабочей нами была выбрана концепция компетенций по Common European Framework, на данный момент являющаяся наиболее полной. Далее мы изучили необходимые психолого-педагогические условия формирования КК, а также проблемы адаптации иностранных обучающихся к иноязычной и инокультурной среде. В качестве вывода отметим, что успешное прохождение адаптации особенно важно для студентов-лингвистов, которые должны не просто приспособиться к новой среде, а в перспективе стать специалистами по изучаемому языку и культуре, показать высокий уровень коммуникативной компетенции. В связи с этим мы предложили использование проектной технологии, предполагающей межпредметный подход.

Во втором параграфе были изучены существующие дефиниции проектной технологии и метода проектов. Установлено, что большинство авторов использует данные понятия как синонимы. Также нами было составлено собственное определение проектной технологии: «Проектная технология – это способ организации обучения, основанный на коллективной или индивидуальной самостоятельной работе обучающихся, осуществляемой под руководством преподавателя и направленной на решение определенной проблемы посредством выполнения задания-проекта».

На следующем этапе мы углубились в суть проектной деятельности в обучении ИЯ, выделив цель, задачи, целевую аудиторию, основные этапы, а также проанализировали классификацию проектов по Е.С. Полат, признав ее наиболее полной из имеющихся и не требующей дополнений. Итак, использование проектной технологии при обучении ИЯ позволяет совместить процесс овладения языком и предметом, что повышает практическую значимость этой деятельности для студентов и уровень их мотивации.

В заключительном параграфе теоретической части мы изучали вопрос принципов, предъявляемых к обучению ИЯ в целом, коммуникативному методу и проектной технологии в частности. Основываясь на требованиях, предлагаемых А.Н. Щукиным, Е.И. Пассовым, Е.С. Полат и некоторыми другими авторами, нами был выдвинут свой список принципов проектной технологии:

1. Принцип коммуникативности;
2. Принцип учета родного языка;
3. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
4. Принцип доступности (учета уровня владения языком и предметом);
5. Принцип самостоятельности;
6. Принцип мотивации;
7. Принцип межкультурного взаимодействия;
8. Принцип личностной значимости проекта для учащихся;
9. Принцип эвристичности;
10. Принцип практикоориентированности;

11. Принцип структурирования проектной деятельности.

В следующей главе нами будут рассмотрены способы применения проекта при изучении РКИ, разработаны упражнения на развитие ИКК, а также составлена технологическая схема проведения эксперимента – проекта с участием иностранных студентов-лингвистов.

Глава 2. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Методический анализ применения проектной технологии при обучении русскому языку как иностранному

Прежде чем переходить к планированию практической, экспериментальной деятельности, необходимо проанализировать опыт, уже осуществленный специалистами в области методики преподавания, и выявить, какого рода проекты реализуются на практике при изучении РКИ и оцениваются при этом как эффективные. На основе этого, а также с опорой на теоретическую базу, приведенную нами в первой главе, будет сделан окончательный выбор вида проекта.

Поскольку проекты классифицируются по многим основаниям (по методу, доминирующему в проекте, по характеру координации проекта, по предметно-содержательной области и т.д. – подробнее указано в таблице 1.3.), мы будем давать анализ осуществленных проектов также с использованием подробной классификации, насколько это возможно.

Наиболее широко представлены проекты культурологической направленности. Так, например, проект Л.С. Кателиной и Л.В. Головиной, заключавшийся в совместной работе иностранных студентов над статьей по тематике «Гуманистическая позиция человека в народных сказках Африки и Монголии» [33], можно определить, помимо тематики, как:

- по методу, доминирующему в проекте – исследовательский;
- с непосредственной координацией;
- по предметной области – монопроект (этнографический);
- по количеству контактов – групповой;
- по характеру контактов – внутригрупповой;

О продолжительности проекта авторы не упоминают, но можно предположить, что он относится к среднесрочным или долгосрочным, поскольку написание статьи, как правило, происходит примерно в срок до 1 месяца, но для иностранных студентов это время может быть увеличено.

Другой образовательный проект, «Сохраняя культуру в языке», проводился на базе МПГУ с 2007 по 2018 гг. Координаторы проекта А.А. Позднякова и Т.П. Чепкова поясняют, что проект направлен на достижение практических исследовательских результатов, при этом тема исследования выбирается каждым обучающимся в зависимости от личных научных интересов [53]. Каким образом организовано проведение данного проекта? Деятельность осуществлялась в многонациональных группах студентов-филологов по трем направлениям (семантико-речевое, культурно-прагматическое, дискурсивно-прагматическое). До начала практики проводился лекционный курс (10 академических часов).

Поскольку для многих студентов такой проект стал первым опытом научного исследования, преподаватель-куратор помогал обосновать тему и составить пошаговый план работы над проектом, подбирал студенту основную литературу по проблеме исследования. Далее деятельность преподавателя и обучающихся осуществлялась посредством индивидуальных и групповых консультаций.

Пошагово работу по проекту можно представить так:

1. Сбор, систематизация и анализ материала;
2. Подготовка и написание статьи по теме НИР;
3. Подготовка доклада на конференцию или статьи для публикации;
4. Оформление результатов исследования (презентация, сайт и т.д.).

Результаты проекта были разнообразны – это не только статьи и доклады. Так, например, было разработано «анимационное панно», которое показало через цвет различия в восприятии реальности русскими и французами. В целом координаторы отмечают, что проектная деятельность иностранных студентов помогла оптимизировать учебный процесс и сформировать научную перспективу для участников проекта: некоторые реализовали свои наработки в диссертациях [53, с. 481].

Итак, данный проект можно классифицировать как исследовательский с определенной долей практической ориентированности, индивидуальный, внутригрупповой (по характеру контактов). Продолжительность проекта, как и в

предыдущем случае, не указана авторами, но можно предположить его средне- или долгосрочность.

Следующие проекты, который вошли в наш анализ, являются международными. «Русская Арктика: язык и культура» является долгосрочным культурно-образовательным проектом, который включает в себя сразу несколько масштабных направлений, а именно: организацию языковых школ, проведение конференций в формате видеомостов между иностранными и российскими обучающимися, работу по социально-языковой адаптации трудовых мигрантов [36]. За реализацию проекта отвечает МАГУ (Мурманский арктический государственный университет). Подобные долгосрочные проекты способствуют укреплению сотрудничеству в регионе и расширению межнациональных контактов.

Однако в Баренцевом регионе проводятся и краткосрочные успешные мероприятия – например, Дни русского языка и культуры, организованные в Северной Норвегии (г. Киркенес) в 2018 году. Были проведены такие мероприятия, как методический семинар для преподавателей РКИ, работающих в Норвегии, викторины по русскому языку, общение русских и норвежских школьников. Помимо прочего, проект получил перспективу продолжения. Например, норвежские учителя РКИ получили грант для поездки в одну из мурманских гимназий, а с ними 20 норвежских школьников также посетили российскую школу [36].

О формате культурно-образовательных проектов «Мой город» пишут М.В. Гаврилова и А.Л. Дронова, предлагая работу с мини-проектами о Калининграде на этапе довузовской подготовки иностранцев. Структура этих мини-проектов такова:

- Подготовительный этап: выбор темы, постановка целей, выполнение подготовительных упражнений;
- Основной этап: реализация мини-проекта в формате презентации, видеоролика, плаката и т.д., а также подготовка доклада;
- Заключительный этап: защита проекта с докладом [16].

Авторы уточняют, что с развитием страноведческих навыков и умений подобную работу можно проводить и со студентами старших курсов, усложняя проектную деятельность, включая в нее работу с носителями или более узкие направления исследования (история, география и т.д.).

Эти мини-проекты авторы относят к исследовательским, но нельзя не отметить присутствие значительного творческого компонента. По длительности они относятся к среднесрочным, поскольку длятся не более месяца. По количеству участников это групповые проекты, но в течение проекта имеет место также и парная, и индивидуальная деятельность.

Другой пример проектной деятельности при обучении РКИ за рубежом описывает Алла Эпштейн, преподаватель колледжа Уэллсли в США. В рамках своего курса РКИ «Дети и смех в России», построенного на текстах детской литературы, она организовала выполнение курсовых проектов, зачастую отличающихся творческим потенциалом. Важное отличие здесь заключается в том, что студенты могут выбирать не только тему в рамках изучаемого материала, но и жанр проекта, который позволяет раскрыть творческий потенциал обучающихся. Наряду с традиционной формой – сочинением, студенты защищают разнообразные по жанрам проекты, например, кроссворд, иллюстрации классических книг, книги с собственным текстом и иллюстрациями, графическую новеллу, настольную игру, мюзикл, короткий игровой фильм, настольную игру, песенную игру-викторину [75, с. 93-94].

Итак, данные курсовые проекты можно классифицировать как творческие, долгосрочные, внутригрупповые (поскольку защита происходит только в самой группе), но в то же время индивидуальные – каждый студент работает над отдельным проектом. Эти проекты скорее моно-, чем межпредметные, но многое зависит от инициативы конкретного студента.

Еще один пример творческого культурного проекта приводит Л.В. Воронова – это Литературно-музыкальный фестиваль «Эти строки о России...». В международном фестивале, проводившемся в Центрах русского языка и культуры 5 вузов Китая, приняло участие более 850 студентов, выступавших с

русскими песнями, выразительным чтением стихотворений, театральными миниатюрами (инсценировки фрагментов из классических произведений русской литературы и русских сказок) и презентациями о русских писателях, традициях, символах и т.д.

Реализация подобного международного проекта стала возможна благодаря грантовой поддержке фонда «Русский мир». В числе результатов фестиваля автор отмечает укрепление позиций русской литературы и культуры (об этом свидетельствуют отзывы аудитории), создание условий для развития творческой личности обучающихся, а также моделирование лингвокультурной ситуации России, отражающей духовные ценности, присущие нашему народу, через литературу и фольклор [15, с. 1688].

Еще один культурно-образовательный проект проводится в РЭУ им. Плеханова. Е.В. Гвоздева делится опытом такой деятельности в рамках проекта «Народные праздники и обычаи разных стран», связанного с темой «Образ жизни» в курсе РКИ [17, с. 185-186].

У данного проекта три этапа, которые автор называет самостоятельными периодами обучения. Первый, начальный этап, предназначен для ознакомления с новыми лексическими единицами, грамматическими правилами, и закрепления их с помощью упражнений. Также студенты читают тексты по тематике проекта, которые служат для более глубокого развития знаний, навыков и умений. Эти тексты могут содержать интересные факты, исторические эпизоды, фрагменты биографии известных личностей [38].

Второй этап предполагает участие в народном празднике Масленицы. Е.В. Гвоздева отмечает, что в классическом случае этот этап мог бы считаться сразу же заключительным. Однако по задумке автора этот праздник – промежуточный шаг, служащий неким катализатором к исследовательской деятельности.

Далее происходит дискуссия касательно посещенного мероприятия. В ходе обсуждения выявляется проблема слабого знакомства с традициями и обычаями – как российскими, так и родными для студентов. Таким образом, задается направление для дальнейшей работы. Проводится работа с комплексом заданий,

посвященным традициям Масленицы. Студенты сравнивают ее с подобными праздниками у себя на Родине, обсуждают устойчивые выражения, посвященные ей, ищут аналоги в родном языке, поют традиционные масленичные песни. В ходе обсуждения становится ясной дальнейшая деятельность в рамках проекта.

В зависимости от индивидуальных предпочтений и интересов студенты делятся на три группы. Первая группа работает по лингвистическому направлению – исследует фразеологию русского и родных языков студентов. Вторая группа знакомится с множеством российских праздников и традиций. Последняя группа проделывает ту же работу, но о культуре праздников, обрядах, обычаях своих стран. Все студенты самостоятельно ищут и анализируют информацию с помощью интернет-ресурсов и литературы. Итогом проекта становится подготовка и защита презентации с дискуссией, где можно попрактиковаться в устной речи – монологической и диалогической.

О пользе проектов при изучении профессионально-ориентированного курса РКИ отзываются Д.С. Труханова и В.М. Филиппова. В рамках курса по языку специальности (нефтегазовый профиль) студентам предлагалось проектное задание «География полезных ископаемых региона/России/моей страны». Его суть заключалась в составлении карты ископаемых для регионов России или родной страны студентов в парах или малых группах. Защита проекта проходила в формате презентации, по итогам которой студенты выставляли друг другу оценки [65, с. 267].

Таким образом, проект можно определить как исследовательский, межпредметный (затрагивает как язык специальности, так и географию, страноведение), с непосредственной координацией, внутригрупповой, по характеру контактов – может быть парным или групповым.

Другой практико-ориентированный проект, «Мы в России», интересен нам в первую очередь тем, что это один из немногих проектов, имеющих целью формирование социокультурной адаптации иностранных студентов. Важно помнить, что студенты, обучающиеся в иноязычной среде, не только получают про-

фессиональные и языковые знания и умения, но и формируют в процессе адаптации вторичную языковую личность. Об этом мы уже упоминали в первой главе.

Проект «Мы в России» автор относит к долгосрочным, поскольку образовательный продукт, полученный на выходе, очень трудо- и ресурсоемкий: 158-страничный письменный отчет, оформленный как книга и сопровождаемый презентацией. В ходе проекта студенты изучали сначала географию, государственное устройство, культуру и традиции РФ, затем непосредственно города, в котором проходит обучение – Самары, составив на этом этапе различные туристические маршруты и учебные экскурсии. Некоторым такой формат проекта помог избавиться от коммуникативных барьеров – обучающиеся обращались за консультацией к местным жителям и даже в туристические колл-центры.

Финальная часть проекта была посвящена знакомству с историей университета, где проходит обучение участников проекта – Самарского государственного медицинского университета. Все это в значительной степени, как отмечает Ю.А. Соколова, повысило уровень социокультурной адаптации, по собственной оценке студентов [63, с. 134-135].

Серьезный долгосрочный исследовательский проект проводится на базе АГУ. Иностранные студенты-старшекурсники при содействии преподавателей-консультантов составляют дву- и многоязычные словари для различных направлений, реализуемых в университете, на которых учатся иностранцы с учетом конкретных трудностей, возникающих при изучении языка специальности. Преподаватели выступают здесь как непосредственные, но крайне гибкие координаторы – их задача в том, чтобы подсказать идею, литературу, к которой можно обратиться при работе, скорректировать готовые варианты словников [2, с. 102]. Проект студентов может быть в электронном виде опубликован на базе образовательного портала АГУ.

Некоторые авторы обобщают имеющийся опыт, отражая его в модели организации проектной работы. Так, например, Д.Д. Дмитриевой была разработана подобная модель, включающая в себя следующие блоки:

- Целевой блок (автор модели полагает, что первоочередная цель любого проекта – формирование всесторонне развитой личности, способной на межкультурную коммуникацию на русском языке как иностранном);
- Теоретический блок (подходы, принципы, содержание проектной деятельности);
- Технологический блок (методы (проектный, коммуникативный, проблемного обучения и т.д.), средства обучения (печатные и интернет-ресурсы, компьютерные программы), педагогические условия (систематичность проектной деятельности, работа над мотивацией студентов, учет индивидуальных особенностей обучающихся), этапы и алгоритм проведения проекта;
- Оценочно-результативный блок (критерии эффективности проектной работы, описание результатов проектной деятельности) [23, с. 44].

Данная модель вобрала в себя базовую информацию, которая необходима для обеспечения эффективной проектной деятельности и может быть адаптирована под любой вид проекта – исследовательский, творческий, культурно-образовательный и др.

Помимо модели, Д.Д. Дмитриева предлагает вариант содержания практического пособия по организации проектной деятельности на занятиях РКИ. Оно состоит из 9 занятий, каждое из которых посвящено определенному элементу проекта (этапы, цели и задачи, подбор материала, обработка информации, представление проекта, рефлексия и т.д.). Этот опыт полезен, если возможно провести аудиторные занятия по проекту. Однако проектная технология хороша именно тем, что при нехватке аудиторного времени можно увеличить часы самостоятельной работы студентов. В этом случае работа с подобным пособием также окажет посильную помощь и приведет к более глубокому пониманию проектной деятельности самими студентами [24, с. 27].

Богато примерами возможных проектов исследование Н.В. Кондрашовой [35]. Автор разделяет их на несколько категорий. Первая из них, домашнее чтение, включает такие варианты проектов:

- оформление обложки книги или иллюстрирование;
- театрализация;
- аннотирование прочитанных произведений;
- ведение читательского дневника;
- презентация литературных произведений в виде «Литературной карты стран» и т.д.

Вторая категория, страноведческие проекты, подразумевает исследование культуры, традиций, быта, политических и социальных реалий и т.д. Примерами проектов могут служить:

- презентация блюд национальной кухни;
- путеводитель по городу или стране;
- презентация символов и атрибутики национальных праздников.

Интерес вызывают проекты лингвистической направленности:

- лексические исследования – исследование этимологии слов, фразеологизмов, разработка тематических словарей, кроссвордов;
- грамматические проекты – систематизация и презентация интересных грамматических явлений, исключений в морфологии и синтаксисе.

Кроме этого, могут быть организованы и профессионально-ориентированные межпредметные проекты: «Моя будущая профессия», решение коммуникативных задач (например, собеседования, производственных ситуаций), исследование каких-либо научных вопросов с последующим докладом на студенческой конференции.

Как мы убедились, разнообразие возможных видов и форм проектов велико, а тематически они могут как затрагивать отдельные сферы, так и находиться на межпредметном пересечении. Был сделан выбор в пользу культурно-

образовательного проекта, посвященного теме знакомства с городом пребывания студентов (в нашем случае это Санкт-Петербург).

Однако формат проекта не предусматривает настолько глубокое поэтапное исследование, как описанный выше проект «Мы в России», поскольку студенты, с которыми есть возможность проводить проектную работу, ограничены во времени сроками практики. В то же время останавливаться на мини-проекте по типу описанного М.В. Гавриловой и А.Л. Дроновой, тоже нецелесообразно, поскольку уровень языка магистрантов (I и II сертификационный) позволяет выбирать более сложные формы работы. В результате было принято решение остановиться на долгосрочном исследовательском внутригрупповом индивидуальном культурно-образовательном проекте, который будет описан нами в 3 параграфе.

2.2. Комплекс заданий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции

В данном параграфе речь пойдет о разработанных нами комплексах заданий, которые способствуют развитию ИКК у иностранных студентов. Однако прежде чем приступить к описанию созданных упражнений, необходимо пояснить, какого рода упражнения вообще могут быть использованы для целей развития ИКК при работе над проектом и обосновать, в чем их практическая значимость.

Вне зависимости от типа проекта, который был выбран, у обучающихся могут возникать предварительные трудности. Для снятия этих трудностей преподаватель может провести ознакомительный урок до начала проекта, либо, при нехватке учебного времени, предоставить студентам комплекс упражнений для самостоятельной работы. Кроме этого, трудности могут возникать и в процессе проектной деятельности, что также требует вмешательства преподавателя как координатора, направляющего работу участников проекта и разработки упражнений под нужды, возникшие у студентов. Для выявления проблемных зон проводится лингводидактическое тестирование.

Рассмотрим, каким образом предлагают сопровождать работу по проекту специалисты в области методики преподавания ИЯ. Л.Г. Компанеева находит целесообразным использовать дополнительные упражнения на развитие различных умений, входящих в ИКК, на нескольких этапах подготовки к проведению проекта [34]. Первый этап направлен на формирование умений поиска, обработки и структурирования иноязычной информации, поиска релевантных и ключевых сведений. На следующем этапе происходит формирование умений презентации иноязычного проекта и обсуждения в группе. Только после этого студенты приступают к этапу самостоятельной проектной деятельности, будь то индивидуальная или групповая работа. Такого же мнения относительно включения подготовительных коммуникативных упражнений придерживаются и авторы рассмотренных нами в предыдущем параграфе проектов: М.В. Гаврилова и А.Л. Дронова [16], Д.С. Труханова и В.М. Филиппова [65] пишут о необходимости ввода в проект вспомогательных упражнений и приводят примеры их использования в своих экспериментах.

Существует также позиция, согласно которой, необходимости в дополнительных упражнениях нет, поскольку проектная технология позволяет развивать коммуникативную компетенцию и иные умения (например, самостоятельность) без внешней поддержки [19]. Действительно, во время работы над проектом (в особенности над групповым) студенты приобретают умения, входящие в различные субкомпетенции ИКК – социолингвистическую, дискурсивную, компенсаторную и др. Однако уровень обучающихся в группе может различаться, а проектное задание может быть непонятным по причине того, что ранее подобная работа не выполнялась. Например, в нашем случае, проект включает в себя реферат и публичную презентацию. Студенты, которым раньше не приходилось анализировать большое количество иноязычной информации, отбирать ключевые моменты, сокращать, писать реферат, а затем защищать презентацию, в ходе проекта будут испытывать трудности и не смогут справиться с работой в полной мере.

Мы считаем, что правильный подбор упражнений в соответствии с нуждами обучающихся способствует развитию всех видов речевой деятельности (изучающее и ознакомительное чтение, письмо, говорение (монолог и диалог), аудирование (при дискуссии и презентациях своих однокурсников), что также важно в рамках проекта. Отметим также, что происходит формирование дискурсивной компетенции. Для высшего образования эта компетенция крайне важна, ведь умение создавать связный текст (устный или письменный) – одно из ключевых на протяжении всего времени обучения в вузе. Работа над развитием этой компетенции продолжается вплоть до аспирантуры [58, с. 2568].

Итак, рассмотрим, какие виды упражнений используются для формирования ИКК. Для этого мы посчитали целесообразным составить таблицу 2.1, в которой отражены отдельные субкомпетенции ИКК, перечисленные нами ранее в Главе 1, и конкретные упражнения, направленные на их развитие.

Таблица 2.1

Упражнения на развитие субкомпетенций ИКК

Субкомпетенция ИКК	Виды упражнений, направленных на развитие данной субкомпетенции
1	2
Лингвистическая компетенция	<p>1. Упражнения на лексические и грамматические трансформации и распознавание лексико-грамматических явлений:</p> <ul style="list-style-type: none"> а. словообразование (найти однокоренные слова, образовать новое слово с помощью суффикса или приставки и т.д.); б. словоизменение (изменить форму слова (например, время глагола), заполнить пропуски подходящими формами слов, найти слово в определенной форме); с. синтаксис (заменить одни грамматические конструкции на другие, подобрать подходящие союзы и союзные слова, определить, верно ли расставлены знаки препинания); <p>2. Упражнения на лексико-грамматическую сочетаемость (заполните пропуски недостающими словами, соедините части предложений и т.д.);</p>

Продолжение табл. 2.1

1	2
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Упражнения на контекстное сопоставление (определить сам контекст, определить значение слова в контексте и сравнить его с основным (словарным) значением); 4. Упражнения на синонимию и антонимию (определить, в чем различие между синонимами, подобрать синоним или антоним слова и т.д.); 5. Упражнения на перевод и др.
Социолингвистическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на отбор подходящих текстов (определить жанровые характеристики текста, определить актуальность текста для дальнейшей работы, выбрать необходимый источник по критериям); 2. Упражнения на распознавание интенций (определить объективность или предвзятость автора, определить интенции, заложенные автором в тексте).
Дискурсивная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на технику работы с текстом (разработать стратегию работы с текстом, определить необходимую стратегию чтения и т.д.); 2. Упражнения на обобщение (обобщить прочитанную информацию, сделать выводы); 3. Упражнения на аргументацию (ответить на вопросы, выразить согласие или несогласие с позицией автора, найти в тексте информацию, подтверждающую вашу позицию); 4. Упражнения на выделение ключевой информации в тексте (найти ключевые слова, составить ассоциогамму, сократить текст, оставив лишь наиболее важное); 5. Упражнения на сопоставление фоновых и новых знаний; 6. Упражнения на развитие умений составлять связный текст (восстановить текст на основе ассоциогаммы, представить информацию в виде схемы и пересказать текст).

Продолжение табл. 2.1

1	2
Социокультурная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на сравнительный анализ явлений родной и иноязычной культуры (поиск общего и отличий, поиск эквивалентов, сопоставление понятий и нахождение корреляции); 2. Упражнения на сопоставление и соединение (например, заголовков и аннотаций каких-либо произведений); 3. Упражнения на заполнение пропусков; 4. Упражнения на интерпретацию социокультурных явлений (объясните, как вы понимаете...); 5. Упражнения на поиск в тексте профессионально значимой социокультурной информации; 6. Круглые столы, дискуссии по социокультурной тематике.
Социальная компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вопросно-ответные упражнения (продуцирование диалогов) с заданной ситуацией общения; 2. Составление монологических высказываний по заданной ситуации общения; 3. Круглые столы, дискуссии (полилог).
Стратегическая компетенция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на продуцирование высказываний (вопросно-ответные упражнения и т.д.); 2. Упражнения на заполнение пропусков (развитие умений анализа); 3. Упражнения на вероятностное прогнозирование (предположить, о чем идет речь в тексте, какие события были ранее или последуют дальше и т.д.); 4. Упражнения на перифраз (дать определение словам, объяснить их значение); 5. Упражнения на ассоциативную семантизацию (определить значение незнакомого слова на основе сходства с родным языком и т.д.); 6. Упражнения на трансформацию (восстановить порядок слов в предложении, преобразовать слово с помощью приставки, суффикса или иным способом).

Составлено и дополнено автором по: Цветкова Н.И. Формирование стратегической компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №3 (14). – 2012. – С. 98-101; Базина Н.В. Социальная компетенция специалистов-международников в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Интернет-журнал «Мир науки». Т.5. – №6. – 2017; Седова Е.А. Комплекс коммуникативных упражнений к аутентичной песне как способ формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей - студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Т. 20. – №6. – 2014. – С. 261-264; Овчинникова А.М. Комплекс упражнений по совершенствованию социокультурной компетенции школьников (на основе заголовков англоязычных произведений) // Перспективы лингвистического знания: молодежь и наука. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. – 2019. – С. 177-180; Чикнаверова К.Г. Принципы построения системы упражнений по формированию автономной иноязычной деятельности студентов-бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – №7. – 2012. – С. 153-157

Составленная нами таблица не претендует на абсолютную полноту и может быть дополнена преподавателем на свое усмотрение. Нашей задачей было дифференцировать огромное количество упражнений по тем субкомпетенциям ИКК, на формирование которых они направлены. При дальнейшем составлении упражнений мы будем опираться на ресурсы данной таблицы.

Необходимо также дать комментарий по упражнениям. В первую очередь отметим, что подбор конкретных заданий должен осуществляться в соответствии с нуждами проекта и самих обучающихся. Так, упражнения на развитие лингвистической компетенции целесообразно давать до начала проекта, чтобы ознакомить студентов с новой лексикой и пониманием ее в контексте, грамматическими конструкциями, используемыми, например, в научном, публицистическом или ином стиле речи. Кроме этого, предпроектные комплексы упражнений могут включать в себя задания на формирование социолингвистической компетенции. В случае нашего проекта было важно объяснить, каким образом должен

проводиться отбор источников для реферата, поэтому в предпроектный комплекс были включены задания на определение актуальности текстов и их жанровых характеристик.

На этапе работы над проектом может быть использован комплекс, формирующий сразу несколько компетенций в зависимости от нужд проекта. В нашем случае было решено выбрать дискурсивную компетенцию, поскольку работа над рефератом предполагает наличие умений анализа, выделения ключевой информации, обобщения, и как следствие, создания связного письменного текста в формате реферата с определенной структурой. Иностранным студентам, ранее не занимавшимся такой работой, необходимо проработать эти «проблемные места», поэтому сам комплекс упражнений будет откорректирован в соответствии с этой необходимостью.

Что касается заключительного этапа – защиты проекта и дискуссии, здесь актуально включение упражнений на такие субкомпетенции, как социальная и стратегическая. Студенты, выходящие на защиту, должны уметь, во-первых, выражать собственные интенции и распознавать интенции тех, кто вступает с ними в дискуссию, во-вторых, трансформировать свое высказывание с помощью различных речевых конструкций, в-третьих, давать пояснения каким-либо терминам (перифраз), в-четвертых, компенсировать незнание каких-либо слов и др. Здесь необходимо сделать акцент на развитии устной речи – как монологической, так и диалогической.

Что касается социокультурной компетенции, в культурно-образовательном проекте ее формирование проводится на всех этапах. Это могут быть самостоятельные комплексы упражнений, однако есть и другой способ включить формирование этой компетенции в проектную деятельность. Это выражается в подборе текстов социокультурной направленности, аутентичных текстов, которые отражают явления культуры изучаемого языка. Е.А. Седова предлагает для развития данной компетенции работу с аутентичной песней [62, с. 261-264]. Та-

ким образом, в зависимости от наполнения проекта может быть предложена работа не только с упражнениями и письменным текстом, но и с аудиозаписями, фильмами или иными видеоматериалами.

Для проекта «Мой Санкт-Петербург» нами была составлена технологическая схема, позволяющая совместить собственно проектную деятельность с выполнением вспомогательных упражнений на развитие ИКК в многообразии ее субкомпетенций на каждом этапе. Результат работы представлен в виде Таблицы 2.2.

Таблица 2.2

Технологическая схема проекта «Мой Санкт-Петербург»

Технологический этап проекта	Компетенции, формируемые на этом этапе	Группа заданий, используемых для формирования компетенций
1	2	3
Общее планирование проекта	Лингвистическая и социокультурная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на словообразование и словоизменение; 2. Упражнения на синтаксис; 3. Упражнения на лексическую сочетаемость (в формате заполнения пропусков); 4. Упражнения на интерпретацию социокультурных явлений.
Разработка плана проекта	Социолингвистическая и социокультурная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на определение жанровых характеристик текста; 2. Упражнения на ознакомление со структурой реферата; 3. Упражнения на отбор материала.
Работа по реализации проекта (подготовка реферата)	Дискурсивная и социокультурная	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнения на технику работы с текстом; 2. Упражнения на выделение ключевой информации в тексте; 3. Упражнения на соединение смысловых фрагментов текста;

1	2	3
Работа по реализации проекта (подготовка реферата)	Дискурсивная и социокультурная	4. Упражнения на обобщение; 5. Как итог – самостоятельное написание связного текста в формате реферата.
Работа по реализации проекта (подготовка и защита презентации), рефлексия	Социальная, стратегическая и социокультурная	1. Вопросно-ответные упражнения; 2. Составление монологов; 3. Упражнения на прогнозирование; 4. Упражнения на трансформацию и перифраз.

Составлено автором на основе данных Таблицы 2.1

Итак, коммуникативные вспомогательные упражнения использованы нами на всех этапах проекта. До начала проекта, когда преподаватель планирует деятельность поэтапно, а учащиеся затем выбирают темы проектов, мы использовали упражнения, формирующие лингвистическую компетенцию и составленные на основе аутентичных текстов культурной тематики, адаптированных для I сертификационного уровня (продолжающие). Часть заданий здесь являются языковыми, поскольку студентам необходимо дать некоторую лексико-грамматическую базу, но также присутствуют и задания условно-речевого характера, что позволяет осуществить выход изученного в речь.

Когда учащиеся уже выбрали тему, они могут приступать к составлению плана проекта. В проекте «Мой Санкт-Петербург» на этом этапе нам необходимо ознакомить студентов с жанровыми особенностями текста, который им предстоит создать, а также с особенностями его структуры. Так, реферат должен включать в себя введение, основную часть, разделенную на параграфы, и заключение. Для иностранцев, прежде не выполнявших такое задание на русском языке, вопрос структуры и оформления может стать камнем преткновения при

работе над проектом. Таким образом, комплекс заданий обязательно должен формировать знания студентов о стилистических особенностях реферата и его структуре и умения отбирать материал источников адекватно тематике и стилистике проекта.

После составления плана и согласования его с преподавателем, выполняющим роль консультанта, студенты приступают к написанию реферата. Вспомогательные упражнения на этом этапе способствуют формированию дискурсивной компетенции и как следствие, умений создавать связный письменный текст. Комплекс включает в себя упражнения на технику работы с текстом, обобщение, анализ, поиск ключевой информации, соединение частей предложений с использованием союзов. Он развивает основные умения, которые будут использовать студенты в процессе создания собственного текста.

Последний этап, к которому приступают обучающиеся – подготовка презентации и защита проекта с дискуссией и последующей рефлексией. Если прошлый этап требовал в основном дискурсивных умений, то здесь на первый план выходят социальная и стратегическая компетенции. Во время защиты проекта студентам понадобится владеть не только своей заранее подготовленной речью, но и отвечать на вопросы аудитории, хотя и по определенной тематике, но порой непредвиденные. В связи с этим необходимы упражнения на перифраз, трансформацию, вероятностное прогнозирование, умение распознавать интенцию говорящего.

На основе таблиц 2.1. и 2.2. нами были составлены четыре основных комплекса упражнений (условно-речевые и коммуникативные задания). Они могут быть использованы как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельной работе. Если ранее студенты не выполняли подобных заданий (например, на поиск ключевых слов, реферирование, не выступали с презентациями и т.д.), имеет смысл провести именно аудиторное занятие. Преподавателю, как упоминалось нами выше, в этом случае необходимо снять сложности, которые появятся у его студентов. Любой комплекс может быть дополнен преподавателем в зависимости от потребностей группы.

Первый комплекс упражнений направлен на формирование лингвистической и социокультурной компетенций. Мы приводим его ниже. Последующие комплексы упражнений будут вынесены нами в приложения.

Комплекс упражнений, направленный на развитие лингвистической и социокультурной компетенций

Упражнение 1. Новые слова в русском языке образуются несколькими способами, но самые продуктивные из них – приставочный (с помощью приставок, то есть морфем, которые добавляют к началу слова) и суффиксальный (с помощью суффиксов, которые добавляют после корня – главной морфемы слова). Образуйте новые слова по моделям. Попробуйте догадаться, что значат новые слова. Определите способ – приставочный или суффиксальный?

1. Архитектура – архитектурный, культура – _____,
скульптура – _____, цензура – _____,
логика – _____, новость – _____ ой.
2. Большой – **небольшой**, значительный – _____,
известный – _____, достроенный – _____.
3. Ступень – ступенчатый, дым – _____, узор - _____.
4. Великий – **превеликий**, богатый - _____, добрый -
_____, длинный - _____.
5. Проектный – **предпроектный**, кризисный - _____,
намеренный - _____, последний - _____.

Упражнение 2. Напишите 8-10 предложений по теме «Российская культура» с новыми словами из упражнения 1.

Упражнение 3. Обратитесь к разделу «Культура» новостного портала «Яндекс.Новости». Найдите в новостных статьях другие слова с изученными суффиксами и приставками, проверьте их значение по словарю.

Упражнение 4. Изучите с помощью таблицы 2.3, как образуются действительные и страдательные причастия. Образуйте причастия от глаголов под схемой.

Таблица 2.3

Образование причастий

Глаголы/ причастия	Действительные причастия настоящего времени	Действительные причастия прошедшего времени	Страдательные причастия настоящего времени	Страдательные причастия прошедшего времени
	-ущ-/-ющ- (1 спр.); -ащ-/-ящ- (2 спр.)	-вш- / -ш-	-ем- (1 спр.); -им- (2 спр.)	-нн-, -енн-
1	2	3	4	5
Переходные глаголы несовершенного вида	Отража ющий Ценя щий	Отражав ший Ценив ший	Отражае мый Ценим ый	практически не имеют
Переходные глаголы совершенного вида	-	Отразив ший Оценив ший	-	Отражен ный Оценен ный
Непереходные глаголы несовершенного вида	Любу ющий ся Блестя щий	Любовав ший ся Блестев ший	-	-
Непереходные глаголы совершенного вида	-	Налюбовав ший ся Заблестев ший	-	-

Символизировать, составлять, составить, изображать, изобразить, украшать, украсить, переименовать, разрушать, разрушить, создавать, создать.

Упражнение 5. Заполните пропуски с помощью причастий из упражнения 4 в нужной форме.

Одна из картин, _____ коллекцию музея – «Саския в образе Флоры». Художник, _____ эту работу – Рембрандт ван Рейн. На картине можно увидеть жену художника, _____ в костюме Флоры. Её причёску украшают цветы, _____ молодость и плодородие. Богато _____ одежда – не просто костюм. Эти вещи входили в личную коллекцию Рембрандта.

Ознакомьтесь с правилом оформления причастных оборотов, приведенным в рамке.

Причастный оборот (т.е. конструкция с причастием) выделяется запятыми, когда стоит после слова, к которому относится.

Например:

Замок, *разрушенный во время войны*, реконструировали десять лет назад.

(замок – определяемое, главное слово)

Если причастный оборот стоит перед словом, к которому относится, он не выделяется запятыми.

Например:

Переименованной при советской власти улице вернули старое название.

(улице – определяемое, главное слово)

Упражнение 6. Какая ваша любимая картина? Опишите ее по образцу упражнения 5, используйте различные причастия и причастные обороты. Обращайте внимание на выделение причастных оборотов запятыми.

Итак, комплекс состоит из шести упражнений, направленных на развитие лингвистической и социокультурной компетенций. Ниже мы рассмотрим, каким образом был осуществлен подбор упражнений, входящих в комплекс.

Первые три упражнения посвящены словообразованию, а именно – приставочному и суффиксальному способу.

«Упражнение 1. Новые слова в русском языке образуются несколькими способами, но самые продуктивные из них – приставочный (с помощью приставок, то есть морфем, которые добавляют к началу слова) и суффиксальный (с помощью суффиксов, которые добавляют после корня – главной морфемы слова).

Образуйте новые слова по моделям. Попробуйте догадаться, что значат новые слова. Определите способ – приставочный или суффиксальный?»

Данное упражнение направлено на активизацию ранее полученных знаний, которыми должны обладать учащиеся на I-II сертификационном уровне. Будучи уже знакомыми с суффиксами и приставками, они вспоминают, какими способами образуются слова в русском языке. Для работы выбраны аффиксы, которые могут встречаться как в тематически нейтральной лексике, так и в лексике по теме «Культура» - в соответствии с этим и подобраны слова для упражнений. Трудность может вызвать суффикс -чат-, поэтому в случае аудиторного занятия он потребует комментариев преподавателя. При самостоятельной работе студентам рекомендуется обращаться к словарю.

Упражнение 2 подразумевает работу с новыми словами, образованными приставочным или суффиксальным способом, для того, чтобы студенты тренировались употреблять их в предложении. Это задание может быть преобразовано в вопросно-ответную форму и представлено в формате составления диалогов по культурной тематике между учащимися.

«Упражнение 3. Обратитесь к разделу «Культура» новостного портала «Яндекс.Новости». Найдите в новостных статьях другие слова с изученными суффиксами и приставками, проверьте их значение по словарю».

Это упражнение направлено на работу по поисковому чтению. Учащиеся самостоятельно выбирают тексты в рамках указанной тематики и анализируют их содержание с целью распознавания в словах конкретных суффиксов. Это упражнение развивает не только субкомпетенции ИКК, но и самостоятельность.

Следующие несколько упражнений предполагают работу с грамматикой, а именно – с образованием и использованием причастий и причастных оборотов.

«**Упражнение 4.** Изучите с помощью таблицы, как образуются действительные и страдательные причастия. Образуйте причастия от глаголов под схемой».

Предварительное требование к данному упражнению: студенты обладают знаниями о переходности и непереходности глаголов, а также могут без особых затруднений определять вид глагола. В случае, если это вызывает проблемы, преподаватель должен подобрать упражнения на развитие умений определять данные грамматические категории.

«**Упражнение 5.** Заполните пропуски с помощью причастий из упражнения 4 в нужной форме».

Здесь происходит работа по изменению изученных причастий по падежам и числам. Важно отметить, что они склоняются так же, как и прилагательные. Текст для работы был составлен автором и содержит информацию культурной тематики (описание картины).

Далее студенты готовы приступать к более сложному правилу – причастные обороты и их обособление. Преподаватель может дать дополнительные пояснения по поводу определяемого слова, если раньше работа по поиску определяемых и зависимых слов не выполнялась. Финальное упражнение в комплексе – создание небольшого высказывания о своей любимой картине с использованием изученных грамматических конструкций.

Второй комплекс представлен в Приложении 1. Его цель – формировать у иностранных студентов социолингвистическую и социокультурную компетенции. Он включает в себя знакомство со структурой реферата, которая типична

для практически любого исследования (курсовой, дипломной, выпускной квалификационной работы, диссертации), с характеристикой научного стиля речи, и заканчивается заданиями по отбору источников для собственного проекта.

«Упражнение 1. Любое исследование: проект, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, обязательно имеет определенную структуру. Знаете ли вы, из каких частей состоит исследование?»

Разделы исследовательской работы перепутали. Сможете догадаться, в каком порядке они должны стоять? При необходимости пользуйтесь словарем».

В первую очередь преподаватель должен понимать, владеют ли его студенты правилами оформления реферата. В нашей экспериментальной группе навыки оформления работы на русском языке не были закреплены, поэтому повторить, в каком порядке следуют части реферата (титульный лист, содержание, введение, основная часть, заключение, список литературы), было необходимо.

Следующее упражнение носит полностью практический характер: **«Упражнение 2.** Вы уже выбрали тему своего проекта (достопримечательности Петербурга, о которых будете писать), значит, вы можете составлять план реферата. Подумайте, что будет вместо многоточий (...) в плане вашего проекта. Составьте предварительный план и обсудите его с однокурсниками. Что вы будете писать во введении? В основной части? А в заключении?»

Так как студенты осуществили выбор темы на предыдущем этапе, они могут переходить к составлению плана. Им необходимо решить, какие аспекты они будут описывать: архитектура, интерьеры, ландшафт, история, современное состояние выбранных объектов. Кроме этого, с помощью этого упражнения можно закрепить содержание таких разделов, как введение и заключение. Учащиеся развивают самостоятельность, находя эту информацию и уточняя ее у преподавателя.

Затем студенты знакомятся с тем, каков должен быть стиль речи создаваемого текста – научный стиль. Эти знания пригодятся им не только во время проекта, но и при создании любых научных работ.

«**Упражнение 3.** Для того, чтобы написать реферат, вам нужно знать, какие признаки есть у научного стиля речи и какими языковыми средствами вы можете пользоваться. Назовите те, которые вы уже знаете. Проверьте свои предположения по таблице ниже».

Конечно, начать знакомство нужно с активизации уже имеющихся фоновых знаний. Более продвинутые учащиеся могут привести свои примеры языковых средств, указанных в таблице. После выполнения упражнения 3 можно переходить к определению стиля речи различных текстов на практике.

«**Упражнение 4.** Перед вами отрывки из трех разных текстов. Попробуйте определить, относятся ли они к научному стилю речи. Могут ли они быть источниками литературы для вашего реферата?»

В качестве текстов были выбраны и адаптированы два фрагмента из научных статей и один фрагмент из статьи онлайн-издания «Фонтанка». Это упражнение подводит студентов к финальному заданию комплекса.

«**Упражнение 5.** Проведите подбор источников для своего реферата, придерживаясь литературы научного стиля. Обсудите этот список с преподавателем».

Задача сводится к самостоятельному поиску источников для своего проекта. Списки источников, подобранных студентами, рассматриваются и одобряются куратором. В случае, если студенты обладают более низким уровнем владения языком, куратор может помочь с выбором источников, предложив несколько для ориентира, на который могут опираться студенты. Однако важно, чтобы сохранялся элемент самостоятельности – куратор проекта должен не подбирать литературу вместо студентов, а только направлять их в случае затруднений.

Далее, когда тема, план и список источников согласованы, наступает этап собственно реализации проекта – в первую очередь написания реферата. Здесь на помощь приходит *третий комплекс* (Приложение 2), посвященный развитию в первую очередь дискурсивной компетенции, то есть умений создавать связный (в случае проекта – письменный) текст. Первые три упражнения предполагают

работу с ключевыми словами, что важно при анализе иноязычных текстов-источников.

«Упражнение 1. При работе с большим объемом материала важно уметь анализировать и выделять главное. Одним из способов является выделение ключевых слов в тексте. Прочитайте текст. Выделите в нем ключевые слова и кратко перескажите содержание текста с опорой на них».

Студенты работали на основе текста культурологической направленности, поскольку того требует тематика проекта. В связи с этим можно говорить о работе над социокультурной компетенцией как частью ИКК. Подбор текста должен осуществляться приближенно к тем источникам, которые могут использовать в своих работах студенты. Кроме того, предусмотрено повторение темы причастных оборотов, рассмотренной в первом комплексе упражнений. Учащиеся тренируются находить их в реальном тексте, выполняя задание на поисковое чтение.

«Упражнение 2. Найдите в тексте упражнения 1 все причастные обороты. Обоснуйте правильность постановки запятых».

«Упражнение 3. Выберите один из источников (книга, статья, интернет-сайт), которым вы собираетесь пользоваться при работе над своим проектом. Выделите ключевые слова – они помогут вам найти главное в тексте. Кратко изложите содержание фрагмента, который вы хотите цитировать, с помощью ключевых слов».

Это упражнение – заключительное в группе, направленной на чтение и анализ текста с целью поиска ключевых слов. Студенты работают с конкретными источниками, которые они планируют использовать при написании реферата. Следующая пара упражнений направлена на развитие умения сжатия текста, выделения наиболее существенного в нем.

«Упражнение 4. Другим важным умением для создания связного текста является сжатие. Это умение отказываться от несущественных деталей, которые не влияют на понимание текста. Несущественную информацию могут содержать

как отдельные слова (чаще всего – прилагательные или наречия), так и словосочетания и предложения (например, содержащие перечисление, перефразирование других предложений и т.д.). Необходимо оставлять в своем тексте лишь наиболее важное.

Работайте с текстом из упражнения 1, выполните его сжатие до объема 270 слов.

Упражнение 5. Выберите какой-либо фрагмент своего реферата по проекту, который, на ваш взгляд, нуждается в сжатии. Выполните сжатие, оставив наиболее важные мысли».

При работе с упражнением 4 студенты тренируются, готовясь к сжатию своего собственного текста. Отметим, что упражнение 5 может выполняться в несколько видоизмененной форме, например, на основе написанной ранее курсовой работы или реферата, если фрагменты черновика реферата по проекту к моменту выполнения задания еще не готовы.

Далее следует упражнение на развитие умения создавать связный текст с помощью грамматических средств – союзов.

«Упражнение 6. Связность текста невозможна без использования союзов и союзных слов. Соедините части предложения между собой так, чтобы они подходили по смыслу.

Составьте несколько предложений с союзами из таблицы по тематике своего проекта. Какие еще союзы могут быть использованы в тексте? Составьте предложения также с ними».

Предполагается, что на I-II сертификационных уровнях обучающиеся уже умеют пользоваться в речи определенным набором союзов, и упражнение необходимо, чтобы закрепить это умение для работы по написанию реферата. Более продвинутые учащиеся могут дополнить список союзов другими, известными им, и предложить свои примеры с их использованием.

Заключительное упражнение этого комплекса подразумевает написание сначала чернового, а затем окончательного варианта реферата.

«Упражнение 7. С опорой на изученный материал составьте реферат по теме своего проекта. Не забывайте о необходимости уложиться в 8-10 страниц – используйте метод сжатия и ключевых слов. Следите за тем, чтобы структура вашего текста имела логику – используйте союзы и союзные слова».

Предполагается, что в процессе написания реферата участники проекта будут использовать способы анализа и создания текстов на основе соответствующих упражнений, выполненных ранее.

Четвертый комплекс мы приводим полностью в Приложении 3. Он направлен на развитие умений презентации и дискуссии (если говорить о компетенциях – социальной и стратегической). Вначале необходимо прояснить, какова структура презентации.

«Упражнение 1. Знаете ли вы, как нужно строить свою презентацию? Расскажите, из каких этапов она состоит. Сравните свои предположения с алгоритмом, приведенным ниже. Были ли вы правы?»

Начать можно с актуализации уже имеющихся знаний, а затем студенты знакомятся со структурой, предложенной преподавателем, которой им предстоит придерживаться в дальнейшем.

Усвоению этого материала посвящено следующее упражнение:

«Упражнение 2. Прочитайте следующие речевые формулы и распределите их по этапам презентации (см. упражнение 1). Дополните этот список другими формулами».

Здесь преподаватель может разместить любые речевые формулы для презентации, использование которых он хочет включить в устную речь обучающихся. Выбор может зависеть от объема знаний и умений в этой области, которым уже обладают студенты.

Далее необходимо напомнить о различных интенциях говорящего и средствах их выражения. В Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному для II сертификационного уровня включены контакто-устанавливающие, регулирующие, информативные и оценочные интенции [20].

Здесь выбор отрабатываемых интенций также остается за преподавателем и зависит от нужд конкретной группы. Нами были выбраны информативные и оценочные интенции.

«Упражнение 3. При построении презентации необходимо помнить, что выбор речевых формул зависит также от интенции говорящего. Для презентации и дискуссии важны информативные и оценочные интенции. Вспомните, как:...»

С помощью этого задания актуализируются ранее приобретенные знания о том, как выразить ту или иную интенцию. Далее студенты проверяют свои предположения, читая предложенные преподавателем фразы и устойчивые словосочетания, используемые для выражения выбранных для отработки интенций:

«Упражнение 4. Прочитайте и отметьте незнакомые выражения. Дополните список. Закончите предложения, используя лексику, связанную с темой вашего проекта».

После этого проводится парная работа в форме мини-диалогов с использованием изученных речевых формул:

«Упражнение 5. Используя речевые формулы из упражнения 4, составьте в парах мини-диалоги для каждой из интенций».

Финальная часть – это подготовка своих презентаций по проекту. Можно дополнить это задание условно-речевой частью – подготовкой примерных вопросов для своих одноклассников в рамках дискуссии.

«Упражнение 6. Теперь вы знаете, из каких этапов состоит презентация. Кроме этого, вы познакомились со способами выражения различных интенций. С опорой на изученный материал составьте презентацию для своего проекта, а также подготовьте возможные вопросы для своих одноклассников».

Подведем итоги параграфа. Нами был проведен анализ всевозможных видов упражнений на формирование и развитие субкомпетенций ИКК: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной и стратегической. По итогам анализа была составлена обобщающая таблица, в которой упражнения дифференцированы по тем компетенциям, которые они призваны развивать. Нами также была разработана технологическая схема проекта

«Мой Санкт-Петербург». Она представлена в формате таблицы, где каждому этапу выполнения проекта соответствуют субкомпетенции ИКК, которые формируются, и перечень вспомогательных упражнений, которые используются для их формирования. Развитие социокультурной компетенции при этом включено в каждый этап, поскольку проект, осуществляемый нами, является культурно-образовательным.

Далее нами были составлены конкретные комплексы упражнений для каждого этапа проектной деятельности, приведены комментарии по каждому упражнению и возможности его использования.

В следующем параграфе речь пойдет об обучающем эксперименте, проведенном нами в формате проекта, и будут описаны его результаты.

2.3. Обучающий эксперимент и описание его результатов

Итак, мы подошли к заключительному, но наиболее важному этапу исследования – собственно обучающему эксперименту. В рамках данной выпускной квалификационной работы нами была выдвинута следующая гипотеза: формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика», будет эффективным в условиях использования проектной технологии. С целью проверки выдвинутой гипотезы был проведен обучающий эксперимент (далее «эксперимент») на базе Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института СПбПУ.

Целью исследования в целом и, соответственно, проводимого эксперимента является разработка проектной технологии формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика», теоретическое обоснование которой было сделано в первой главе ВКР.

Сформулируем *задачи эксперимента*:

1. Оценить предпроектный (изначальный) уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов-магистрантов

направления «Лингвистика» и выявить, как студенты оценивают свой уровень социокультурной адаптированности;

2. Разработать проектную технологию, направленную на формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов, опираясь на проанализированный теоретический и методический материал по избранной тематике; апробировать разработанную проектную технологию на базе Высшей школы лингводидактики и перевода ГИ СПбПУ;

3. Разработать критерии оценки уровня иноязычной коммуникативной компетенции с учетом основных принципов проектной технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции;

4. Провести оценку уровня иноязычной коммуникативной компетенции на промежуточном и итоговом (постпроектном) этапах и осуществить обработку данных, полученных в ходе эксперимента;

5. Определить количественные изменения уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, согласно предложенным критериям оценки, на предпроектном, промежуточном и итоговом этапах опытно-экспериментального обучения;

6. Подвести итоги эксперимента и сделать выводы о результативности данного эксперимента и разработанной проектной технологии.

Экспериментальной базой исследования стала Высшая школа лингводидактики и перевода Гуманитарного института СПбПУ. Эксперимент проводился с группой иностранных студентов, обучающихся на 1 курсе магистратуры по направлению «Лингвистика» в течение одного семестра в рамках практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Средний возраст испытуемых – 23-25 лет. Общее количество испытуемых – 12 человек.

Форматом эксперимента был избран культурно-образовательный проект «Мой Санкт-Петербург». При организации проекта мы руководствовались поэтапным планом, приведенным в Таблице 1.2, а также технологической схемой

(Таблица 2.2), которая предусматривает дополнение хода проекта вспомогательными коммуникативными упражнениями. Помимо этого, для отслеживания динамики уровня ИКК обучающихся были разработаны три теста – предпроектный, промежуточный и итоговый.

Необходимо показать, каким образом был организован эксперимент в целом, для объективизации данных. Для этого перечислим этапы эксперимента:

1. Подготовительный этап;
2. Начальный этап (этап общего планирования);
3. Промежуточный этап;
4. Заключительный этап.

В соответствии с этим мы начнем описание этапов эксперимента с самого первого – подготовительного этапа.

Для подготовки к проекту необходимо провести теоретическое и методическое обоснование избранной методики или технологии, изучить предыдущий опыт преподавателей и методистов, а затем сформулировать цель, задачи и гипотезу эксперимента, определить базу эксперимента и состав испытуемых, провести первичное тестирование для оценки входного уровня иноязычной коммуникативной компетенции и социокультурной адаптированности студентов, которые будут участвовать в эксперименте.

Теоретическое обоснование было приведено нами в Главе 1. Цель, задачи, гипотеза, база и состав участников эксперимента также были указаны выше. Соответственно, перейдем к описанию первичного тестирования студентов.

Отметим, что предпроектный тест и тест формирующего (основного) этапа, проведенные для оценки уровня ИКК иностранных студентов в рамках эксперимента, имеют идентичную структуру: в них входят 15 вопросов, каждый из которых проверяет знания, навыки и умения по субкомпетенциям ИКК: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной и стратегической. Вопросы делятся на закрытые вопросы на множественный выбор и открытые вопросы. Содержание заданий определяется Государственным образовательным стандартом по русскому языку как

иностранным второму уровню, а именно необходимыми, согласно стандарту, умениями выражать и распознавать коммуникативные интенции. Помимо этого, в тест входит блок вопросов, посвященных самооценке социокоммуникативного комфорта студентов. Оценивание производится по шкале от 1 до 10, где 1 – «очень плохо / нет, абсолютно не согласен», а 10 – «идеально / да, полностью согласен». Мы не определяли четких критериев для каждого из баллов, поскольку студенты самостоятельно оценивают свой уровень социокоммуникативного комфорта, и каждый устанавливает эти критерии самостоятельно. Вопросы анкеты самооценки приводятся в качестве второго блока вопросов в каждом из опросников, приведенных в Приложениях 4-6.

Для оценивания уровня сформированности ИКК была составлена таблица 2.4, отражающая разбивку в процентном соотношении. Каждому процентному блоку соответствует ясная для понимания оценка.

Таблица 2.4

Оценивание уровня сформированности ИКК

Процент выполнения тестовых заданий	Шкала оценивания
85-100%	«отлично», оценка «5»
70-85%	«хорошо», оценка «4»
50-70%	«удовлетворительно», оценка «3»
0-50%	«неудовлетворительно», оценка «2»

Составлено автором

Рассмотрим, какой уровень развития ИКК соответствует каждой из оценок.

«Отлично»: студент свободно использует в речи лексические и грамматические единицы, соответствующие его уровню владения языком, в соответствии с коммуникативной задачей, и не допускает нарушений лексической сочетаемости. Студент свободно владеет как монологической, так и диалогической речью и не испытывает затруднений как с распознаванием интенций говорящего, так и с выражением собственных в соответствии с коммуникативной ситуацией. Сту-

дент способен создать связный письменный текст, используя разнообразные синтаксические конструкции, соответствующие уровню владения языком, а также обладает умениями обобщения, поиска ключевых слов, сокращения и др. Студент способен верно интерпретировать коммуникативную ситуацию в социокультурном плане и в соответствии с этим выстраивать стратегию общения. Студент может сделать верный прогноз дальнейшей коммуникативной ситуации. Студент может верно определить значение незнакомого для себя слова исходя из контекста, с помощью ассоциаций или иными способами.

«Хорошо»: студент с некоторыми затруднениями использует в речи лексические и грамматические единицы, соответствующие его уровню владения языком, в соответствии с коммуникативной задачей, и иногда допускает нарушения лексической сочетаемости, не препятствующие пониманию сказанного. Студент владеет как монологической, так и диалогической речью, однако может испытывать затруднения с распознаванием интенций говорящего, или с выражением собственных в соответствии с коммуникативной ситуацией. Студент способен создать связный письменный текст, используя несколько синтаксических конструкций, соответствующих уровню владения языком, а также обладает умениями обобщения, поиска ключевых слов, сокращения и др, однако не всегда свободно. Студент зачастую способен интерпретировать коммуникативную ситуацию в социокультурном плане и в соответствии с этим выстраивать стратегию общения. Студент может сделать частично верный прогноз дальнейшей коммуникативной ситуации. Студент не всегда может определить значение незнакомого для себя слова исходя из контекста или с помощью ассоциаций.

«Удовлетворительно»: студент с большими затруднениями использует в речи лексические и грамматические единицы, соответствующие его уровню владения языком, в соответствии с коммуникативной задачей, и часто допускает нарушения лексической сочетаемости, препятствующие пониманию сказанного. Студент слабо владеет как монологической, так и диалогической речью и испытывает затруднения с распознаванием интенций говорящего и с выражением собственных в соответствии с коммуникативной ситуацией. Студент испытывает

значительные затруднения при создании связного письменного текста, используя синтаксические конструкции, соответствующих уровню владения языком. Умениями обобщения, поиска ключевых слов, сокращения и др. студент не может пользоваться свободно. Студент редко способен интерпретировать коммуникативную ситуацию в социокультурном плане и в соответствии с этим выстраивать стратегию общения. Студент редко способен сделать верный прогноз дальнейшей коммуникативной ситуации. Студент редко может определить значение незнакомого для себя слова исходя из контекста или с помощью ассоциаций.

«Неудовлетворительно»: студент не использует в речи лексические и грамматические единицы, соответствующие его уровню владения языком, в соответствии с коммуникативной задачей, и не соблюдает нормы лексической сочетаемости, что препятствует пониманию сказанного. Студент не владеет как монологической, так и диалогической речью и не может распознать интенции говорящего и выразить собственные в соответствии с коммуникативной ситуацией. Студент не способен создать связный письменный текст, используя синтаксические конструкции, соответствующие уровню владения языком. Умениями обобщения, поиска ключевых слов, сокращения и др. студент не владеет. Студент не способен интерпретировать коммуникативную ситуацию в социокультурном плане и в соответствии с этим выстраивать стратегию общения. Студент не способен сделать верный прогноз дальнейшей коммуникативной ситуации. Студент не может определить значение незнакомого для себя слова исходя из контекста или с помощью ассоциаций.

Итак, дальнейшая оценка уровня ИКК иностранных студентов будет проводиться нами исходя из обозначенных выше критериев.

Нами было принято решение показать уровень сформированности не только ИКК в целом, но и каждой субкомпетенции в частности. В таблице 2.5 отражены результаты, полученные после первичного тестирования (опросник приводится в Приложении 4), проведенного на предварительном этапе эксперимента. Они были получены путем подсчета среднего арифметического результатов всех обучающихся.

Таблица 2.5

Оценка уровня сформированности ИКК (и субкомпетенций) студентов на начальном этапе эксперимента

Оцениваемая субкомпетенция	Уровень сформированности субкомпетенций ИКК	Уровень сформированности ИКК в целом
Лингвистическая	33,3%	39,6%
Социолингвистическая	46,2%	
Социокультурная	35,3%	
Дискурсивная	33,3%	
Социальная	39,6%	
Стратегическая	39,6%	

Составлено автором по результатам проведенного опроса

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что студенты достаточно слабо владеют всеми субкомпетенциями ИКК, в особенности лингвистической и дискурсивной (всего 33,3%). Наименьшие, если так можно выразиться, затруднения, вызвали задания социолингвистического и социального блоков (46,2 и 39,6%). Общий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции группы составляет 39,6%, что соответствует оценке «неудовлетворительно».

Действительно, для данной группы испытуемых проект как средство формирования ИКК будет актуален. Однако низкий уровень ИКК – не единственная причина. Было выявлено, что уровень социо-коммуникативного комфорта студентов также крайне низок. На вопрос «Хорошо ли вы знаете город, в котором живете сейчас?», лишь 40% студентов дали ответ от 5 баллов из 10 и выше. В основном студенты оценивают уровень знакомства с городом на 3 и 4 (средний балл – 4). Большая часть студентов также не считает, что за время жизни в России они близко познакомились с русской культурой и традициями (средний балл ответов – 4,2). О своем знании российской истории студенты отзываются еще ниже – средний балл 2,8. Соответственно, возникают и проблемы с пониманием носи-

телей языка в культурном плане (ответ на этот вопрос получил средний балл самооценки 3,8 из 10). Однако студенты старались знакомиться с культурным наследием северной столицы, посещая достопримечательности или с помощью просмотра передач культурной тематики и т.д. В этой категории средний балл составил 6,6. Общий уровень социо-коммуникативного комфорта, по мнению студентов, в среднем составил 5,4.

В результате полученных данных по самооценке студентов можно говорить о том, что их уровень социо-коммуникативного комфорта невысок и требует развития. Мы постараемся решить эту проблему в ходе проекта, знакомя его участников с историей, культурой, искусством страны и «культурной столицы» России – Петербурга.

После проведенных подготовительных мероприятий последовал начальный этап эксперимента, также названный нами этапом общего планирования. Здесь включены такие стадии:

- Планирование преподавателем проекта в рамках конкретной темы: подбор и составление учебно-методических материалов для каждого этапа проекта, подготовка вспомогательных инструктивных материалов, которыми могут пользоваться обучающиеся;
- Инициирование идеи проекта преподавателем;
- Обсуждение предполагаемых тем;
- Принятие решения о теме проекта с учетом интересов учащихся.

Тематика проекта – «Мой Санкт-Петербург» - была выбрана таким образом, чтобы студенты могли не только развивать умения, входящие в коммуникативную компетенцию, но и адаптироваться в социокультурном плане к той среде, в которой они пребывают и обучаются. Идея проекта была позитивно воспринята студентами, которые в течение предыдущего семестра занимались в международном студенческом клубе «Полилинк» на базе Высшей школы лингводидактики и перевода ГИ СПбПУ и начали свое знакомство с Петербургом.

Проект состоит из двух основных частей – реферат, посвященный двум достопримечательностям Санкт-Петербурга, и презентация, предназначенная для

публичной защиты проекта с дискуссией. Выбор темы – а именно достопримечательностей, которым будет посвящена работа, был предоставлен студентам. Как правило, интерес представляли наиболее известные памятники архитектуры – Зимний дворец, Казанский собор, Исаакиевский собор и др., и популярные среди туристов пригороды – например, Царское Село, Гатчина. Когда темы студентов были согласованы, мы перешли к формирующему этапу.

Формирующий этап эксперимента подразумевает проведение собственно экспериментального обучения. Пошагово это можно представить таким образом:

- Составление плана проекта и списка необходимых источников для написания реферата;
- Обработка необходимого материала, написание черновика реферата;
- Обсуждение промежуточных результатов;
- Корректировка ошибок преподавателем;
- Подготовка итогового варианта реферата;
- Планирование презентации проекта;
- Подготовка презентации проекта;
- Представление результатов проектной работы с последующей дискуссией.

Основной ход проекта сопровождается выполнением студентами на самостоятельной основе комплексов упражнений. Подробно сами комплексы и их привязка к конкретным стадиям проекта описана в параграфе 2.2., поэтому сейчас мы не будем останавливаться на этом виде деятельности в рамках формирующего этапа.

Для выявления промежуточного уровня сформированности ИКК было проведено второе тестирование (см. Приложение 5). Важно было опросить студентов уже после выполнения ими комплексов упражнений, но до выхода на защиту. Таким образом, мы поместили промежуточное тестирование уровня ИКК во временные рамки во время выполнения итоговой версии реферата, но уже по-

сле выполнения трех комплексов упражнений из четырех, то есть стадия подготовки итогового варианта реферата и выполнения промежуточного теста примерно совпадают по времени.

Тест подобен первому, выполнявшемуся до начала проектной деятельности, но содержит больше открытых вопросов, что позволяет увидеть динамику развития у студентов ИКК, уменьшает элемент случайности варианта ответа при вопросах с множественным выбором. В тесте также присутствует блок вопросов о самооценке социокоммуникативного комфорта. Вопросы сохранены те же самые, что и в предыдущем опросе, чтобы можно было сравнивать показатели изменения по каждому из вопросов.

Результаты промежуточной оценки уровня сформированности ИКК испытуемых представлены в Таблице 2.6.

Таблица 2.6

Оценка уровня сформированности ИКК (и субкомпетенций) студентов на промежуточном этапе эксперимента

Оцениваемая субкомпетенция	Уровень сформированности субкомпетенций ИКК	Уровень сформированности ИКК в целом
Лингвистическая	60%	58,6%
Социолингвистическая	66,6%	
Социокультурная	61,3%	
Дискурсивная	66,6%	
Социальная	60%	
Стратегическая	53,3%	

Составлено автором по результатам проведенного опроса

Итак, можно видеть, что в ходе проекта иноязычная коммуникативная компетенция студентов показала положительную динамику. Отмечается рост по всем субкомпетенциям приблизительно на 15-25%, и по ИКК в целом на 19%.

Для отслеживания динамики нами была составлена диаграмма-график, приведенная на рис. 2.1. На горизонтальной оси отражены этапы проекта –

начальный и формирующий. На вертикальной оси показан % сформированности по каждой субкомпетенции ИКК студентов на этих этапах.

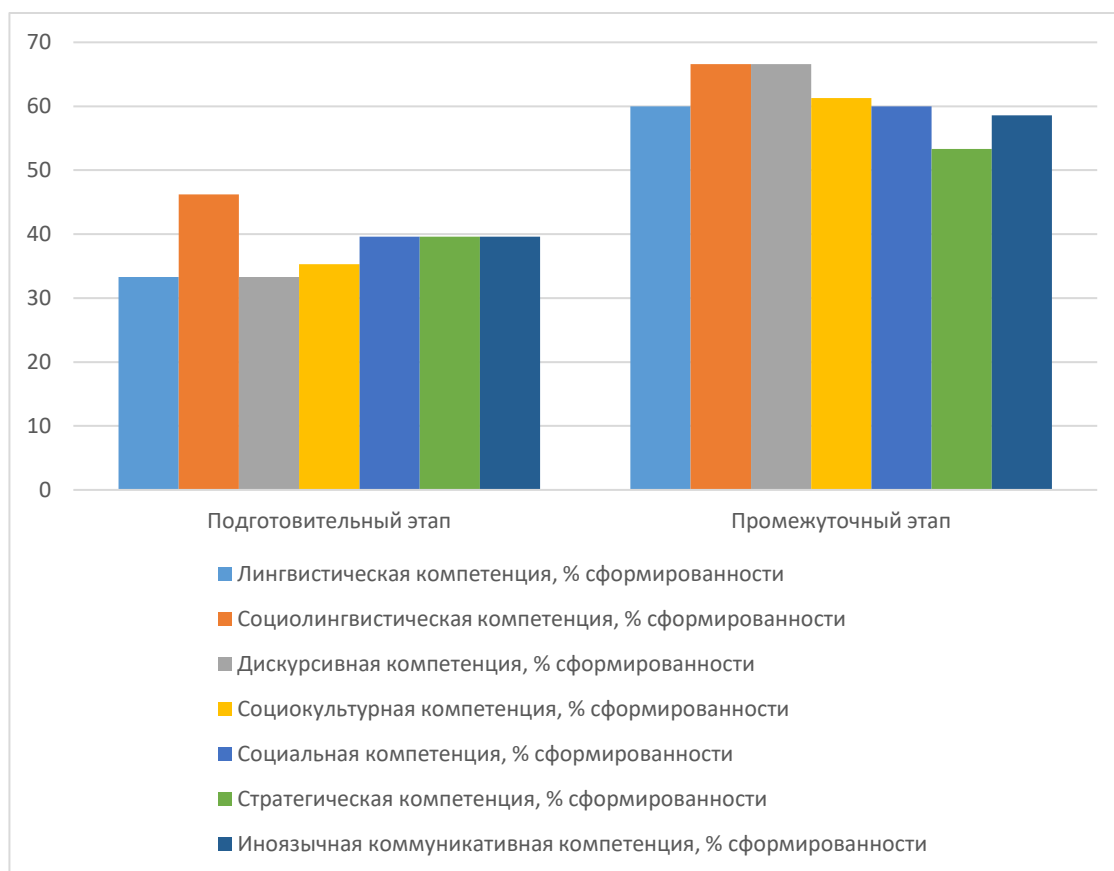


Рис. 2.1. Сравнительная диаграмма уровня сформированности ИКК на подготовительном и промежуточном этапах проекта
Построено автором по результатам проведенных опросов

Наблюдается рост по каждой из субкомпетенций. Но результаты можно пока оценить только как «удовлетворительно», согласно критериям, обозначенным нами ранее. Однако проект еще не окончен, и эти цифры являются промежуточными. Об итоговом результате можно будет говорить только после выполнения учащимися последнего комплекса упражнений (на развитие социальной и стратегической компетенций), после подготовки и защиты презентаций, групповой дискуссии.

После представления проектных работ в формате презентаций и дискуссии, можно говорить о переходе на заключительный этап эксперимента. Он включает в себя следующие этапы:

- Контрольное тестирование с целью оценки сформированности уровня ИКК после внедрения в процесс обучения проектной технологии;
- Обсуждение проделанной работы (какой опыт был приобретен, какие компетенции потребовались), оценивание своего личного вклада и общей работы группы;
- Обобщение результатов исследования;
- Выдвижение предложений по улучшению будущей проектной работы;

Заключительный тест, проведенный нами (Приложение 6), содержит также 15 вопросов, однако теперь они преимущественно открытого типа. Таким образом практически полностью исключается фактор случайного выбора ответа и более ясно отражается динамика развития ИКК студентов. Результаты тестирования отражены в таблице 2.7.

Таблица 2.7

Оценка уровня сформированности ИКК (и субкомпетенций) студентов на заключительном этапе эксперимента

Оцениваемая субкомпетенция	Уровень сформированности субкомпетенций ИКК	Уровень сформированности ИКК в целом
Лингвистическая	80%	81,3%
Социолингвистическая	80%	
Социокультурная	86,6%	
Дискурсивная	86,6%	
Социальная	73,3%	
Стратегическая	73,3%	

Составлено автором по результатам проведенного опроса

Для наглядного отражения динамики уровня сформированности ИКК на трех этапах проекта нами была построена столбчатая диаграмма. Она приведена на рис. 2.2. На горизонтальной оси отражены этапы проекта – подготовительный, промежуточный и заключительный. На вертикальной оси показан % сформированности по каждой субкомпетенции ИКК студентов на каждом этапе.

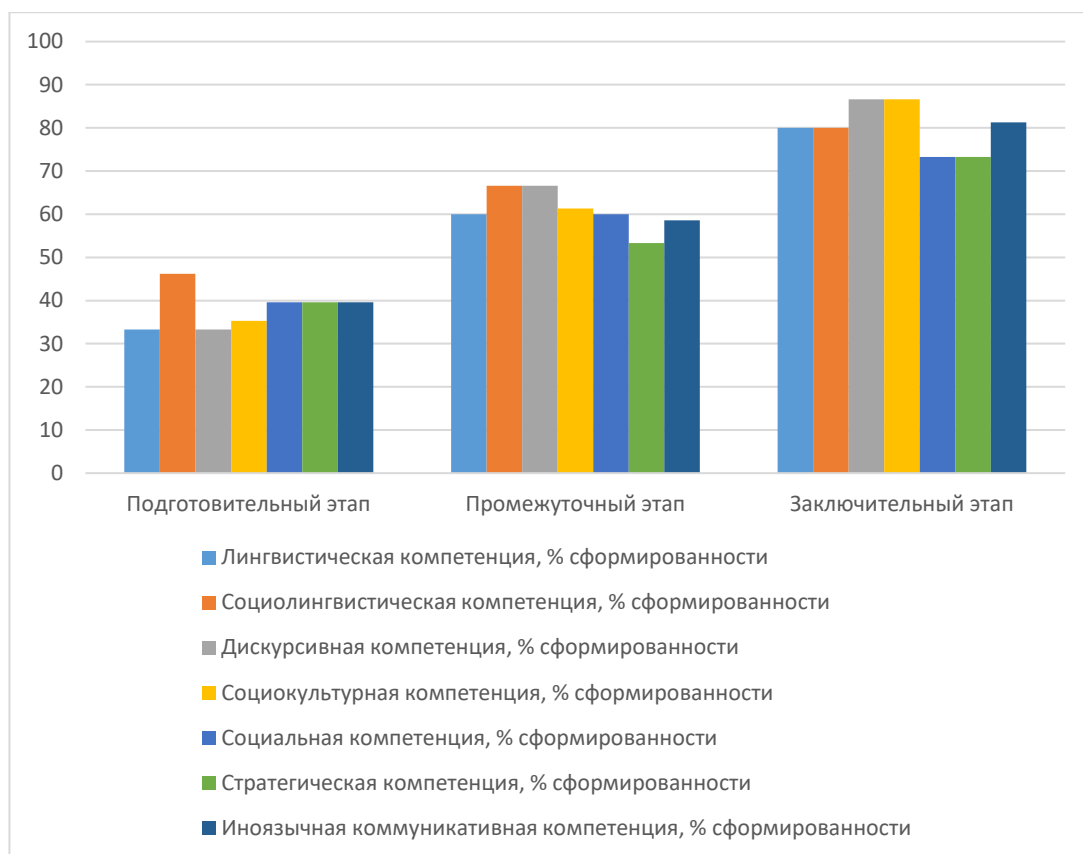


Рис. 2.2. Сравнительная диаграмма уровня сформированности ИКК на начальном, формирующем и заключительном этапах проекта.
Составлено автором по результатам проведенных опросов

Итак, полученные результаты уровня сформированности ИКК выросли на 15-20% и соответствуют критерию «хорошо», а по дискурсивной компетенции – даже «отлично». Мы полагаем, что эта компетенция получила наибольший рост, поскольку процесс написания реферата был наиболее трудоемок и затратен по времени, в связи с чем студенты имели возможность развивать свои умения по созданию связного письменного текста.

Если провести сравнение с предварительным тестированием, мы получим следующие результаты:

- Уровень сформированности ИКК в целом вырос на 41,7%;
- Уровень сформированности лингвистической субкомпетенции вырос на 46,7%;
- Студенты стали лучше владеть социолингвистической компетенцией: в процентном отношении рост составил 33,8%;
- Уровень сформированности социокультурной компетенции показал рост на 51,3%;
- Наиболее высокий рост показал уровень дискурсивной компетенции студентов: от 33,3% до 86,6% - это 53,3%, т.е. владение умениями и навыками создания связного текста было улучшено более, чем в два раза;
- Уровень сформированности социальной и стратегической компетенций показали одинаковый рост на 33,7%. Увеличение не такое значительное, как в случае дискурсивной компетенции, это связано с небольшим по времени этапом подготовки к защите и собственно этапом защиты проекта и дискуссии.

Что касается уровня социо-коммуникативного комфорта студентов, удобнее будет отразить результаты первичного и заключительного опросов с помощью графика на рис. 2.3. Чтобы не загромождать пространство диаграммы кривыми по каждому вопросу анкеты, мы выбрали три наиболее важных (вопросы 2, 7 и 10), на наш взгляд: 2. Насколько комфортно вы чувствуете себя, общаясь на русском языке? 7. Можете ли вы поддержать разговор, когда речь идет о культуре, истории и традициях России? 10. Насколько, по вашему мнению, вы адаптировались к стране и городу, в которых вы учитесь?

На горизонтальной оси отражены начальный и заключительный этапы проекта, на вертикальной – уровень самооценки учащихся по каждому вопросу в баллах.

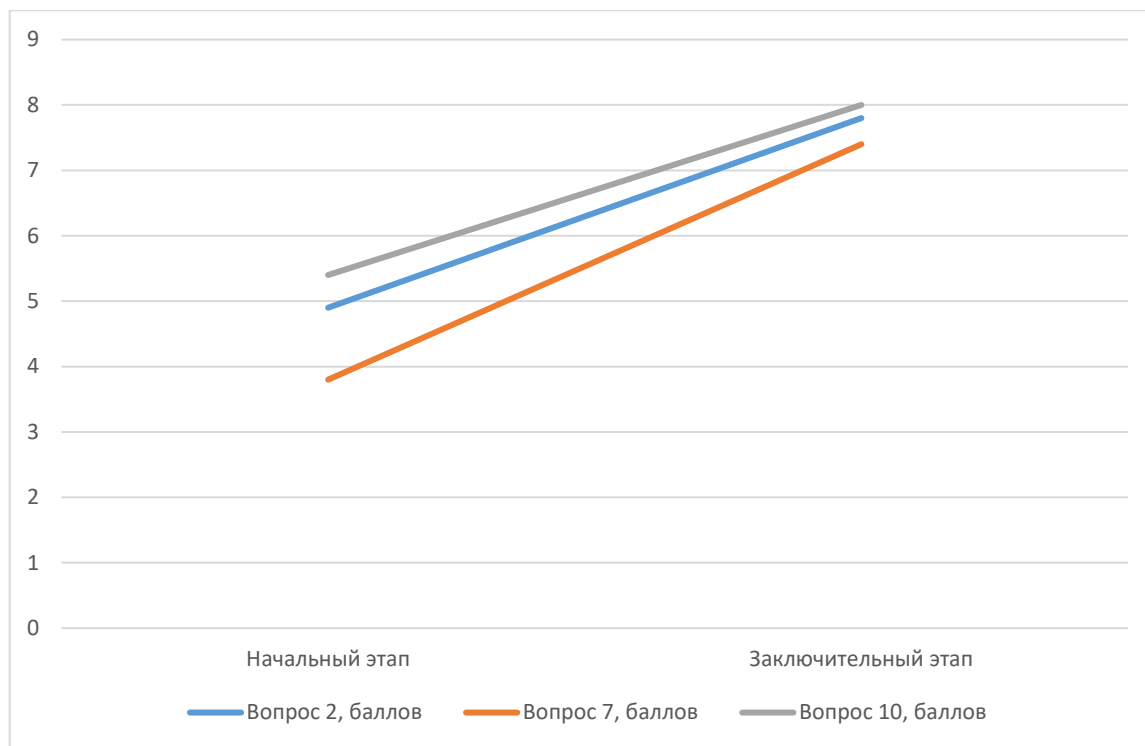


Рис. 2.3. Сравнительная диаграмма уровня социо-коммуникативного комфорта студентов по их собственной оценке

Построено автором по результатам проведенных опросов

По графику можно наблюдать устойчивый рост того, как участники проекта оценивают свой уровень комфорта при коммуникации на русском языке, возможностей поддержать беседу и адаптации к культуре страны проживания.

Что касается остальных вопросов анкеты, большинство студентов отмечает, что им удалось хорошо узнать Санкт-Петербург – средняя оценка выросла на 3,4 балла в сравнении с допроектным опросом. Студенты стали также оценивать свое знакомство с культурой и традициями России как более близкое, чем ранее (средний балл ответов увеличился на 3 и составил 7,2). Оценка знания российской истории увеличилась почти в три раза, составив 7 баллов. Как мы уже упоминали, этот рост может быть связан с изучением в ходе написания реферата литературы, посвященной как культуре, так и в какой-то степени истории. Кроме этого, много новых для себя исторических сведений испытуемые узнали в ходе защиты проектов и дискуссии. Понимание носителей языка в культурном плане стало еще более легким, чем на формирующем этапе (ответ на вопрос анкеты №6

получил средний балл 7,4 из 10). К сожалению, мы можем наблюдать и спад. Так, обучающиеся отмечают, что они стали посещать меньше достопримечательностей в связи с ограничениями из-за пандемии (средний балл 5,6), однако этот спад нельзя назвать критическим – у студентов есть желание знакомиться с городом и в режиме онлайн. Общий уровень социокоммуникативного комфорта вырос на 2,9 балла за все время проведения эксперимента и составил 7,8 баллов из 10.

Итак, приведенный выше анализ результатов проектной деятельности подтверждает нашу гипотезу об эффективности проектной технологии как средства формирования ИКК иностранных студентов. Помимо этого, использование проектной технологии положительно влияет и на социокоммуникативный комфорт студентов, помогая им узнать больше о культуре и истории России и найти общий язык с носителями русского языка и культуры.

Выводы по второй главе

Во второй главе для нас главным образом интерес представляли вопросы практического внедрения проектной технологии в процесс обучения. Глава состоит из трех параграфов.

В первом параграфе был изучен и проанализирован практический опыт использования проектов при обучении РКИ. Оказалось, что наибольшей популярностью пользуются средне- и долгосрочные проекты исследовательской или практической направленности. Многие из них являются не просто учебными, а культурно-образовательными. Однако было отмечено, что немногие проекты, несмотря на свою культурную тематику, ставят целью социокультурную адаптацию студентов к иноязычной и инокультурной среде. Кроме этого, ощущается недостаток материалов по изучению влияния проектной технологии на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов. В связи с этим

нами было принято решение посвятить свой проект изучению влияния проектной деятельности на уровень сформированности ИКК (и ее субкомпетенций) иностранных студентов, а также на уровень социо-коммуникативного комфорта.

Далее во втором параграфе нами была проведена работа по планированию экспериментального проекта и составлению учебно-методических материалов, обеспечивающих его проведение. Такими материалами стали четыре комплекса коммуникативных и условно-речевых упражнений (приведены в тексте параграфа 2.2. и Приложениях 1-3), каждый из которых был посвящен развитию определенных субкомпетенций ИКК. Эти комплексы призваны сопровождать ход проекта и выступать вспомогательными материалами для самостоятельной работы студентов.

Заключительный параграф ВКР содержит в себе разработку и описание эксперимента по внедрению проектной технологии в процесс обучения. Эксперимент включал в себя 4 этапа: подготовительный, начальный, формирующий, заключительный. В ходе эксперимента было проведено три опроса студентов для контроля уровня сформированности ИКК и уровня социокоммуникативного комфорта. После итогового опроса и анализа полученных результатов нами были сделаны следующие выводы:

- Уровень сформированности ИКК в целом вырос на 41,7%;
- Уровень сформированности лингвистической субкомпетенции вырос на 46,7%;
- По социолингвистической компетенции в процентном отношении рост составил 33,8%;
- Уровень сформированности социокультурной компетенции вырос на 51,3%;
- Уровень дискурсивной компетенции студентов вырос от 33,3% до 86,6% - это 53,3%, т.е. владение умениями и навыками создания связного текста было улучшено более, чем в два раза;
- Уровень сформированности социальной и стратегической компетенций показали рост на 33,7%.

Также, согласно оценке самих студентов, улучшился и уровень социо-коммуникативного комфорта:

- Большинство студентов отмечает, что им удалось хорошо узнать Санкт-Петербург – средняя оценка выросла на 3,4 балла (при шкале от 1 до 10) в сравнении с допроектным опросом;
- Студенты оценивают знакомство с культурой России как более близкое, чем до проекта: средний балл ответов увеличился на 3 и составил 7,2.
- Самооценка знания российской истории в ходе проекта увеличилась почти в три раза, составив 7 баллов.
- Общий уровень социокоммуникативного комфорта вырос на 2,9 балла за все время проведения эксперимента и составил 7,8 баллов из 10.

Таким образом, можно говорить о действительной эффективности проектной технологии как для формирования ИКК, так и для обеспечения социокультурной адаптации иностранных студентов в процессе обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка проектной технологии формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика». При этом немаловажным является и сопутствующий процесс социокультурной адаптации студентов.

Для достижения цели нами были решены следующие задачи:

1. Изучены психолого-педагогические аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных студентов.

В рамках анализа литературы по данному вопросу было выявлено, что понятие «коммуникативная компетенция» имеет достаточно дефиниций в отечественной методической литературе, однако нередко отождествляется с понятием «коммуникативная компетентность». Нами было принято решение об использовании в работе понятия «коммуникативная компетенция» как более емкого и признанного исследователями в этой области.

Далее нами были проанализированы классификации составляющих ИКК субкомпетенций, как отечественные, так и зарубежные. В итоге нами была составлена обобщающая таблица, в которой отражена официальная классификация субкомпетенций и приведено их краткое содержание. В дальнейшем в ВКР мы пользовались классификацией из 6 субкомпетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной, стратегической (компенсаторной).

Кроме этого мы изучили условия, при которых формирование ИКК у иностранных студентов протекает наиболее успешно. Одним из важнейших условий мы видим социокультурную адаптацию к среде страны, где происходит обучение. Успешное прохождение адаптации важно для любого обучающегося, однако для студентов-лингвистов, которые должны не просто приспособиться к новой среде, а в перспективе стать специалистами по изучаемому языку и культуре,

показать высокий уровень коммуникативной компетенции, эти процессы приобретают еще большую актуальность.

2. Проанализированы основные положения и особенности применения проектной технологии в методике обучения ИЯ.

В ходе анализа литературы по данной проблеме нами было изучено понятие проектной технологии. Несмотря на присутствие достаточного количества определений, за неимением достаточно полного, мы составили собственную дефиницию: «Проектная технология – это способ организации обучения, основанный на коллективной или индивидуальной самостоятельной работе обучающихся, осуществляемой под руководством преподавателя и направленной на решение определенной проблемы посредством выполнения задания-проекта».

Далее мы рассмотрели способы классификации проектов по различным основаниям и составили сводную таблицу. Подобную сводную таблицу мы также составили после анализа различных подходов к определению этапов проекта. Обе таблицы приведены в параграфе 1.2 и были использованы при планировании экспериментального обучения.

3. Определены методические принципы реализации проектной деятельности иностранных студентов, изучающих РКИ.

В рамках данной задачи нами был проведен анализ имеющихся в литературе принципов, обеспечивающих процесс обучения в целом – общеметодических принципов, а также принципов коммуникативного метода, направленного на развитие ИКК. В соответствии с этим, нами предлагается свой список принципов обучения с использованием проектной технологии:

1. Принцип коммуникативности;
2. Принцип учета родного языка;
3. Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
4. Принцип доступности (учета уровня владения языком и предметом);
5. Принцип самостоятельности;

6. Принцип мотивации;
7. Принцип межкультурного взаимодействия;
8. Принцип личностной значимости проекта для учащихся;
9. Принцип эвристичности;
10. Принцип практикоориентированности;
11. Принцип структурирования проектной деятельности.

На вышеперечисленные принципы мы опирались при разработке собственного экспериментального проекта.

4. Проведен методический анализ применения проектной технологии при обучении РКИ.

При написании практической части ВКР в первую очередь мы изучили предыдущий опыт преподавателей РКИ, которые использовали проектную технологию. Оказалось, что преподаватели включают в учебный процесс средне- и долгосрочные проекты исследовательской или практической направленности. Многие из них являются не просто учебными, а культурно-образовательными. Таким образом, нами было принято решение следовать положительному опыту коллег, однако дополнить его, сконцентрировавшись на изучении влияния проектной технологии на формирование и развитие ИКК, а также процессы социокультурной адаптации, которая важна для успешного формирования умений коммуникативной компетенции.

5. Разработаны комплексы заданий, направленных на развитие иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов-лингвистов.

Для методического обеспечения эксперимента нами были разработаны четыре комплекса коммуникативных упражнений (первый приведен в тексте параграфа 2.2., остальные – в Приложениях 1-3), каждый из которых посвящен развитию определенных субкомпетенций ИКК – лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социальной, стратегической. Эти комплексы призваны сопровождать ход проекта и выступать вспомогательными материалами для самостоятельной работы студентов.

б. Разработано и реализовано экспериментальное обучение, описаны результаты проведенного эксперимента.

На заключительном этапе работы, после теоретического обоснования технологии, анализа практического опыта коллег и создания учебно-методических материалов, призванных способствовать развитию ИКК студентов в ходе проекта, нами был разработан и описан эксперимент по внедрению проектной технологии в процесс обучения. Эксперимент включал в себя 4 этапа: подготовительный, начальный, формирующий, заключительный. В ходе эксперимента было проведено три теста-опроса для контроля уровня сформированности ИКК и уровня социокультурной адаптации. После итогового тестирования и анализа полученных результатов нами были сделаны следующие выводы:

- Уровень сформированности ИКК в целом вырос на 41,7%;
- Уровень сформированности лингвистической субкомпетенции вырос на 46,7%;
- По социолингвистической компетенции в процентном отношении рост составил 33,8%;
- Уровень дискурсивной компетенции студентов вырос от 33,3% до 86,6% - это 53,3%, т.е. владение умениями и навыками создания связного текста было улучшено более, чем в два раза;
- Уровень сформированности социальной и стратегической компетенций показали рост на 33,7%.

Также, согласно оценке самих студентов, улучшился и уровень социокоммуникативного комфорта:

- Большинство студентов отмечает, что им удалось хорошо узнать Санкт-Петербург – средняя оценка выросла на 3,4 балла (при шкале от 1 до 10) в сравнении с допроектным опросом;
- Студенты оценивают знакомство с культурой России как более близкое, чем до проекта: средний балл ответов увеличился на 3 и составил 7,2.
- Самооценка знания российской истории в ходе проекта увеличилась почти в три раза, составив 7 баллов.

- Общий уровень социокоммуникативного комфорта вырос на 2,9 балла за все время проведения эксперимента и составил 7,8 баллов из 10.

Таким образом, гипотеза, заявленная нами во введении, может считаться верной: формирование иноязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов направления подготовки «Лингвистика» действительно будет эффективным в условиях использования проектной технологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулхаимова И.С., Чухин С.Г. Психолого-педагогические особенности развития коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической конференции. ОмЮА, 2014. С.3-7
2. Аглеева З.Р., Саидова Л.В. Использование элементов инициативы CDIO и метода проектов в обучении РКИ // Символ науки. – 2016. – №6-2 (18). – С. 100-103
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.
4. Аркадьева Т.Г., Васильева М.И., Владимирова С.С., Шарри Т.Г., Федотова Н.С. Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. С. 111-121.
5. Ахрамович М.М. Инновационные методы приобретения профессиональных знаний на иностранном языке на заочной форме обучения // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2018. – №1. – Т.3. С.322-327
6. Базина Н.В. Социальная компетенция специалистов-международников в структуре иноязычной коммуникативной компетенции // Интернет-журнал «Мир науки». Т.5. – №6. – 2017
7. Бастрикова Е.М. Дидактические условия развития коммуникативной компетенции иностранных студентов // Русская и сопоставительная филология. Системно-функциональный аспект. - Казань: Изд-во КГУ, 2003. - С.186-189
8. Биккулова Г.Р. Проектный метод как один из методов обучения иностранному языку // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. - №5-6. С.33-36

9. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. С. 140-141
10. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. 1969—1978
11. Борзенко Н. А. Метод проектов как эффективный метод преподавания профессионального иностранного языка в неязыковом вузе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 161-163.
12. Бухаркина М.Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1994
13. Веб-сайт ГМЗ «Петергоф» [Электронный ресурс]. URL: https://peterhofmuseum.ru/objects/peterhof/bolshoy_kaskad (дата обращения 04.12.2019)
14. Веремьева Н.В. Психолого-педагогические условия применения технологии тренинга в формировании коммуникативной компетентности учащихся // Национальная ассоциация ученых. – №37, 2018. С.23-26
15. Воронова Л.В. Россия и Китай: грани межкультурного сотрудничества (из опыта реализации проекта "Литературно-музыкальный фестиваль "Эти строки о России..." в вузах Китая" по договору гранта фонда "Русский мир") // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – №5. – С. 1688-1691
16. Гаврилова М.В., Дронова А.Л. Проектная деятельность на занятиях РКИ для студентов довузовской подготовки // Материалы VII Международного Балтийского морского форума. В 6-ти томах. – 2019. – С.435-440
17. Гвоздева Е.В. Об опыте организации проектной деятельности при обучении русскому языку как иностранному // International scientific review. 2016. №2 (12). С. 184-187
18. Герасимова В.В., Машенькин В.П. Социокультурная адаптация иностранных слушателей подготовительных факультетов // Актуальные вопросы

реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан (сборник статей). – 2017. – С.95-98.

19. Гозалова М.Р. Проектная деятельность как один из методов развития коммуникативной компетенции // Сервис в России и за рубежом. 2014. №2 (49). С. 89-97.

20. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. — М. — СПб: “Златоуст”, 1999. — 40 с.

21. Джураева Г. Н. Поэтапное обучение иностранному языку в технических вузах // Молодой ученый. — 2016. — №3. — С. 810-812.

22. Дзюба Е.А. Использование современных технологий обучения в вузе // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – №4. – С.63-73.

23. Дмитриева Д.Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – №3 (28). – С. 43-45.

24. Дмитриева Д.Д. Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов - медиков // Карельский научный журнал. – 2018. – №1 (22). – С.25-28.

25. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов и понятий. Изд. 6-е, испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.

26. Зайцев В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz>

27. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – №3. – С.27-40

28. Зименкова Н.Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в России: междисциплинарный подход // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 2. – С. 20-25.

29. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. С.34-42
30. Иваненко А.Ю. Портал "Виртуальный Русский музей" как электронный информационный ресурс по русскому искусству // Электронные ресурсы и технологии библиотек, музеев, архивов: современные решения, инновации, возможности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 131-134
31. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 196 с.
32. Игнатова И. Б., Сушкова Л. Н. Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №. 1. – С. 164-167.
33. Кателина Л.С., Головина Л.В. Образовательный проект в системе обучения РКИ в техническом вузе // Наука и образование в глобальных процессах. – 2015. – №1 (2). – С. 19-23
34. Компанеева Л. Г. Развитие творческих и коммуникативных способностей одаренных учащихся в процессе иноязычной проектной деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №31.
35. Кондрашова Н.В. Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №1 (62). – С. 133-135
36. Коренева А.В., Рыжкова И.В. Региональные культурно-образовательные проекты по продвижению русского языка в Норвегии: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3. – С. 35
37. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М., 2002. 176 с.

38. Лошакова Е. Л., Успенская Л. И., Харитонова О. В. Этнокультурный компонент как составляющая обучения русскому языку как иностранному // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 4 (5). С. 90-93.
39. Лях П.П. Иностранцы студенты в университете Твенте (Нидерланды) и ТОГУ (Россия): некоторые сравнительные параметры социальной адаптации // Ученые заметки ТОГУ. – 2015. – Т.6. - №1. С.278-283
40. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13572>
41. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 320 с.
42. Мишарина М. М. Метод проектов Дж. Дьюи / М. М. Мишарина // Вопросы образования : история, теория, практика : Сборник научных статей. В 2-х частях / науч. ред. М. А. Дьячкова, отв. ред. О. Н. Томюк. — Екатеринбург: [УрГПУ], 2016. — Ч. 1. — С. 52-56.
43. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамолина; под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.: илл.
44. Мустафина Л. Р., Нурутдинова А. Р. Необходимые условия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе России // Вестник Казанского технологического университета. 2012. – №12. – С.335-337.
45. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой ученый. — 2016. — №28. — С. 933-935
46. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001

47. Овсий Е.С. Участие русских студентов в адаптации иностранных студентов во время обучения в российских вузах // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 336-338
48. Овчинникова А.М. Комплекс упражнений по совершенствованию социокультурной компетенции школьников (на основе заголовков англоязычных произведений) // Перспективы лингвистического знания: молодежь и наука. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, магистрантов, студентов и школьников. – 2019. – С. 177-180
49. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
50. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. Классификация и структура школьных исследований // Педагогическая мастерская. Все для учителя. – №5. – 2012. С. 7-12.
51. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. М.: Сфера, 2007. С. 384.
52. Питимирова Н. Е. Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 987-989.
53. Позднякова А.А., Чепкова Т.П. Международный образовательный проект "Сохраняя культуру в языке": концепция, структура, формы дистанционной поддержки // CROSS - CULTURAL STUDIES: EDUCATION AND SCIENCE. – 2018. – №3. – С. 475-481

54. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования. Сборник статей/Под ред. Н.Ю. Пахомовой. - М.: МИОО, 2005. - С. 20-30.
55. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000
56. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. - М., 2004. С. 80
57. Российская педагогическая энциклопедия. — М: «Большая Российская Энциклопедия». Под ред. В. Г. Панова. 1993
58. Рубцова А.В. Продуктивный подход к обучению русскому языку аспирантов-иностранцев // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. – № 1. – С. 2568.
59. Рубцова А.В. Содержательно-функциональная структура ценностно-ориентированной личности изучающего иностранный язык с позиции продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 185-194
60. Рыбакова, А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 61. С. 51-57.
61. Рыжкова И.В., Сергеев А.М. Интернационализация опорного университета: арктический вектор // Высшее образование в России. – 2019. – № 3. – С. 127-137
62. Седова Е.А. Комплекс коммуникативных упражнений к аутентичной песне как способ формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей - студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Т. 20. – №6. – 2014. – С. 261-264

63. Соколова Ю.А. Формирование социокультурной адаптации иностранных студентов в рамках практико-ориентированного проекта "Мы в России" // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – №7 (204). – С. 130-139
64. Старикова Е.А. Анализ развития русской пейзажной живописи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – №1. – С. 185-190.
65. Труханова, Д.С., Филиппова В.М. Использование проектов и подготовительных заданий к ним при обучении русскому языку как иностранному // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции, 2018. – С. 265-271
66. Усова Е.И., Караваева Е.М. Воспитательная работа с иностранными студентами на юридическом факультете, направленная на их адаптацию в Республике Беларусь // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 13-й Международной научно-методической конференции. В 3-х частях. – 2018. С. 330-332
67. Фассахова Г.Р., Исламова Л.Р. Проектный метод как один из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. - №7-1. С. 244-246
68. Филиппов А.И. Психолого-педагогические особенности обучения студенческой молодёжи иностранным языкам // Менеджер. - №2(80), 2017. – С.225
69. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-образовательной парадигмы образования // Народное образование. - 2003. - № 2. С.58-64
70. Цветкова Н.И. Формирование стратегической компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №3 (14). – 2012. – С. 98-101

71. Чикнаверова К.Г. Принципы построения системы упражнений по формированию автономной иноязычной деятельности студентов-бакалавров // Сибирский педагогический журнал. – №7. – 2012. – С. 153-157
72. Шевцова Г.И. Толерантность как фактор успешной социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях малого и среднего города // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2010. – №1. – С.89-98.
73. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003. – 334 с.
74. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [Электронный ресурс] // Сайт «Академик». URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/8082/Коммуникативная_компетенция
75. Эпштейн А.Л. Метод проектов в иноязычном образовании. Из опыта преподавания русского языка американским студентам // Русский язык за рубежом. – 2011. – №1 (224). – С. 90-94
76. Ahmadi M. The use of technology in English language learning: A Literature Review // International Journal of Research in English Education, 2018, Vol.3, No 2, pp. 115-125
77. Bain J., McNaught C. How academics use technology in teaching and learning: Understanding the relationship between beliefs and practice // Journal of computer-assisted learning. – Vol. 22, Issue 2. – 2006. – pp. 99-113
78. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. – Glevedon, UK: Multilingual matters. – 2001. – 296 p.
79. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Glevedon, UK: Multilingual matters. – 1997. – 124 p.
80. Canale M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics, №1, 1980. P. 1–47
81. Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. Didier, 2018. P. 15-18

82. Davies, P., & Pears, E. Success in English Teaching: A complete introduction to teaching English. Oxford University Press, 2011. 240 p.
83. Dahl O. Intercultural communication and contact. – Stavanger, Norway: Misjonshogskolens forlag. – 1995. – 244 p.
84. Du Toit A., Khumalo S., Mapotse T.A., Ngetu C., Sibanda D., Thompson R., Gumbo M.T. Teaching technology. – OUP Higher Education Division. – 2020. – 584 p.
85. Fragoulis I., Tsiplakides I. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice // English Language Teaching, Vol.2, No.3, 2009. Pp. 113-119
86. Fried-Booth D.L. Project work. – Oxford University Press, Oxford. – 2002. – 136 p.
87. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. – Oxford University Press, Oxford. –2000. – 464 p.
88. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. P.269-293.
89. J. A. Van Ek. Waystage 1990: Council of Europe. Cambridge University Press, 1999
90. Jitpaisarnwattana N. Fostering Learner Autonomy in Foreign Language Classroom: A Digital Storytelling Project // Journal of Foreign Language Education and Technology, 2018, Vol 3, No 2, pp. 136-160.
91. Kern R., Warschauer M. Network-based language teaching: concepts and practice. – Cambridge University Press. – 2003. – 256 p.
92. Kramsch C. Context and culture in language teaching. – Oxford University Press, Oxford. – 1993. – 304 p.
93. Kramsch C., Thorne S. Foreign language learning as global communicative practice // Globalization and language teaching. – 2002. – pp. 67-82
94. Kryachkov D.A., Yastrebova E.B., Kravtsova O.A. The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. – Cambridge Scholars Publishing. – 2015. – 333 p.

95. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972
96. Lightbown P.M., Spada N. How Languages are Learned. – Oxford University Press, Oxford. – 2006. – 252 p.
97. Liu H.W. A Study on Foreign Teachers' Teaching Evaluation and Coping Strategy // Journal of Harbin Institute of Vocational Technology. – 2006. – pp. 26-27
98. Lytvyna I. Project method in language learning: Methodology aspects and humanistic approach // Canadian Scientific Journal, 2015, No.1. URL: <http://csjournal.ca/project-method-in-language-learning-methodology-aspects-and-humanistic-approach/> (дата обращения 05.02.2020)
99. Meng Z. On the Management of Foreign Teachers of English // Foreign Language Teaching & Research in Basic Education. – No 9, 2006. – pp. 20-21
100. National Standards in Foreign Language Education Project. – Yonkers, NY. – 1996
101. Sadenova A.E., Orazakynkyzy F., Anuar S., Yesbulatova R.M. Using innovative technologies in project method of teaching foreign language // Revista ESPASIOS, Vol. 38 (Nº 25), 2017.
102. Spolsky B. Conditions for second language learning. – Oxford University Press. – 1990. – 272 p.
103. The Project Method in the Teaching of English // Western European Education. – Vol. 3, Issue 2-3. – 1971. – pp. 161-178
104. Wicke R. Vom Text zum Projekt. – Berlin: Cornelsen, 1997. – 168 s.
105. Zhumanazarova F.R. Use of project methods in teaching foreign languages // Academy. – 2019. – №3 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/use-of-project-methods-in-teaching-foreign-languages> (дата обращения: 15.04.2020).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА РАЗВИТИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ

Упражнение 1. Любое исследование: проект, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, обязательно имеет определенную структуру. Знаете ли вы, из каких частей состоит исследование?

Разделы исследовательской работы перепутали. Сможете догадаться, в каком порядке они должны стоять? При необходимости пользуйтесь словарем.

Список литературы
1. ... 1.1. ... 1.2.
Титульный лист
Введение
2. ... 2.1. ... 2.2. ...
Заключение
Содержание

Упражнение 2. Вы уже выбрали тему своего проекта (достопримечательности Петербурга, о которых будете писать), значит, вы можете составлять план реферата. Подумайте, что будет вместо многоточий (...) в плане вашего проекта. Составьте предварительный план и обсудите его с однокурсниками. Что вы будете писать во введении? В основной части? А в заключении?

Упражнение 3. Для того, чтобы написать реферат, вам нужно знать, какие признаки есть у научного стиля речи и какими языковыми средствами вы можете пользоваться. Назовите те, которые вы уже знаете.

Проверьте свои предположения по таблице ниже.

Признаки научного стиля	Языковые средства научного стиля
Научная тематика	Лексика: термины, общенаучные слова, интернационализмы
Точное определение понятий	Использование причастий и причастных оборотов
Обобщение, сжатость изложения (только самая важная информация)	Сложные грамматические конструкции (Из этого следует, что...; Можно предположить, что...)
Логичность и последовательность изложения	Вводные слова (по мнению, по данным, во-первых, во-вторых и т.д.)
Объективность изложения (фактическая точность)	Использование речевых клише (О необходимости ... знает каждый. Эти вопросы всегда интересовали ученых.)

Составлено по: Питимирова Н. Е. Особенности текста научного стиля // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 987-989.

Упражнение 4. Перед вами отрывки из трех разных текстов. Попробуйте определить, относятся ли они к научному стилю речи. Могут ли они быть источниками литературы для вашего реферата?

Портал «Виртуальный Русский музей» (ruseumvrm.ru) – Интернет-ресурс, который призван объединить новейшие проекты Русского музея в области информационных технологий. Портал позволяет получить доступ к коллекции Русского музея, совершить прогулку по дворцам и залам музея,

посетить реальные и виртуальные выставки, а также познакомиться с инновационными проектами музея. Поводом к созданию портала послужила необходимость создания открытого Интернет-ресурса по коллекции музея для участников проекта «Русский музей: виртуальный филиал», который реализуется с 2003 года и объединяет сегодня около 200 информационно-образовательных центров в России и за рубежом. Содержательным наполнением виртуальных филиалов является медиатека, включающая в себя более 500 мультимедийных фильмов и интерактивных программ по различным темам, посвященным истории русского искусства.

С 11 по 22 марта на трех площадках Мариинского театра пройдет XIX Международный фестиваль балета «Мариинский». Внешне программа не отличается от принятой в последние годы. В афише в основном популярные балетные названия — с местными балеринами (Надежда Батоева/Филипп Степин и Оксана Скорик в «Лебедином озере» 15 марта), гостями (Ольга Смирнова из Большого театра в «Жизели» 18 марта), и недавняя премьера Владимира Варнавы «Дафнис и Хлоя».

Но новые спектакли тоже будут. Например, 13 марта пройдет Творческий вечер Владимира Шклярова, ведущего танцовщика труппы. Шкляров исполнит главную партию в современном балете. Специально для него Юрий Смекалов ставит «Palimpsest. Заново написанный», одноактный балет на музыку Белы Бартока. За обновление пуантового репертуара «отвечает» хореограф Алексей Ратманский. В программе этого года ему уделено много внимания: два вечера одноактных балетов 11 и 21 марта, «Анна Каренина». 21 марта солисты Мариинского впервые станцуют «Семь сонат» — бессюжетные дуэты для трех пар на музыку Доменико Скарлатти.

Конец девятнадцатого века характеризуется стилем модерн, известным во всех странах и охватившим все виды искусства. В какой-то мере этот стиль вырос

из народного искусства, стремился к символическому объяснению реальных явлений. В пейзаже конца века больше ценились выражение душевного состояния и особая атмосфера природы, чем прозрачность и ясность запечатлённого на картине. Самое главное, что происходит с пейзажем, – это то, что мастера разных направлений начинают видеть в выбранном мотиве не предмет рассказа, который надо передать, как раньше, а средство показать образ, уже заранее появившийся в голове самого художника. Живописное решение интересует теперь зрителя и художника больше, чем конкретность изображения, «зацепки», по которым можно построить рассказ. Даже исторические сюжеты растворяются в пейзажном окружении, становятся «видами» прошлого, а не рассказами о каких-либо выдающихся событиях.

Упражнение 5. Проведите подбор источников для своего реферата, придерживаясь литературы научного стиля. Обсудите этот список с преподавателем.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ОБРАБОТКИ И АНАЛИЗА ИНФОРМАЦИИ И СОСТАВЛЕНИЯ СВЯЗНОГО ТЕКСТА (ДИСКУРСИВНАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ)

Упражнение 1. При работе с большим объемом материала важно уметь анализировать и выделять главное. Одним из способов является выделение ключевых слов в тексте. Прочитайте текст. Выделите в нем ключевые слова и кратко перескажите содержание текста с опорой на них.

Большой каскад Петергофа

Большой каскад – самое грандиозное фонтанное сооружение петергофского ансамбля и одно из выдающихся сооружений мира.

Идея завершить морской парадный въезд в царскую резиденцию Нагорным дворцом и каскадом с гротами принадлежала Петру I. Каскад строился одновременно с дворцом, являлся для него своеобразным пьедесталом и составлял с ним единый архитектурный комплекс. Торжественный запуск фонтанов состоялся в августе 1723 года.

Решение каскада просто и лаконично. Две массивные лестницы соединены арками Большого грота. Обширная площадка перед ним переходит в центральный каскад, воды которого падают в ковш, соединенный с Морским каналом. Поверх Большого грота – терраса под фасадами Малого грота. Он завершается мраморной балюстрадой, на которой расположены восемь мраморных ваз. Перед входом в Большой грот на нижней террасе находится фонтан "Корзина". Из кольца бьют струи, переплетающиеся, как прутья корзины, из которой поднимаются девять мощных вертикальных струй, словно стебли фантастических хрустальных цветов. Движение воды в каскаде начинается потоками из двух скульптур "Нептун" и "Вакх", которые находятся на стене Малого грота, продолжается по ступеням лестниц и, пройдя под основанием каскада, завершается у скульптур, символизирующих русские реки, – Неву и Волхов.

В художественном облике каскада ключевая роль отводилась скульптурному убранству, которое решало главную задачу грандиозного сооружения – в аллегорической форме прославить Российское государство и победу в Северной войне.

Первоначально весь декор состоял из свинцовых золоченых скульптур, которые к концу XVIII века потеряли свою красоту. Их заменили бронзовыми, среди которых – копии работ мастеров античности и Ренессанса, а также 15 оригинальных произведений лучших отечественных скульпторов того времени. Новые скульптуры заняли свои места к 1806 году. На сегодняшний момент декоративное убранство каскада включает в себя 37 бронзовых золоченых статуй, 16 ваз, 29 барельефов, бюсты, дельфины, львы, лягушки – всего 225 скульптур из бронзы, свинца и мрамора, составляющих роскошный внешний облик Большого каскада. Он формировался в течение 150 лет, но эти изменения не нарушили его целостности и первоначального замысла как крупнейшего триумфального памятника своего времени.

В годы Великой Отечественной войны Большой каскад был разрушен. Все скульптурные богатства не успели вывезти из Петергофа до начала немецкой оккупации, поэтому их часть спрятали на территории парка. Похищенные фашистами четыре статуи ("Самсон", "Нева", "Волхов", "Тритоны") пришлось создавать заново. К 1956 году титанические усилия реставраторов вернули великолепный ансамбль к жизни.¹

Упражнение 2. Найдите в тексте упражнения 1 все причастные обороты. Обоснуйте правильность постановки запятых.

Упражнение 3. Выберите один из источников (книга, статья, интернет-сайт), которым вы собираетесь пользоваться при работе над своим проектом. Выделите ключевые слова – они помогут вам найти главное в тексте. Кратко

¹ Веб-сайт ГМЗ «Петергоф» [Электронный ресурс]. URL: https://peterhofmuseum.ru/objects/peterhof/bolshoy_kaskad

изложите содержание фрагмента, который вы хотите цитировать, с помощью ключевых слов.

Упражнение 4. Другим важным умением для создания связного текста является сжатие. Это умение отказываться от несущественных деталей, которые не влияют на понимание текста. Несущественную информацию могут содержать как отдельные слова (чаще всего – прилагательные или наречия), так и словосочетания и предложения (например, содержащие перечисление, перефразирование других предложений и т.д.). Необходимо оставлять в своем тексте лишь наиболее важное.

Работайте с текстом из упражнения 1, выполните его сжатие до объема 270 слов.

Упражнение 5. Выберите какой-либо фрагмент своего реферата по проекту, который, на ваш взгляд, нуждается в сжатии. Выполните сжатие, оставив наиболее важные мысли.

Упражнение 6. Связность текста невозможна без использования союзов и союзных слов. Соедините части предложения между собой так, чтобы они подходили по смыслу.

Собрание отличалось неоднородным художественным уровнем,	было принято решение построить дополнительное здание.
В 1771-1787 гг. по заказу Екатерины II было построено здание на берегу Невы рядом с Малым Эрмитажем,	ее владельцы продали ее Эрмитажу всего за 150 тысяч рублей, хотя за рубежом предлагали большую сумму.
Годом основания Эрмитажа считается 1764 год,	так как коллекционер не обладал серьезными познаниями в искусстве.

Ввиду того, что коллекция музея становилась больше,	поскольку советское правительство сделало музей государственным.
Для того, чтобы «Мадонна Бенуа» оставалась в России,	которое получило название Большого Эрмитажа.
После революции в Эрмитаже проводились бесплатные выставки, лекции, кинопоказы для всех желающих,	коллекции Эрмитажа были эвакуированы на Урал.
Как только началась Великая отечественная война,	в музее велась работа по сохранению коллекций.
Несмотря на то, что Ленинград находился в тяжелейших блокадных условиях,	когда императрица Екатерина II приобрела первую крупную коллекцию картин.

Составьте несколько предложений с союзами из таблицы по тематике своего проекта. Какие еще союзы могут быть использованы в тексте? Составьте предложения также с ними.

Упражнение 7. С опорой на изученный материал составьте реферат по теме своего проекта. Не забывайте о необходимости уложиться в 8-10 страниц – используйте метод сжатия и ключевых слов. Следите за тем, чтобы структура вашего текста имела логику – используйте союзы и союзные слова.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫЙ НА РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДИСКУССИИ И ПРЕЗЕНТАЦИИ (СОЦИАЛЬНАЯ И СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ)

Упражнение 1. Знаете ли вы, как нужно строить свою презентацию? Расскажите, из каких этапов она состоит.

Сравните свои предположения с алгоритмом, приведенным ниже. Были ли вы правы?

1. **Вступление (до 1 минуты).** Необходимо поприветствовать аудиторию и кратко изложить, чему посвящена ваша презентация.
2. **Основная часть (5-7 минут).** Длительность основной части презентации зависит от требований, они могут быть разными. В этой части необходимо кратко изложить суть вашего проекта, исследования и т.д.
3. **Заключение (1-2 минуты).** Необходимо подвести итоги: напомнить, какова была цель, какие результаты вы получили и т.д.
4. **Дискуссия.** Эта часть, как правило, не регламентируется очень строго. Вам необходимо ответить на вопросы аудитории о вашем исследовании или проекте. Возможна дискуссия между слушателями.

Упражнение 2. Прочитайте следующие речевые формулы и распределите их по этапам презентации (см. упражнение 1). Дополните этот список другими формулами.

1. Добрый день, уважаемые коллеги! Тема моего проекта – «Архитектурный стиль Зимнего дворца».
2. Если у вас остались вопросы, я постараюсь на них ответить.
3. В первую очередь я хотел бы обратить ваше внимание на схему на слайде презентации.
4. Мой проект посвящен истории самых известных достопримечательностей Петербурга.

5. Подведем итог.
6. В заключение хотелось бы еще раз сказать о том, что было нами сделано.
7. Уважаемый докладчик! Почему вы считаете тему вашего исследования актуальной?
8. Далее я хотел бы рассказать о сегодняшнем состоянии дворца.

Вступление	Основная часть	Заключение	Дискуссия

Упражнение 3. При построении презентации необходимо помнить, что выбор речевых формул зависит также от интенции говорящего. Для презентации и дискуссии важны информативные и оценочные интенции.

Вспомните, как:

1. Сравнить какие-либо объекты;
2. Оценить вероятность какого-либо события;
3. Выразить свое мнение;
4. Объяснить, какие точки зрения существуют;
5. Выразить осведомленность по какому-либо вопросу;
6. Выразить предположение;
7. Выразить уверенность в своей точке зрения.

Упражнение 4. Прочитайте и отметьте незнакомые выражения. Дополните список. Закончите предложения, используя лексику, связанную с темой вашего проекта.

Сравнение

- Если сравнить...
- По сравнению с...
- В сравнении с...
- Сравнивая с...

Оценка вероятности:

- Вероятно, что...
- Маловероятно, что...
- Возможно, ...
- Абсолютно невозможно, чтобы...

Выражение собственного мнения:

- Я считаю.../Я полагаю...
- По моему мнению...
- На мой взгляд...
- Я придерживаюсь следующей точки зрения: ...

Перечисление точек зрения:

- Ученые придерживаются разных точек зрения по данному вопросу.
Например, ...
- Существует мнение, что...
- Однако не все согласны с такой позицией. Например, ...
- Кроме этого, ...

Выражение осведомленности:

- Я также знаком(а) с творчеством этого художника.
- Мне известно, что...
- Насколько я знаю, ...

Выражение предположения:

- Возможно, ...
- Я предполагаю, что...
- Могу предположить, что...

Выражение уверенности:

- Не подлежит сомнению, что...
- Я (абсолютно) уверен(а), что...

Упражнение 5. Используя речевые формулы из упражнения 4, составьте в парах мини-диалоги для каждой из интенций.

Упражнение 6. Теперь вы знаете, из каких этапов состоит презентация. Кроме этого, вы познакомились со способами выражения различных интенций. С опорой на изученный материал составьте презентацию для своего проекта, а также подготовьте возможные вопросы для своих одноклассников.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4. ТЕСТ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ИКК И
СОЦИОКОММУНИКАТИВНОГО КОМФОРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Блок 1

1. Какое значение будет у слова «военный», если присоединить к нему приставку «пред-»?
 - a. Происходивший после войны
 - b. Происходивший до войны
 - c. Происходивший во время войны
 - d. Направленный против войны

2. Прочитайте предложение: «Прекрасная работа, созданная великим художником и называемая в наши дни шедевром, датируется XIX веком»
Выберите вариант ответа, в котором указаны все причастия:
 - a. Прекрасная, созданная, великим, называемая
 - b. Прекрасная, созданная
 - c. Созданная, называемая
 - d. Называемая, великим

3. Назовите 5 синонимов к слову «замечательный».

4. Ваш друг рассказывает вам о своей поездке в Петергоф. Вы хотите рассказать о том, как вы посетили Павловск. Как вы измените тему беседы?
 - a. Хватит, теперь я расскажу, как я поехал в Павловск!
 - b. Здорово! Я рад(а), что тебе понравилось. А я на выходных посетил Павловск.
 - c. В Петергофе некрасиво. Вот в Павловске было очень лучше!
 - d. Мне неинтересно знать про Петергоф, я там уже был. Я хочу говорить про Павловск.

5. Вы пришли на выставку редких картин. В зале очень много посетителей, и вы не можете пройти к некоторым экспонатам. Как вы решите эту проблему?

- a. Дай пройти, пожалуйста! Я не вижу картину.
- b. Вы неудобно стоите. Встаньте в другое место, я хочу осмотреть картины.
- c. Извиняюсь, можете подвинуться, чтобы я мог смотреть картину?
- d. Извините, пожалуйста, не могли бы вы немного подвинуться? Мне не очень хорошо видно.

6. После пешей экскурсии у вас остались вопросы о возрасте и происхождении некоторых экспонатов. Какие вопросы вы могли бы задать экскурсоводу, чтобы узнать интересующую вас информацию?

7. Прочитайте текст: «В какой-то мере стиль модерн вырос из народного искусства, стремился к символическому объяснению реальных явлений. В пейзаже конца века больше ценились выражение душевного состояния и особая атмосфера природы, чем прозрачность и ясность запечатлённого на картине». Найдите верное утверждение:

- a. Автор считает, что модерн вырос из народного искусства, но не был так символичен.
- b. Автор полагает, что символизм модерна происходит в какой-то степени из народного искусства.
- c. Автор полностью отрицает, что картины модерна можно назвать «прозрачными и ясными».

8. Сократите текст из №7 так, чтобы в нем осталось 30 слов.

9. Какие слова из №7 можно назвать в этом тексте ключевыми?

- a. Модерн, символическое объяснение, прозрачность, ясность
- b. Атмосфера природы, реальные явления, конец века
- c. Модерн, символическое объяснение, конец века, душевное состояние

10. Ваш друг попросил вас пойти в Мариинский театр с его младшим братом, которому 10 лет. В театре ребенок плохо себя ведет, шумит во время спектакля и бегаёт во время антракта. Что вы предпримете?

- a. Не буду реагировать – дети могут делать, что хотят.
- b. Громко отругаю его в присутствии других зрителей.
- c. Отойду с ним в сторону и спокойно объясню, что так нельзя себя вести. Если он продолжит мешать другим зрителям, мы покинем театр.
- d. Позвоню его брату и попрошу забрать ребенка.

11. Какая из фраз подходит, чтобы выразить свой интерес к фильму, который вы собираетесь посмотреть, если разговор происходит с людьми, которые старше вас и вам не очень хорошо знакомы?

- a. Знаешь, я просто жду не дождусь, когда кино уже выйдет!
- b. Ты смотрела первую часть этого фильма? Я его обожаю и хочу скорее посмотреть новую часть!
- c. Вы должны посмотреть это кино вместе со мной! Оно точно будет захватывающим!
- d. Этот фильм мне очень интересен. Я с большим нетерпением жду, когда он выйдет в прокат. А вам нравится такое кино?

12. Вы собираетесь смотреть с другом онлайн-экскурсию, но ваши вкусы расходятся (друг предпочитает Москву, а вы – Петербург), а ноутбук только один. Напишите такое обращение к другу, которое позволит найти компромисс.

13. Ваш собеседник не знает слова «экспонат». Попробуйте объяснить, что это такое.

14. Составьте ассоциативный ряд к слову «Петербург».

15. Вы услышали отрывок высказывания: «...поэтому было построено еще одно здание для хранения царской библиотеки». Что было сказано до этого?

- a. В старом дворце уже не хватало места,
- b. В государственном бюджете почти не было денег,
- c. В России в 19 веке активно развивалась литература,
- d. Иностранцы восхищались интерьерами дворца,

Блок 2

Оцените от 1 до 10, где 1 – это «очень плохо» / «нет, абсолютно не согласен», а 10 - «идеально» / «да, полностью согласен».

1. Хорошо ли вы знаете город, в котором живете сейчас?
2. Насколько комфортно вы чувствуете себя, общаясь на русском языке?
3. Насколько комфортно вы чувствуете себя в России?
4. Можете ли вы сказать, что за время жизни в России вы близко познакомились с русской культурой и традициями?
5. Хорошо ли вы знакомы с российской историей?
6. Легко ли вы понимаете, когда носители языка рассказывают что-то о российской культуре, истории и традициях?
7. Можете ли вы поддержать разговор, когда речь идет о культуре, истории и традициях России?
8. Как часто вы посещаете достопримечательности Санкт-Петербурга?
9. Часто ли вы смотрите передачи культурной тематики или онлайн-экскурсии, посвященные Петербургу и его пригородам?
10. Насколько, по вашему мнению, вы адаптировались к стране и городу, в которых вы учитесь?

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5. ТЕСТ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ИКК И
СОЦИОКОММУНИКАТИВНОГО КОМФОРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ПРОМЕЖУТОЧНОМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Блок 1

1. Отметьте предложение, в котором нет подчинительных союзов:
 - a. Коллекция была слишком велика, поэтому пришлось возвести еще одно здание Эрмитажа.
 - b. Несмотря на постоянные бомбежки во время блокады, многие из экспонатов музея хорошо сохранились.
 - c. Собрание отличалось неоднородным художественным уровнем, так как его владельцы не очень хорошо разбирались в искусстве.
 - d. Когда произошла революция, посещение Зимнего дворца стало доступно для всех.
2. Какой суффикс изменит существительное «литература» так, чтобы оно стало прилагательным и означало «имеющий отношение к литературе»
 - a. -н-
 - b. -ск-
 - c. -вед
 - d. -чат-
3. Образуйте все возможные причастия от глагола «основать».
4. Вы находитесь на экскурсии по Русскому музею. Вам интересно узнать, в каком зале выставляются картины Серова. Как вы можете обратиться к экскурсоводу?
 - a. Расскажи, где увидеть Серова?
 - b. Подскажите, пожалуйста, в каком зале можно увидеть картины Серова?
 - c. Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, где находится зал с картинами Серова?
 - d. Можешь сказать мне, где я найду картину Серова?

5. Ваш однокурсник не может решить, какую тему ему выбрать для проекта «Мой Санкт-Петербург». Какой совет вы ему дадите?

- a. Пиши об архитектуре – дворцах и церквях. Все другое неинтересно.
- b. Я бы советовал выбрать место, которое тебе нравится больше всех. Я, например, буду писать о Казанском соборе.
- c. Ты должен написать о Казанском соборе или Эрмитаже.
- d. Вообще не буду ничего советовать. Каждый выбирает сам.

6. Вы пришли в кассу театра и хотите купить билет, но не знаете, на какой спектакль. Напишите, какие вопросы вы могли бы задать кассиру, чтобы сделать выбор.

7. Прочитайте предложение: «В художественном облике каскада ключевая роль отводилась скульптурному убранству, которое решало главную задачу грандиозного сооружения – в аллегорической форме прославить Российское государство и победу в Северной войне». Какое из высказываний выражает несогласие с позицией автора?

- a. Главная задача каскада – показать роскошь и грандиозные финансовые возможности царской семьи.
- b. Скульптуры, которыми украсили каскад, символизировали военные успехи России в Северной войне.
- c. Скульптуры, которыми украшен каскад, очень важны для понимания художественной композиции.

8. Сократите текст из №7 до 20 слов.

9. Выпишите из №7 ключевые слова.

10. Вы защищаете свой проект. К вам обращается с вопросом кто-то из аудитории: «Уважаемый докладчик! Почему вы считаете свою тему актуальной?» Какой ответ будет наиболее подходящим?

- a. Вообще-то я уже говорил об этом в начале своей презентации.
- b. Спасибо за вопрос! На мой взгляд, эта тема актуальна, так как...
- c. Тема важна, это понятно и так. Я не буду это комментировать.

11. Вы посетили выставку, но она не произвела на вас впечатления, и вы не хотите рекомендовать ее коллегам по работе. Расскажите им об этой выставке.

12. Вы не согласны с одним из докладчиков во время защиты проекта, потому что он допустил фактическую неточность. Перечислите речевые клише, которые вы можете использовать, чтобы выразить свое несогласие.

13. Ваш собеседник не может понять, что вы имели в виду, когда назвали Зимний дворец «жемчужиной» русской архитектуры. Объясните ему, что это значит.

14. Вы услышали отрывок высказывания: «Несмотря на то, что Ленинград находился в блокадных условиях, ...». Продолжите фразу:

- a. многие ценные экспонаты Эрмитажа не удалось спасти.
- b. жители города сохраняли мужество.
- c. все художественные музеи были открыты.

15. Составьте ассоциативный ряд (список ассоциаций) к слову «музей».

**ПРИЛОЖЕНИЕ 6. ТЕСТ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ ИКК И
СОЦИОКОММУНИКАТИВНОГО КОМФОРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

Блок 1

1. Какую приставку нужно присоединить к слову «богатый», чтобы оно приобрело значение «очень богатый»?
 - a. Пост-
 - b. При-
 - c. Пре-
 - d. По-
2. Прочитайте предложение и расставьте запятые, где необходимо: «Изображающая известную легенду картина сегодня выставляется в Русском музее посещаемом тысячами туристов ежегодно».
3. Напишите 5 синонимов и 3 антонима к слову «старый».
4. Вы слышали, как ваши однокурсники обсуждают поход в музей. Вы там еще не были, но кое-что знаете о некоторых экспонатах. Выразите свою осведомленность и мнение об этих произведениях искусства.
5. Вы давно хотели отправиться на экскурсию по пригородам Петербурга. Ваш языковой клуб предоставляет такую возможность. Выразите заинтересованность и надежду на скорую поездку.
6. Вашему другу не нравится ваша любимая картина. Он отрицает, что художник талантлив. Выразите удивление и несогласие.
7. Прочитайте текст: «В годы Великой Отечественной войны Большой каскад был разрушен. Все скульптурные богатства не успели вывезти из Петергофа до начала немецкой оккупации, поэтому их часть спрятали на территории парка. Похищенные фашистами четыре статуи пришлось создавать заново. К 1956 году титанические усилия реставраторов вернули великолепный ансамбль к жизни». Какое утверждение неверно?

- a. Статуи были похищены фашистами, потому что их не успели вывезти вовремя.
 - b. До 1956 года ансамбль Петергофа был в первоначальном виде.
 - c. Если бы не усилия реставраторов, Большой каскад не удалось бы восстановить после разрушений.
8. Перечислите ключевые слова текста из задания №7.
9. Сократите текст из задания №7 так, чтобы в нем осталось 35 слов.
10. Вы посмотрели фотографии, которые ваш одноклассник сделал для университетской выставки. Они вам очень понравились, произвели приятное впечатление. Расскажите об этом своим друзьям.
11. Вы защищаете проект, посвященный храму Спаса-на-Крови. Вам задали вопрос: «Правда ли, что петербургский храм очень похож с московским собором Василия Блаженного?» Перечислите речевые клише, которые вы можете использовать, чтобы сравнить эти объекты.
12. Вы собираетесь посетить Гатчину, один из пригородов Петербурга. Однако ваш друг сомневается, что такая поездка не будет скучной – он больше любит смотреть онлайн-экскурсии. Выразите уверенность, что поездка действительно будет интересной.
13. Вы услышали отрывок высказывания: «Так как коллекция музея становилась больше, ...». Предположите, как закончится это высказывание?
- a. прежнее здание уже не могло вместить все экспонаты.
 - b. но она не была важна и не имела исторической ценности.
 - c. потому что владельцы приобретали новые картины и скульптуры.
14. Во время своего выступления при защите проекта вы употребили фразу: «Прообразом Спаса-на-Крови стал собор Василия Блаженного в Москве». Однако у вашего одноклассника возник вопрос, что означает «прообраз». Перефразируйте – объясните другими словами.
15. Составьте ассоциативный ряд к слову «архитектура».

Оцените от 1 до 10, где 1 – это «очень плохо» / «нет, абсолютно не согласен», а 10 - «идеально» / «да, полностью согласен».

1. Хорошо ли вы знаете город, в котором живете сейчас?
2. Насколько комфортно вы чувствуете себя, общаясь на русском языке?
3. Насколько комфортно вы чувствуете себя в России?
4. Можете ли вы сказать, что за время жизни в России вы близко познакомились с русской культурой и традициями?
5. Хорошо ли вы знакомы с российской историей?
6. Легко ли вы понимаете, когда носители языка рассказывают что-то о российской культуре, истории и традициях?
7. Можете ли вы поддержать разговор, когда речь идет о культуре, истории и традициях России?
8. Как часто вы посещаете достопримечательности Санкт-Петербурга?
9. Часто ли вы смотрите передачи культурной тематики или онлайн-экскурсии, посвященные Петербургу и его пригородам?
10. Насколько, по вашему мнению, вы адаптировались к стране и городу, в которых вы учитесь?