

RU

Модель предметно-языкового интегрированного обучения арабоязычащих слушателей подготовительного факультета инженерно-технического вуза

Просвиркина И. И., Резникова Т. Н.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и описать модель предметно-языкового интегрированного обучения, разработанную для арабоязычащих слушателей подготовительных факультетов инженерно-технического профиля, планирующих в дальнейшем в российском вузе получить специальность, связанную с направлением «Рыбное хозяйство, аквакультура и промышленное рыболовство». В статье представлена разработка содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов модели предметно-языкового интегрированного обучения, которая отвечает современным требованиям высшего образования и профессионально-коммуникативным потребностям арабоязычащих обучаемых инженерно-технического профиля, которые позволяют интегрировать в процесс обучения русскому языку как иностранному язык специальности, учитывать социокультурные особенности обучаемых, их коммуникативные потребности и когнитивное своеобразие. Научная новизна заключается в том, что уточнены научные взгляды на подходы к ранней профессионально-коммуникативной подготовке слушателей инженерно-технического профиля при изучении русского языка как иностранного, планирующих продолжить обучение в российском вузе по направлению «Рыбное хозяйство, аквакультура и промышленное рыболовство»; обоснована эффективность идей технологии предметно-языкового интегрированного обучения и положений этнометодики в формировании субкомпетенций профессиональной коммуникативной компетенции арабоязычащих слушателей. В результате исследования сформированы подходы к моделированию и прогнозированию содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов подобных бинарных (базирующихся на двух подходах) образовательных моделей для разных категорий обучаемых; описаны компоненты модели предметно-языкового интегрированного обучения для арабоязычащих слушателей, позволяющие получить целостное представление об учебных материалах, ориентированных на конкретный контингент обучаемых с учётом особенности их этнокультурных характеристик, когнитивных способностей, коммуникативных и социокультурных запросов.

EN

Model of content-language integrated learning for Arabic-speaking students at the preparatory faculty of an engineering and technical university

I. I. Prosvirkina, T. N. Reznikova

Abstract. The aim of the study is to theoretically substantiate and describe a model of content-language integrated learning (hereinafter referred to as CLIL), developed for Arabic-speaking students at preparatory faculties of engineering and technical profiles who plan to obtain a specialty related to the field of “Fisheries, Aquaculture and Industrial Fishing” at a Russian university in the future. The article presents the development of the substantive, procedural, and control-and-assessment components of the CLIL model, which meets the modern requirements of higher education and the professional and communicative needs of Arabic-speaking students in engineering and technical fields. It also proposes criteria for selecting the substantive content of educational materials, making it possible to integrate the specialty language into the process of teaching Russian as a foreign language, taking into account the sociocultural characteristics of students, their communicative needs and their cognitive characteristics. The scientific novelty lies in clarifying scientific perspectives on early professional-communicative training for engineering students studying Russian as a Foreign Language who intend to continue their education at a Russian university in “Fisheries, Aquaculture, and Industrial Fishing”; furthermore, the effectiveness of CLIL technology principles and ethnometh-

odological tenets in developing the sub-competencies of professional communicative competence in Arabic-speaking students is substantiated. As a result of the study, modeling approaches and forecasting of the content, process and control-and-assessment components of such binary (dual-approach) educational models for different categories of learners have been developed; the components of the CLIL model instructional materials for Arabic-speaking learners have been described – these components make it possible to obtain a comprehensive understanding of the learning materials aimed at a specific group of learners, taking into account the specifics of their ethno-speech characteristics, cognitive abilities and sociocultural needs.

Введение

В настоящее время актуальным является конструирование учебного процесса под прагматические цели и профессионально-коммуникативные потребности обучаемого в области академического и профессионального взаимодействия. При организации процесса обучения необходимо в каждом конкретном случае наметить подходы, учесть различные факторы (уровень и профиль обучения, этнический состав обучаемых) и в соответствии с ними уточнить содержание, отобрать средства, технологии, педагогический инструментарий для конструирования адресной модели. Создание адресных моделей обучения для иностранных слушателей и студентов, стремящихся получить профессиональное образование на русском языке, обусловлено необходимостью при обучении русскому языку формировать к нему особое отношение, а именно: показать иностранным обучающимся уникальные возможности русского языка как средства, с помощью которого можно решать различные коммуникативные задачи, как инструмента, позволяющего получить образование, наладить академическое и профессиональное взаимодействие. Следование данному замыслу позволяет изначально формировать новое мышление, основанное на особом отношении обучаемого к русскому языку как к ценности, то есть сам язык воспринимается как важный элемент, жизнеобеспечивающий учебный и профессиональный успех. Русский язык становится для арабговорящего слушателя подготовительного отделения своеобразным проводником в иную коммуникативную реальность (бытовая, учебная, профессиональная). Именно на подготовительном факультете закладываются основы владения языком в различных регистрах для дальнейшего его использования в бытовых, учебных и профессиональных ситуациях общения, то есть формируются базовые понятия учебной и профессиональной лингвокультуры (Берсиров, 2010) будущих арабговорящих инженеров, планирующих получить образование на русском языке в области рыбного хозяйства, водных биоресурсов и аквакультуры. Учебная лингвокультура – это способность обучаемого анализировать учебные тексты, ситуации общения, вступать в речевое взаимодействие с преподавателем, студентами, а в дальнейшем и коллегами иных национальностей, соблюдая нормы, ценности, установленные и принятые в среде российского социума. Профессиональная лингвокультура – это способность обучаемого через ментальность и этнолингвистические факторы анализировать специализированные тексты, ситуации общения, возникающие в рамках производственных отношений в коммуникативном пространстве, в частности в русском, в котором арабговорящие инженеры планируют осуществлять учебу, проходить практику и т. п.

Для формирования учебной и особой профессиональной лингвокультуры слушателя, в частности будущего инженера, планирующего осуществлять деятельность в сфере промышленного рыболовства, рыбного хозяйства, водных биоресурсов и аквакультуры, необходимо сконструировать адресную модель. Как видим, актуальность проблемы и сформулированная цель позволяют обозначить следующие задачи, которые необходимо решить:

1) на основе анализа научной литературы выявить современные подходы к конструированию адресных моделей обучения русскому языку как иностранному для инженерно-технического профиля подготовительного факультета;

2) определить основополагающие подходы для построения модели предметно-языкового интегрированного обучения (далее – МПЯИО) для арабговорящих слушателей подготовительного факультета российского вуза, планирующих получить специальность, связанную с направлением «Рыбное хозяйство, аквакультура и промышленное рыболовство»;

3) определить и описать структурные компоненты (содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный) образовательной МПЯИО для конкретного (арабговорящего) контингента иностранных слушателей подготовительного факультета российского вуза в ракурсе этнометодического и предметно-языкового интегрированного подходов.

Теоретической базой исследования являются теории, концепции учёных, занимающихся моделированием учебного процесса в области русского языка как иностранного (Азитов, 2017; Клобукова, Майоров, 2023; Маталова, 2012), а также современные научные идеи зарубежных и отечественных учёных, дающие возможность модернизировать учебный процесс с учётом потребностей определённого контингента слушателей:

- принципы этнометодики (или этноориентированного обучения), позволяющие анализировать процесс обучения через призму культуры обучаемых, регулируемой языковыми, социокультурными правилами (Балыхина, 2009; Невмержицкая, 2011; Пугачёв, 2016);

- положения предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО, или CLIL), ключевой идеей которого является параллельное освоение языковых категорий и предметного содержания (Думина, 2018; Ильина, 2024; Исаев, Плотников, 2021; Кизима, Воленко, 2020; Мелёхина, 2021; Павловская, Кулик, 2023; Румянцева, 2022; Салехова, Данилов, 2015; Федотова, Ши, 2022; Coyle, Hood, Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Материалами исследования стали терминологические словари (Учебный терминологический словарь..., 2021; Профессиональная лексика рыболовства, 1996; Современный образовательный процесс..., 2006); отрывки из произведений художественной и документальной литературы; фрагменты художественных и документальных фильмов и тексты, созданные авторами статьи.

Методы исследования: анализ научной, научно-методической, художественной и публицистической литературы для определения подходов к моделированию учебного процесса и установления содержательного наполнения учебных материалов; моделирование процесса предметно-языкового интегрированного обучения арабговорящих слушателей подготовительного факультета инженерно-технического вуза.

Практическая значимость статьи заключается в том, что предложенная модель может быть использована для организации образовательного процесса со слушателями подготовительных факультетов российских вузов, изучающими русский язык как инструмент освоения будущей профессии, а также может стать образцом для конструирования подобных бинарных моделей для слушателей различных профилей (гуманитарный, экономический, естественно-научный, медико-биологический, инженерно-технический).

Обсуждение и результаты

В научно-педагогической литературе термин «модель обучения» является многоаспектным и полифункциональным понятием, охватывающим как технологическую, так и концептуальную стороны образовательного процесса. Анализ значения термина «модель обучения» позволяет определить методологические основы, сформулировать обобщающие положения и предложить авторскую интерпретацию, релевантную целям предвузовской подготовки иностранных, в частности арабговорящих, слушателей инженерно-технического профиля. Трактовка термина «модель обучения» может быть рассмотрена с различных методологических позиций.

Во-первых, термин может трактоваться как упорядоченное взаимодействие преподавателя и обучающихся, детерминированное конкретной педагогической ситуацией и направленное на достижение поставленных дидактических целей. Такая последовательность педагогических действий формируется в соответствии с образовательными задачами и изменяется в зависимости от контекста взаимодействия субъектов процесса. В контексте межкультурного образования особую значимость приобретает способность модели гибко реагировать на вариативность образовательных ситуаций, что актуализирует необходимость ситуативного подхода как основы эффективной дидактической организации.

Во-вторых, под моделью обучения можно понимать совокупность дидактических оснований и технологических средств педагогического влияния, используемых в рамках определенного этапа учебной деятельности. В таком контексте модель выступает как методико-технологическая конструкция, обеспечивающая реализацию обучения в рамках заданного учебного периода, с опорой на определенный набор педагогических инструментов и методологических ориентиров (Современный образовательный процесс..., 2006, с. 70).

В-третьих, «модель обучения представляет собой субъективную реализацию преподавателем определенного педагогического опыта, опирающегося на методы и технологии, адаптированные к специфике целей и условий конкретного учебного взаимодействия. Выполняя роль промежуточной инстанции, модель обучения способствует переносу теоретически сформированных представлений о характере образовательного взаимодействия в плоскость его прикладного проявления» (Азимов, Щукин, 2009, с. 145-146).

Точка зрения, представленная в словаре А. Н. Щукина и Г. Э. Азимова, позволяет сделать вывод, что модель обучения – это не фиксированная структура, а подвижная и развивающаяся педагогическая система, в которой происходит сопряжение личностного профессионального опыта преподавателя с определенной методической парадигмой и конкретными параметрами образовательного контекста. Разнородность образовательного и языкового фона арабговорящих обучающихся требует от преподавателя не просто выбора технологии, а ее адаптивной реализации с учетом уровня владения языком, учебно-профессиональных интересов и социокультурных особенностей обучающихся.

Конструируемая МПЯИО для арабговорящих слушателей подготовительных факультетов инженерно-технического профиля, как и любая другая образовательная модель, представляет собой прикладной конструкт на основе двух подходов (этнометодический и предметно-языковой), определяющих системное планирование действий и вектор развития всего образовательного процесса, направленного на формирование русской лингвокультуры.

Основные положения этнометодики изложены в трудах Т. М. Балыхиной (2009; 2010), Е. В. Невмержичкой (2011), И. А. Пугачева (2016). Суть *этнометодического* подхода заключается в том, что все учебные тексты, коммуникативные ситуации, технологии, методы, приёмы и инструменты отбираются для моделирования учебного процесса в соответствии с этнокультурными особенностями и когнитивными способностями иностранных слушателей, в частности арабговорящих.

Основные теоретические положения и практические рекомендации предметно-языкового интегрированного подхода изложены в трудах Дэвида Марша и некоторых его последователей: Ду Койла, Филипа Худа, Питера Мехисто, Марии Фригольс (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). В последние годы данный подход начинает внедряться в преподавание русского как иностранного (Р. Ш. Азитов (2017), Т. М. Балыхина (2009; 2010), Л. Л. Салехова, А. В. Данилов (2015), Е. В. Думина (2018), Е. В. Воевода, А. А. Кизима (2013), А. А. Кизима, О. И. Воленко (2020), О. С. Воронина (2021), Н. О. Ильина (2024), А. П. Исаев, Л. В. Плотников (2021), Л. П. Клобукова, Н. Д. Майоров (2023), Е. А. Павловская, А. Д. Кулик (2023), Е. А. Мелёхина (2021),

О. В. Румянцева (2022), Н. Л. Федотова, Ши Цзеся (2022), Ши Цзеся (2024)). Несмотря на то, что некоторые положения предметно-языкового интегрированного подхода не отвечают целям преподавания русского языка для решения коммуникативных академических и профессиональных задач, гибкость технологии ПЯИО позволяет использовать для создания моделей и систем обучения некоторые идеи, не противоречащие общим традиционным взглядам на процесс преподавания именно русского языка как иностранного. Прежде всего, ценной в этом отношении является мысль об интеграции при изучении русского языка как иностранного *параллельно с освоением языковых категорий предметного содержания* (Д. Койл, П. Худ, Д. Марш (Coyle, Hood, Marsh, 2010)), в частности терминологии, связанной с рыбным хозяйством, моделей предложений, частотных в академическом и конкретном профессиональном дискурсе. Идеи *предметно-языкового подхода* позволяют конструировать МПЯИО по двум направлениям: 1) вектор учебной иноязычной коммуникативной грамотности и 2) вектор иноязычной профессиональной коммуникативной грамотности. Оба направления формируют в совокупности иноязычную учебно-профессиональную коммуникативную компетенцию, то есть способность реализовать языковые и речевые знания и умения в области иностранного языка, в частности русского, в учебном, профессиональном и социокультурном аспектах коммуникации.

В связи с вышесказанным МПЯИО для арабговорящих слушателей, направленная на становление учебной и профессиональной лингвокультур, построена на основе двух ключевых подходов – этнометодического и предметно-языкового, которые позволяют обосновать и скорректировать её структурные компоненты: содержательный, процессуальный (организационный) и контрольно-оценочный. Становление лингвокультуры строится на формировании *профессионально-коммуникативной компетенции*, поэтому целью каждого компонента модели ПЯИО для арабговорящих слушателей является формирование *субкомпетенций профессионально-коммуникативной компетенции*. С. В. Маталова отмечает, что профессионально-коммуникативная компетенция складывается из «языковой, речевой и социокультурной субкомпетенций» (2012, с. 18). Суть *языковой* субкомпетенции заключается в освоении терминологической лексики уже на уровне А1-А2, *речевой* – в обучении использованию терминологического минимума и частотных грамматических конструкций, необходимых для создания письменных и устных высказываний актуальных для общения в академической и профессиональной среде. *Социокультурная* субкомпетенция формируется параллельно благодаря учебным материалам, которые соответствуют не только коммуникативным потребностям, но и этноречевым, социокультурным вкусам обучаемых.

Содержательный компонент МПЯИО (Рисунок 1) арабговорящих слушателей подготовительных факультетов инженерно-технических вузов РФ, планирующих получать специальности, связанные с рыбным хозяйством, водными биоресурсами и аквакультурой, формируется с учётом требований современного учебного образовательного пространства и рекомендаций нормативных документов (Андрюшина, Владимирова, Клобукова и др., 2000, Федеральный государственный образовательный стандарт..., 2014). Но для корректировки содержательного компонента в соответствии с социокультурными ценностями российского образовательного и профессионального коммуникативного пространства, этноречевыми и когнитивными характеристиками, а также потребностями обучаемых, обусловленными получением академических знаний, необходимых для освоения учебных материалов, требуется отобрать терминологические единицы, актуальные синтаксические модели, тексты и коммуникативные ситуации, целесообразные для реализации языковых знаний и речевых умений в учебной (академической) и профессиональной сферах общения. Таким образом, *содержательный компонент* МПЯИО наполняется учебными материалами, направленными на: 1) обогащение письменной и устной речи арабговорящих слушателей терминологической лексикой и грамматическими конструкциями, необходимыми для решения учебных и профессиональных коммуникативных задач; 2) погружение арабговорящих слушателей в создаваемую на занятиях аутентичную, в том числе искусственно смоделированную, коммуникативную учебную и профессиональную среду, а также вовлечение их в коммуникативные ситуации, требующие от слушателя выбора стратегий и тактик, соотносимых с ментальностью русскоязычных коммуникантов.

Обогащение речи традиционно строится по нескольким направлениям: обогащение словаря, совершенствование грамматического строя речи, а также введение текстов и ситуаций с использованием изученных терминологических единиц. Обогащение речи обучаемых складывается из: 1) определения терминологического минимума, необходимого для обучения по специальности, связанной с профессиональной деятельностью в области рыбного хозяйства, водных биоресурсов и аквакультуры; 2) планомерного введения профессионально значимой терминологической лексики уже на начальном этапе изучения русского языка как иностранного; 3) установления частотных грамматических конструкций, необходимых для понимания и создания письменных и устных высказываний и 4) их введения в письменную и устную речь арабговорящих слушателей.

Обогащение письменной и устной речи арабговорящих слушателей, дающее возможность осознанно пользоваться терминологическими единицами в речевой практике, осуществляется поэтапно:

1) вначале вводятся арабизмы (например, математические термины, слова «карта», «азимут» и некоторые другие, понимание которых необходимо слушателям в академической и профессиональной сферах общения);

2) далее в тексты различного стиля включается в разных ситуациях интернациональная терминологическая лексика, а также «русская» терминология с интернациональными корнями (*университет, объект, субъект; акватория, аквакультура, аквапоника* и т. п.);

3) затем присоединяются лексические единицы, важные как для бытовой, учебной, так и для профессиональной сферы (то есть лексика, одинаково значимая для всех сфер общения: *вода, водоём, река, озеро* и т. д.);

4) вслед за этим включается профессиональная лексика, прежде всего та, которая становится основой для большого количества терминов, например: *трал, тралить, траловый, траление, траулер, тральщик*;

5) затем – терминологическая лексика, не вызывающая при произношении трудностей (или вызывающая минимальные трудности) у арабоязычных слушателей (*океан, рыбный, ловля, океанология, экология*);

6) в заключение вводятся актуальные для первого года обучения в вузе термины и социокультурно значимая лексика, в том числе обусловленная потребностями будущей профессии (*промысел, рыбонасосные установки, орудия лова, зона лова, уловистость*).

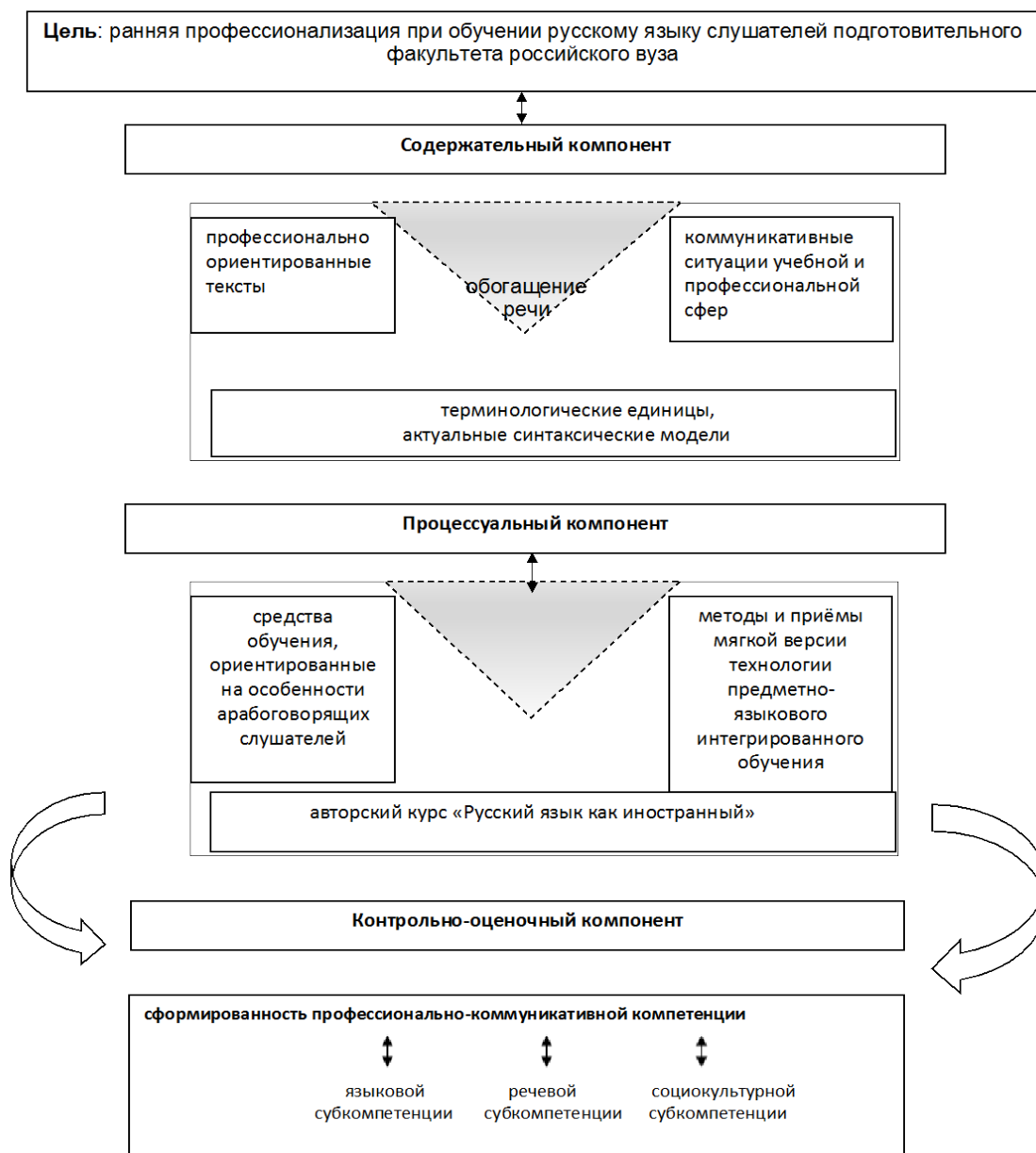


Рисунок 1. Модель предметно-языкового интегрированного обучения для арабоязычных слушателей подготовительных факультетов инженерно-технического профиля

Параллельно с обогащением речи терминами вводятся и последовательно отрабатываются синтаксические конструкции (модели), необходимые для дальнейшего академического и профессионального речевого взаимодействия (например, конструкции с обозначением компонентного состава объекта, его функции, сравнения объектов, классификации процессов, стадиальности процесса, причинно-следственных связей, изменения качественных и количественных характеристик процесса).

Несмотря на то что коммуникативные ситуации, необходимые иностранному слушателю для взаимодействия в вышеперечисленных сферах общения, прописаны в требованиях Государственного стандарта (Андрюшина, Владимирова, Клобукова и др., 2000), прагматические потребности обучаемых нуждаются в коррективе: во-первых, изменении временных рамок для введения специальной (профессиональной) лексики (в стандартах при обучении русскому языку слушателя вначале погружают в бытовую сферу, затем – в учебную и только после этого – в профессиональную); во-вторых, учёте лингвистических, этноречевых и социокультурных особенностей арабоязычных слушателей, для которых коммуникативные ситуации во всех сферах (особенно в учебной и профессиональной) являются непривычными и не всегда понятными, так как обучаемые ранее никогда не оказывались в подобных условиях и не представляют способы их моделирования, структуру

данных ситуаций, их сценарии и стратегии либо встречаются с «знакомыми» на первый взгляд ситуациями, которые существенно отличаются коммуникативными моделями и контекстом общения.

При выборе коммуникативных ситуаций необходимо ориентироваться на интенции, темы общения, а также востребованные обучаемыми коммуникативные жанры. Интенции иностранного слушателя обусловлены теми ситуациями, в которых ему необходимо с помощью русского языка реализовать свои коммуникативные потребности: во-первых, при *общении* с другими слушателями, студентами, жителями российского региона, в котором будущий специалист планирует обучаться; во-вторых, при решении актуальных академических коммуникативных задач в российском вузе; в-третьих, при контактах с *потенциальными коллегами и сотрудниками*, осуществляющими профессиональную деятельность в области промышленного рыболовства (при прохождении производственной практики).

Во всех вышеперечисленных ситуациях арабговорящий слушатель должен уметь с помощью языковых средств (вербальные и невербальные) адекватно ситуации общения реализовывать речевые намерения: реагировать, выражать согласие или несогласие, побуждать собеседника к ответу на заданный вопрос, *формулировать* собственное мнение по поводу какого-либо события (или ситуации), *обращаться* с просьбой, отдавать распоряжения и указания.

Темы, как и ситуации общения, в которых слушатели подготовительного факультета должны уметь реализовать коммуникативные интенции, также рекомендованы Государственным стандартом (Андрюшина, Владимирова, Клобукова, 2000), но в рамках пропедевтики профессионально релевантного *развития* слушателей инженерно-технического профиля, планирующих получить специальность, связанную с рыбным хозяйством, были скорректированы и дополнены темы текстов и ситуаций, которые обсуждаются на занятиях, и, естественно, связаны с лексическим минимумом, рекомендованным для данного уровня (A1 или A2), а также с той профессионально ориентированной лексикой, которой предлагается обогащать устную и письменную речь слушателей в связи с ранней профессионализацией: «История рыболовства», «Моя будущая профессия», «Каким будет мой рабочий день?», «Работа и хобби», «Как живут рыбы?», «Профессиональные праздники», «Рыбные продукты», «Миграция рыб» и некоторые другие.

«Вживание» арабговорящих слушателей в академическое и профессиональное социокультурное пространство России, без которого невозможно плодотворное общение, не может происходить без:

1) знакомства с текстами о народных праздниках (Новый год, День Победы) и профессиональных праздниках (Всемирный день рыболовства, День рыбака, Всемирный день рыбного хозяйства, День рыбовода, Всемирный день моря, Всемирный день океанов, День **работников морского и речного флота**);

2) приобщения обучающихся к театру, миру кино, музеям, а также к фрагментам из литературных произведений, содержание которых связано с будущей профессией.

Кроме того, необходимо определить основные коммуникативные жанры *письменной* (служебные, объяснительные и докладные записки, деловые письма и другие тексты информационного характера) и *устной* (монологи и диалоги учебного и профессионального общения в области промышленного рыболовства, рыбного хозяйства, водных биоресурсов и аквакультуры) *речи*. Исходя из профессионально-коммуникативных потребностей арабговорящих слушателей подготовительных факультетов, определивших профессию, связанную с рыбным хозяйством, выделены следующие актуальные жанры: 1) **описание** предметов (*разные виды рыб; промысловые суда и орудия лова рыбы*); **описание** компонентов (*экология водных систем; состав воды, её влияние на рыб и других водных обитателей*); **описание** производственных процессов (*процесс селекции рыб, основные промысловые виды деятельности, взаимосвязи жизнедеятельности между водными организмами*); 2) **повествование** (рассказ) об основных направлениях рыбного хозяйства (*ловля рыбы, методы лова рыб, переработка рыбы, методы выращивания рыбы (прудовое, озерное, садковое, в установках замкнутого водоснабжения)*).

Таким образом, содержательный компонент МПЯИО включает тексты и ситуации, извлечённые из художественной и публицистической литературы, из художественных и документальных фильмов, в которых реализуются композиционные особенности описаний и рассказов, воплощенные в различных жанрах.

Ситуации профессионального общения для данной категории слушателей тяготеют условно к монологическим высказываниям (речь одного лица, обращенная к другим лицам). Условно, потому что не требуют речевого действия, но побуждают к какой-либо деятельности (действенное неукоснительное выполнение указания, распоряжения). Все профессиональные монологические высказывания, отобранные в процессе анализа, а затем введённые в процесс обучения, на основе их цели классифицируются на монологи-инструктажи, монологи-указания, монологи-оповещения, монологи-отчёты, монологи-запросы и монологи-распоряжения (реализуются как в письменной, так и в устной речи). Все вышеназванные монологические жанры предполагают клишированные ответы-действия. Диалогические высказывания, которые будут востребованы для осуществления профессиональной деятельности, допустимые по сложности для уровней A1 и A2, классифицированы как диалоги-беседы (обмен информацией), диалоги-запросы (информации), диалоги-продажи (или торговый диалог). Каждый из жанров логично вписывается в МПЯИО арабговорящих слушателей подготовительных факультетов, планирующих в дальнейшем получать профессию в рамках направления «Рыбное хозяйство, аквакультура и промышленное рыболовство». Вводимые речевые жанры просты и понятны по композиции, во многом соотносятся с привычными типами общения в арабговорящей аудитории.

Содержательное наполнение модели МПЯИО арабговорящих слушателей подготовительного факультета, ориентированных на инженерно-технический профиль, в частности, профессий, связанных с рыбным хозяйством, аквакультурой и промышленным рыболовством, не противоречит требованиям программы,

но дополняется в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности арабоязычных слушателей актуальными учебными материалами (тексты, коммуникативные ситуации учебной и профессиональной сфер).

Процессуальный компонент модели МПЯИО арабоязычных слушателей, планирующих получать инженерно-техническое образование на русском языке в области рыбного хозяйства, водных биоресурсов и аквакультуры, тоже строится на идеях этнометодики (или этноориентированной методики) и технологии ПЯИО, которые позволяют организовывать обучение профессионально ориентированному русскому языку с учётом этнокультурных особенностей обучаемых уже на этапе уровней А1, А2. Именно анализ культурных, языковых различий, образовательных предпочтений позволяет включить в процессуальный компонент наряду с традиционными методами обучения формы работы, подсказанные современными технологиями, в частности ПЯИО, и инструментами искусственного интеллекта, позволяющими сделать обучение более эффективным и релевантным для арабоязычных обучающихся.

Мягкая (soft) версия технологии ПЯИО (в противоположность твердой (hard) версии, ориентированной на предметное содержание), направленная на изучение *самого иностранного языка* – в нашем случае русского, – включает учебную и предметную составляющие. Они интегрированы в научный и профессиональный контекст учебного материала благодаря расширению лексического минимума и уточнению набора частотных грамматических конструкций, которые становятся базой, определяющей процесс обучения. Именно *мягкая версия* более, чем остальные, подходит для обучения русскому языку как иностранному на уровнях А1 и А2 арабоязычных слушателей, планирующих использовать его в профессиональных целях. Мягкая версия предпочтительна, особенно на начальном этапе, потому что позволяет соединить изучение основ русского языка с достижением прагматической цели: не только освоить язык, но и глубже понять свою будущую специальность, а также подготовиться к коммуникации в учебной и профессиональной деятельности. Также мягкая версия технологии ПЯИО позволяет успешно формировать новые ценностные языковые ориентиры, потому что в центре процесса находится русский язык (его лексическое богатство и уникальная грамматическая система) как способ выражения мысли и инструмент для освоения профессии.

Таким образом, идеи этнометодики и технологии ПЯИО позволяют уйти от унифицированных учебных сценариев и на основе комбинации педагогических инструментов, заточенных под конкретный контингент обучаемых, в котором каждый обучающийся является носителем уникального языкового и образовательного бэкграунда, организовать продуктивное педагогическое пространство и смоделировать уникальный образовательный маршрут.

Контрольно-оценочный компонент определяет критерии сформированности субкомпетенций, входящих в коммуникативно-профессиональную компетенцию. Проверка сформированности коммуникативно-профессиональной компетенции осуществляется на основе формата ТРКИ (тест по русскому языку как иностранному). Формат субтестов для контроля соответствует формату ТРКИ, то есть состоит из субтестов «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», но отличается в содержательном плане. В субтесты включены тексты и ситуации, наполненные терминами и грамматическими конструкциями, связанными с будущей учебной и профессиональной деятельностью слушателей. При составлении проверочных тестовых материалов необходимо исходить из того, что проверка профессионально-коммуникативной компетенции – это мониторинг сформированности, прежде всего, *языковой* (насколько усвоены профессиональные слова и частотные грамматические конструкции), *речевой* (освоена структура определённых типов текстов (описание и рассказ), умение конструировать высказывания, адекватные заданной ситуации) и *социокультурной* (умение выбирать форму общения, выстраивать стратегию монолога или диалога адекватно ситуации общения и в соотношении с этнокультурными особенностями собеседника) субкомпетенций, то есть выявление того, насколько свободно слушатель может общаться с помощью русского языка в учебном и профессиональном коммуникативном пространстве. Каждый субтест («Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование») проверяет сформированность того или иного компонента профессионально-коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности.

Для проверки каждой субкомпетенции профессионально-коммуникативной компетенции можно определить уровни: высокий, достаточный, низкий. *Высокий уровень* – слушатель, во-первых, понимает в предлагаемых контекстах лексическое значение терминов и слов, ценных в учебном и профессиональном плане; во-вторых, грамматически точно использует их в изученных конструкциях при описании предмета, процесса; в-третьих, узнаёт их в потоке речи (письменная и устная) и реагирует адекватно их смыслу (словесно или действенно); изменяет профессиональные слова в соответствии с изученными грамматическими категориями; в-четвёртых, использует в собственных высказываниях в соответствии с замыслом конструируемого текста, ситуации. Если при выполнении всех учебных действий, которые проверяют уровень сформированности языковой (лингвистической), речевой и социокультурной субкомпетенций слушатель набирает 85 (и выше) баллов (по столбальной шкале), значит, сформирован высокий уровень профессионально-коммуникативной компетенции (в связи с тем, что на уровнях А1 и А2 о формировании социокультурной компетенции говорить рано, для данной субкомпетенции высоким уровнем можно считать, если задания, содержащие проверку именно этого компонента, выполнены на 80 баллов).

Достаточным считается уровень, если арабоязычный слушатель, во-первых, понимает лексическое значение терминов, ценных для общения в учебной и профессиональной сфере, но допускает 1-2 коммуникативно значимых и 3-6 коммуникативно незначимых ошибки; во-вторых, иногда (2-3 раза) не совсем удачно использует грамматические конструкции при описании предмета, процесса; в-третьих, узнаёт в потоке речи (письменная и устная) изученные термины, конструкции и соответственно реагирует на их смысл (словесно

или действенно); изменяет профессиональные слова в соответствии с изученными грамматическими категориями, но допускает 1-2 ошибки; в-четвёртых, использует термины и стандартные обороты речи в собственных высказываниях в соответствии с замыслом конструируемого текста, ситуации. Если при выполнении всех учебных действий, которые проверяют уровень сформированности языковой (лингвистической), речевой и социокультурной субкомпетенций слушатель набирает от 51 до 65 баллов, значит, сформирован достаточный уровень коммуникативно-профессиональной компетенции (в связи с тем, что на уровнях А1 и А2 о формировании социокультурной компетенции говорить рано (только об элементах), для данной субкомпетенции высоким уровнем можно считать, если задания, содержащие проверку именно этого компонента, выполнены на 46 баллов).

Низким уровнем считается, если слушатель набирает меньше 51 балла.

Таким образом, проектирование каждого компонента (содержательный, процессуальный и контрольно-оценочный) бинарной модели ПЯИО для арабговорящих слушателей строится на основе двух стратегически важных идей: этнометодического подхода и мягкой версии технологии ПЯИО.

Содержательный компонент направлен на формирование языковой, речевой и социокультурной субкомпетенций, составляющих стержень коммуникативно-профессиональной компетенции. Формирование выше-названных субкомпетенций способствует воспитанию ценностного отношения к русскому языку как средству получения знаний, приобретения умений, которые необходимы для освоения профессии. Содержательный компонент модели строится на концептуально-методологических основах (теории, идеи, концепции, подходы), которые определяют тематический круг текстов и ситуаций общения, перечень профессиональных рамок (фреймов), в которых реализуются интенции арабговорящего слушателя, планирующего продолжить обучение в российском вузе и получить инженерную профессию в области рыбного хозяйства. Процессуальный компонент модели ПЯИО арабговорящих слушателей представлен методами, формами, инструментами обучения, а контрольно-оценочный компонент содержит описание уровней, структуры контрольно-проверочных материалов, использованных при текущем и итоговом контроле.

Заключение

Анализ научной литературы позволил определить два основных подхода к конструированию адресной модели обучения русскому языку как иностранному для арабговорящих слушателей инженерно-технического профиля подготовительного факультета, планирующих в дальнейшем получить профессию, связанную с рыбным хозяйством. Выбор подходов обоснован тем, что для освоения инженерной профессии необходима ранняя профессионализация, которая заключается в обогащении речи слушателей терминами конкретной области знаний и частотными речевыми конструкциями, встречающимися в специальных текстах, поэтому выбран предметно-языковой интегрированный подход.

Целесообразность выбора основополагающих подходов при конструировании модели обусловлена необходимостью учитывать языковые, этноречевые, социокультурные, когнитивные особенности и профессионально-коммуникативные потребности конкретного контингента обучаемых (арабговорящих). Таким образом, бинарная модель ПЯИО для арабговорящих слушателей построена на двух основополагающих подходах (этнометодический и предметно-языковой интегрированный), которые становятся стержнем содержательного, процессуального и контрольно-оценочного компонентов модели.

Содержательный компонент строится на основе: 1) наполнения устной и письменной речи арабговорящих слушателей профессиональной лексикой и грамматическими конструкциями, которыми обучаемый должен оперировать как на этапе обучения в вузе, так и в профессиональной деятельности уже на начальном этапе изучения русского языка; 2) тщательного отбора и введения в практику учебных текстов и коммуникативных ситуаций, связанных с разными сферами учебной и профессиональной деятельности. Оригинальность процессуального и контрольно-оценочного компонентов МПЯИО заключается в том, что все методы, приёмы, инструменты, текущий и итоговый контроль подчинены профессионально-коммуникативным потребностям арабговорящих слушателей, то есть все педагогические манипуляции учитывают особенности арабского и русского языков, а также коммуникативную целесообразность тем и ситуаций общения. Образовательный процесс построен на взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности благодаря ситуативно-тематической организации учебного материала и способам его подачи.

Таким образом, внедрение МПЯИО для арабговорящих слушателей подготовительного факультета позволяет формировать русскую лингвокультуру, закладывать основы ценностных профессиональных языковых ориентиров, определяющих русский язык как инструмент будущей учебной и трудовой деятельности.

Перспективами дальнейшего исследования могут стать разработки предметно-языковых интегрированных курсов для различных инженерных специальностей, ориентированных на всевозможные группы обучаемых.

Материалы исследования | Research materials

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Андрюшина Н. П., Владимирова Т. Е., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Иванова А. С., Нахабина М. М., Соболева Н. И., Стародуб В. В., Степаненко В. А. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. М. – СПб.: Златоуст, 2000.

3. Профессиональная лексика рыболовства: словарь / сост. Ф. А. Пономарев. Архангельск: Издательство Поморского международного педагогического университета, 1996.
4. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины: краткий терминологический словарь / авт.-сост.: М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006.
5. Учебный терминологический словарь для студентов очной формы обучения: по специальности 35.02.10 «Обработка водных биоресурсов» / сост. А. П. Лукина // Образовательная социальная сеть. 2021. <https://nsportal.ru/npo-spo/selskoe-i-rybnoe-khozyaistvo/library/2021/10/31/uchebnyy-terminologicheskii-slovar-dlya>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации. Направление подготовки 35.06.03 Рыбное хозяйство: утв. приказом Минобрнауки России от 30.07.2014 № 895 (в ред. от 17.11.2023) // ГАРАНТ: справочно-правовая система. <https://base.garant.ru/70730788/afa6a9ba04392e1cfe1c09aeb8a7e5f4/>

Источники | References

1. Азитов Р. Ш. Формирование профессиональных компетенций бакалавров экономики средствами игровых технологий: монография. М.: Перо, 2017.
2. Балыхина Т. М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей. М.: РУДН, 2009.
3. Балыхина Т. М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2010. № 3.
4. Берсиров Б. М. Формирование лингвистической культуры у студентов в процессе обучения языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. 2010. № 2.
5. Воевода Е. В., Кизима А. А. Организация профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в МГИМО // Мир языков: ракурс и перспектива: материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Минск, 22 апреля 2013 г.) / отв. ред. Н. Н. Нижнева. Мн.: БГУ, 2013.
6. Воронина О. С. Формирование и развитие soft skills у студентов инженерных специальностей в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 25-26 февраля 2021 г. Саратов: Саратовский источник, 2021.
7. Думина Е. В. Развитие ранней профессионализации в обучении иностранному языку современного юриста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796).
8. Ильина Н. О. Обучение soft skills на занятиях по русскому языку с иностранными студентами экономических специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2024. Т. 21. № 2. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.2.1>
9. Исаев А. П., Плотников Л. В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10.
10. Кизима А. А., Воленко О. И. Организация профессиональной языковой пропедевтики в вузе // ЦИТИСЭ. 2020. № 2 (24). <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.2.20>
11. Клубукова Л. П., Майоров Н. Д. Актуальные проблемы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-социологов вузов РФ // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2 (99). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-299-123-126>
12. Маталова С. В. Обучение иностранных студентов медицинских вузов профессиональному общению на русском языке: дисс. ... к. пед. н. Н. Новгород, 2012.
13. Мелёхина Е. А. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 199. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-81-90>
14. Невмержицкая Е. В. Этноориентированная методика обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования: дисс. ... д. пед. н. М., 2011.
15. Павловская Е. А., Кулик А. Д. Интегративно-модульный подход к обучению иностранных студентов инженерного профиля // Преподаватель XXI века. 2023. № 3-1.
16. Пугачёв И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография. М.: Российский университет дружбы народов, 2016.
17. Румянцева О. В. Возможности развития soft skills студентов в курсе РКИ // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы: электронный сборник научных статей, посвящённый 75-летию кафедры русского языка МГИМО МИД России. М.: МГИМО-Университет, 2022. <https://open.mgimo.ru/handle/123456789/8120>
18. Салехова Л. Л., Данилов А. В. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // Казанская наука. 2015. № 12.
19. Федотова Н. Л., Ши Цзеся. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) в методике преподавания иностранных языков // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 1 (65).

20. Ши Цзеся. Обучение иностранных студентов-медиков русскому языку с применением технологии CLIL (уровень В2): дисс. ... к. пед. н. СПб., 2024.
21. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
22. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education, 2008.

Информация об авторах | Author information

RU**Просвиркина Ирина Ивановна¹**, д. пед. н., проф.**Резникова Татьяна Николаевна²**¹ Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва² Калининградский государственный технический университет**EN****Irina Ivanovna Prosvirkina¹**, Dr**Tatiana Nikolaevna Reznikova²**¹ Patrice Lumumba Peoples' Friendship University, Moscow² Kaliningrad State Technical University¹ prosvirkina_ii@pfur.ru, ² наука-rgisi39@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.09.2026; опубликовано online (published online): 29.09.2026.

Ключевые слова (keywords): модель предметно-языкового интегрированного обучения; арабговорящие слушатели; компоненты модели обучения; этнометодика; model of content-language integrated learning (CLIL model); Arabic-speaking learners; components of the learning model; ethnomethodology.