



Оригинальное исследование

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4

Васильева А.В. 

**Формирование профессионально-коммуникативной
компетенции иностранного студента-нефилолога
в магистратуре**

Санкт-Петербургский Государственный Университет
6-я линия В.О., д. 15, Санкт-Петербург, 199034, Россия
littlegenius@yandex.ru

*Статья поступила 25 марта 2023; принята 15 декабря 2023;
опубликована 30 декабря 2023*

Аннотация. *Введение.* Увеличение численности иностранных студентов в российских вузах диктует необходимость изыскания дополнительных возможностей для управляемого овладения русским языком, выходящих за рамки практических занятий по русскому языку как иностранному. Полагаем, что решению данной проблемы на ступени магистратуры будет способствовать использование системы интерактивного обучения. *Цель* данного исследования – разработка модели, отражающей процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ при обучении на нефилологических направлениях. *Методы:* анализ научно-методической литературы, триадных сетей, анализ образовательных программ в магистратуре, опрос. *Результаты исследования:* 1) выявлены трудности, с которыми сталкиваются преподаватели спецдисциплин при обучении иностранных студентов в магистратуре; 2) проанализированы программы по РКИ и спецдисциплинам, выявлены взаимосвязи между программами; 3) проведен опрос среди студентов, выявлены сложности обучения в магистратуре; 4) создана модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов, на основе модели выявлен ресурс оптимизации овладения РКИ в магистратуре; 5) предложена системообразующая основа формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре – система интерактивного обучения, эффективное применение которой описано на примере реализации программы по научно-исследовательской деятельности. *Заключение.* Полученная модель позволяет осуществлять всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке на базе данной модели конкретных методических рекомендаций по обучению иностранных магистрантов-нефилологов как для преподавателей РКИ, так и для преподавателей, ведущих спецпредметы.

Ключевые слова: иностранные студенты; обучение в магистратуре; русский язык как иностранный; научно-исследовательская деятельность; интерактивное обучение

Информация для цитирования: Васильева А.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. Т.9. №4. С. 39-55. DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4.

A.V. Vasilieva 

Developing professional and communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's programme

Saint-Petersburg State University
15 6-Line VO, St. Petersburg, 199034, Russia
littlegenius@yandex.ru

*Received on March 25, 2023; accepted on December 15, 2023;
published on December 30, 2023*

Abstract. *Introduction.* The increase in the number of foreign students in Russian universities dictates the need to find additional opportunities for controlled mastery of the Russian language beyond the scope of practical classes in Russian as a foreign language. We believe that the solution of this problem at the master's level will be facilitated by the use of interactive learning system. *The aim* of this study is to develop a model reflecting the process of formation of professional and communicative competence of a foreign student in the Master's programme, and to identify on the basis of the model the ways to optimise the acquisition of Russian as a foreign language when studying in non-philological areas. *Methods:* analysis of scientific and methodological literature, triad networks, analysis of educational programs in the magistracy, survey. *Results research:* 1) difficulties encountered by teachers of special disciplines in teaching foreign students in Master's degree programmes were revealed; 2) programmes on Russian as a foreign language and special disciplines were analysed, interrelations between programmes were revealed; 3) a survey among students was conducted, difficulties of teaching in Master's degree programmes were revealed; 4) a model of formation of professional-communicative competence of foreign students was created; on the basis of the model a resource of optimisation of mastering Russian as a foreign language in Master's degree programmes was revealed; 5) a system-forming basis of formation of professional and communicative competence of foreign students is offered. *Conclusion.* The resulting model allows for a comprehensive consideration of the aspects and factors influencing the formation of professional and communicative competence of a foreign undergraduate non-philologist. The prospects for further research are seen in the development of specific methodological recommendations on the basis of this model for teaching foreign Master's students in non-philology, both for teachers of Russian as a foreign language and for teachers of special subjects.

Keywords: foreign students; master's degree studies; teaching a foreign language to non-philologists; Russian as a foreign language; research activities, interactive learning

Information for citation: Vasilieva, A.V. (2023), "Developing professional and communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's programme", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 9 (4), 39-55, DOI: 10.18413/2313-8971-2023-9-4-0-4.

Введение (Introduction). В настоящее время отмечается значительное увеличение численности иностранных студентов, поступающих обучаться на основные факультеты российских вузов (Понявина, Селезнев 2020; Николаев 2022). Все возрастающее количество студентов-иностранцев свидетельствует о привлекательности российского образования, повышает престиж российских вузов на мировом образовательном рынке, делает систему высшего образования Российской Федерации конкурентоспособной ведущим мировым университетами. Помимо того, что рост иностранных студентов в российских вузах имеет большое значение для экономики страны, т.к. является источником получения экспортного дохода (Николаев 2022), стратегия экспорта образования служит инструментом, определяющим положение государства в социокультурном и геополитическом пространстве, увеличивает значимость русского языка и русской культуры в мире.

Согласно Приоритетному проекту «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», реализуемого в рамках национального проекта «Образование», перед вузами РФ стоит стратегическая цель – увеличение числа иностранцев, обучающихся в российских вузах очно (Понявина, Селезнев 2020). Для ее достижения предусмотрены решения, направленные на создание благоприятных условий пребывания иностранных студентов в России, упрощающие режим пребывания иностранных студентов в России и пр. Однако принятые меры, решая часть проблем, не затрагивают главное препятствие – языковой барьер. Очное образование в российских вузах осуществляется исключительно на русском языке, что является серьезной проблемой для большинства иностранных абитуриентов, прибывающих из стран дальнего зарубежья, например, для студентов из Китайской Народной Республики (КНР), составляющих значительную долю обучающихся. Наличие подготовительных курсов также решает проблему лишь частично, т.к. количество часов,

отведенных на овладение русским языком, недостаточно для качественного обучения на основных программах вузов (Колесникова и др., 2022; Понявина, Селезнев, 2020).

Особую значимость в этом отношении представляют программы магистратуры и аспирантуры, готовящие кадры для важного с точки зрения экономики сектора – сектора исследований и разработок, способствующего закреплению за российскими вузами статуса исследовательских и тем самым повышающих конкурентоспособность российских образовательных программ на глобальном рынке образовательных услуг (Николаев 2022; Баринаева, 2011).

В отличие от бакалавриата, степень магистратуры значительно отличается как целью обучения, так содержанием и условиями обучения, что требует от магистрантов наличия соответствующих компетенций. Однако реальность такова, что уровень русского языка поступающих в магистратуру иностранных студентов не всегда достаточный для качественного обучения в магистратуре. Также стоит принять во внимание тот факт, что курсы предмагистерской подготовки в практике российского ВО практически отсутствуют (подробнее см., например, (Гузарева и др., 2013)), в то время как многие иностранцы, желающие учиться в российской магистратуре, заканчивали бакалавриат у себя на родине и, соответственно, к упомянутым выше проблемам добавляется адаптация не только к условиям магистратуры, но и к реалиям системы высшего обучения в России.

Ситуация усугубляется тем, что, если обучение иностранных студентов-филологов и лингвистов спецдисциплинам ведется преподавателями, владеющими лингвистическими и лингводидактическими знаниями, а знание русского языка является неотъемлемой частью профессиональной компетенции обучающихся, что влияет на их мотивацию и интерес к процессу овладения русским языком, то обучение студентов-иностранцев нефилологического профиля подготовки, отличающихся еще более низким уровнем владения русским языком, как правило, ведется

преподавателями-практиками, не имеющими лингвистического образования и специальной подготовки для работы с иностранными студентами.

Все вышесказанное не может способствовать обеспечению успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, а, наоборот, становится причиной снижения мотивации, падения интереса к познавательной деятельности и активности, что существенно отражается на качестве обучения. В итоге, как справедливо отмечает Е.В. Борисова, вместо приобретаемых компетенций – «снежный ком» из учебных проблем, формальное посещение занятий и академическая неуспеваемость (Борисова, 2019).

Учитывая значимость магистратуры в формировании личности будущего высококвалифицированного специалиста, вопрос повышения качества обучения на данном этапе является особенно актуальным. Привлечение талантливых и высокомотивированных иностранных студентов, представляющих после окончания вуза ценность для национального рынка труда или способных транслировать позитивный опыт обучения в российских вузах у себя на родине и тем самым укреплять позиции российского образования на международном рынке образовательных услуг, диктует необходимость пересмотра как содержательного, так и организационного аспектов обучения РКИ в магистратуре и изыскания дополнительных ресурсов для управляемого овладения русским языком иностранными студентами, выходящих за рамки только практических занятий по РКИ.

Анализ научной литературы свидетельствуют о том, что данную проблему в основном стараются решить за счет модернизации содержания обучения РКИ: поиска новых подходов, разработки инновационных технологий, апробации новых форм и приемов обучения, в т.ч. с учетом возможностей ИКТ, цифровизации и смешанного формата обучения (Шамонина, Московкин, 2020; Железнякова, Бойчиук, 2020; Vagramova, Vasilieva,

2020). Однако в этой связи нельзя не согласиться с точкой зрения ряда исследователей (см., например, (Чашко, 2018)) о том, что зачастую на практике обучение иностранному языку, в т.ч., РКИ, в магистратуре отличается от ступени бакалавриата лишь более высоким уровнем сложности учебного материала и более высоким уровнем владения языком.

С другой стороны, преподаватели-предметники, учитывая сложности, которые испытывают иностранные студенты в процессе обучения как в период адаптации, так и в дальнейшем, также стараются принимать меры для повышения качества обучения иностранных студентов. Например, для лучшего понимания иностранными студентами материала спецдисциплин предлагается широкое использование наглядности в ходе лекционных занятий (презентации). В последнее время широко используются возможности организации предварительной самостоятельной работы над языком на электронных платформах, преследующие «дуальную» систему целей – формирование профессиональной и языковой компетенций (Ларина, 2015). Однако предпринимаемые усилия, как правило, направлены на снятие трудностей устного восприятия звучащего текста и понимания речи на слух, но не на развитие коммуникативных умений, формируемых на практических занятиях по РКИ.

В магистратуре интересы студентов смещаются в сторону будущей профессии, и русский язык иностранным студентам становится необходим в т.ч. для осуществления научно-исследовательской деятельности и написания ВКР. При анализе имеющихся научно-методических работ в данной области было обнаружено, что в фокусе внимания исследователей либо вопросы формирования и развития навыков и умений в письменной речи на русском языке и овладение языковой компетенцией, либо акцент делается на умениях устно-речевого общения, что не в полной мере охватывает академические потребности иностранных студентов-нефилологов (Тюменцова и др., 2017).

Анализ научно-методической литературы показал, что в последнее время модернизация содержания обучения иностранным языкам в разрезе профессиональных интересов студентов осуществляется в рамках предметно-интегрированного обучения (CLIL) (Coyle D, Hood, Marsh, 2010). При CLIL содержание обучения отражает особенности будущей профессиональной деятельности студентов, поэтому изучаемый язык становится средством овладения профессиональной компетенцией (Завьялов, 2021; Сысоев, 2021), что способствует повышению интереса и мотивации обучающихся (Сеноз, 2015, Hussain, 2019). Исходя из описания метода CLIL, можно предположить, что при обучении иностранцев навыки и умения, формируемые при подобной организации содержания обучения РКИ, могли бы развиваться на семинарах и практических занятиях по спецпредметам, т.к. в ходе предметно-языковой интеграции формируется в т.ч. и дискурсивная компетенция. Однако методисты описывают ряд существенных трудностей, которые препятствуют полноценному использованию метода CLIL в учебном процессе. При обучении студентов-нефилологов главным препятствием является неготовность преподавателя по иностранному языку, в т.ч. по РКИ, дополнительно осваивать будущую профессию студентов с тем, чтобы была возможность оценить правильность решения проблемы как с точки зрения языка, так и содержания; варианты организации работы в паре с преподавателями-предметниками (тандем-метод) также не всегда осуществимы на практике, прежде всего из-за загруженности преподавателей (Воронина, Шамов, 2022; Сысоев, 2021). При обучении студентов из КНР проблемой при реализации метода CLIL становится низкий уровень сформированных умений в устно-речевом общении (Семина, 2019).

Таким образом, в ходе анализа литературы было установлено, что в условиях реального обучения иностранных магистрантов-нефилологов в вузе имеющиеся способы оптимизации обучения лишь частично до-

стигают необходимого эффекта – невелированию трудностей как для обучающихся, так и для преподающих, что отражается на качестве обучения. Прежде всего этому препятствует начальный низкий уровень общего владения русским языком, с которым студенты поступают в магистратуру, и особенно разговорного русского, если студенты до этого учились не в России. Данные анализа литературы, с одной стороны, демонстрируют заинтересованность как преподавателей по РКИ, так и преподавателей-предметников к повышению качества обучения иностранных студентов, что еще раз подчеркивает актуальность данной проблемы. С другой стороны, стоит согласиться с Е.В. Борисовой, что в настоящее время не сформирован системно-целостный подход к проблеме построения адекватной образовательной траектории иностранного студента в магистратуре, а рассматриваются лишь отдельные компоненты (Борисова, 2019). Это не позволяет обеспечить всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции выпускника и, в дальнейшем, успешного специалиста.

Принимая во внимание, что при обучении иностранцев-нефилологов овладение русским языком как иностранным приобретает свою специфику за счет того, что русский язык для иностранных студентов является средством обучения и поэтому выступает не столько языком «будущей профессиональной деятельности», сколько средством успешного достижения академических и личных целей, а также исходя из требований ФГОС 3++ и реализуемого в вузах РФ компетентного подхода, полагаем, что решению вышеописанной проблемы будет способствовать использование интерактивного обучения в качестве системообразующей основы при обучении иностранных студентов в магистратуре. При соответствующей организации и управлении интерактивное обучение позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины и тем самым обеспечить системно-целостный подход к формирова-

нию личности будущего специалиста средствами русского языка. В связи с чем **цель данного исследования** – разработка модели, отражающей процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ.

Методология и методы (Methodology and methods). Для достижения поставленной цели в работе были использованы методы анализа и синтеза научно-методической литературы по теме исследования, анализ образовательных программ в магистратуре Санкт-Петербургского Государственного Университета (СПбГУ) по направлению подготовки основной образовательной программы (ООП) «Дизайн среды» анализа ФГОС 3++ на портале ФГОС ВО, эмпирический метод опроса, метод триадных сетей категориально-системной методологии.

Метод триадных сетей был предложен И.А. Мавриной и В.И. Разумовым (Боуш, Разумов, 2020: 89) и позволяет наглядно представлять алгоритмизацию рассуждений по избранной теме на основе выделения в этом процессе триад категорий. *Триадная сеть* – множество категорий, репрезентирующих предмет, между которыми устанавливаются связи таким образом, чтобы выделялись отдельные триады, которые затем описываются в ходе решения конкретных задач. *Вершина* триадной сети – одно из ключевых слов (обычно 7-15), репрезентирующих исследуемую предметную область. *Ребро* триадной сети – связь между парой соседних категорий.

Условия применимости метода триадных сетей:

- возможность выделения определенного набора категорий и понятий, описывающих исследуемый объект и его отдельные аспекты, связанные между собой какими-либо отношениями;
- возможность формирования отдельных триад из набора категорий и понятий для представления объекта, которые могут быть объединены в сетевую структуру.

Метод позволяет сформировать относительно упорядоченное категориально-понятийное поле, в котором категории и понятия связаны между собой связями 1-го (ближнего), 2-го и далее уровней, а также выделить микро- (отдельные категории и понятия), макро- (триады категорий и понятий), мезо- (комплексы триад категорий и понятий), мега- (триадическая сеть в целом) уровни, что даст возможность выявить и сравнить разные траектории обхода вершин и триад в сети (Боуш, Разумов, 2020: 89-90).

Методика исследования состоит из трех этапов. На первом этапе был произведен анализ образовательных программ СПбГУ (в частности, анализ программы по РКИ для студентов-нефилологов (гуманитарный профиль, этап магистратуры)) с целью формирования набора категорий и понятий, описывающих процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов в магистратуре, а также распределение выбранных категорий и понятий в триады по вершинам триадной сети (макроуровни) и описание связей внутри триад (1-й уровень). На втором этапе с помощью данных, полученных в ходе применения эмпирического метода двустороннего опроса, проведенного осенью 2022 г. среди преподавателей специальных дисциплин кафедры дизайна СПбГУ на предмет выявления сложностей, с которыми им приходится сталкиваться при работе с иностранными студентами, и среди иностранных студентов-магистрантов на предмет выявления сложностей, которые они испытывают в ходе обучения в магистратуре СПбГУ, было произведено осмысление и описание связей между соседними категориями и понятиями полученной триадной сети (макро- и мезоуровни, связи 2-го уровня) и на их основе описаны проблемы, препятствующие успешной академической деятельности иностранных студентов при изучении дисциплин профильного цикла.

На третьем этапе на основе анализа ФГОС 3++, научно-методической литературы и наблюдений за учебным процессом иностранных студентов в магистратуре была

выявлена вершина триадной сети – ключевая категория, объединяющая все триады сети в модель (мегауровень), отражающую процесс формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента в магистратуре, и выявление на основе модели способов оптимизации овладения РКИ при обучении на нефилологических направлениях.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Согласно программе РКИ для студентов-нефилологов (гуманитарный профиль, этап магистратуры) обучение направлено на формирование и развитие у иностранных обучающихся языковой, коммуникативной и дискурсивной компетенций в учебной и научно-профессиональной сферах общения и совместно с другими дисциплинами участвует в формировании УKM-4 и УKM-5. Анализ программы по

РКИ показывает, что в соответствии с заявленной целью содержание курса РКИ для студентов-нефилологов объединяет общее владение языком (для формирования коммуникативной компетенции в академической сфере общения; развитие дискурсивной компетенции в сфере академической коммуникации), язык для специальных целей (овладение научным стилем речи, формирование языковых и коммуникативных навыков и умений обучающегося на материале учебно-научных, академических и научно-популярных (научно-публицистических) текстов; формирование основ делового общения на русском языке) и предметно-интегрированное обучение языку (овладение профессиональной коммуникативной компетенцией, развитие дискурсивной компетенции в сфере профессионально-ориентированной коммуникации) (рис. 1).

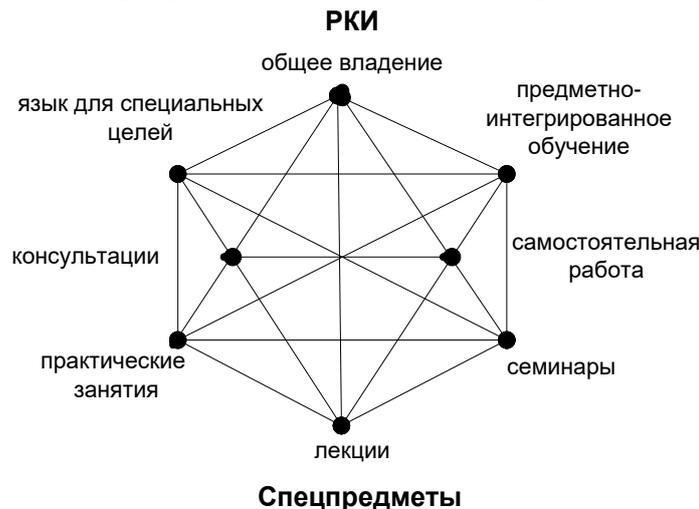


Рис. 1. Взаимосвязь между компонентами программы обучения иностранных студентов в магистратуре

Fig. 1 Relationship between the components of a Master's degree programme for international students

Таким образом, практические занятия по РКИ, согласно Программе, должны способствовать:

– снятию барьеров общения в академической среде (при взаимодействии (устном и письменном) с профессорско-педагогическим составом, работниками деканата, учебной части, библиотеки и пр., а также с русскими студентами) (общее владение языком);

– пониманию содержания лекций, чтению специальной литературы, написанию работ (рефераты, курсовые, квалификационная работа), имеющих специфическую для научного стиля речи грамматику (наличие специальных конструкций и оборотов) и лексику (наличие специальных терминов) (язык для специальных целей);

– активному участию в семинарах и практических занятиях по спецпредметам,

имитирующих среду будущей профессиональной деятельности и условия будущего профессионального общения, выступлениях на конференциях и на защите ВКР (предметно-интегрированное обучение) (рис. 1).

В свою очередь наблюдение за процессом обучения, опрос преподавателей-предметников и обсуждение проблем обучения студентов-иностранцев на конференциях свидетельствуют о том, что, во-первых, реальное владение поступающих в магистратуру студентов нефилологического профиля в большинстве случаев лишь частично соответствует требованиям ТРКИ-1 (уровень В1 и выше (см. Общеввропейская шкала иноязычной коммуникативной компетенции), т.е. студенты не владеют в достаточной мере навыками и умениями в различных видах речевой деятельности, имеются пробелы в знаниях базовой грамматики, недостаточно сформированы умения осуществлять коммуникацию на русском языке в учебной и бытовой сферах общения; во-вторых, русский язык для студентов-нефилологов является не объектом изучения, а средством обучения, в связи с чем отмечается пониженный интерес к языку в целом и к практическим занятиям по РКИ в частности. В научной литературе можно встретить упоминания о том, что даже при наличии понимания факта плохого владения русским языком, студенты не хотели бы уделять больше времени для самостоятельной работы над языком (Козакова, Литвинова 2020). При опросе преподавателей довольно часто встречался комментарий типа *«очень многим просто нужен диплом, поэтому они и русский не хотят учить, некоторые так и говорят, и не ходят на занятия по русскому языку»*.

Низкий уровень владения русским языком препятствует полноценному участию иностранных студентов в образовательном процессе и успешному достижению академических целей. На семинарах иностранные студенты пассивны, при индивидуальном общении *«даже с дипломниками практически невозможно что-то обсуждать, рассуждать, искать путь исследования»*. Преподаватели отмечают, что *«ничего не обсуждаем,*

не анализируем», «по большей части я просто выполняю обслуживающую функцию (редактирую текст, правлю структуру, компоновку)».

Хорошо известно, что на лекционных занятиях студенты-иностранцы используют диктофоны, а при расшифровке записей прибегают к помощи переводчиков. При попытках устного общения с китайскими студентами можно услышать следующее: *«часто не понимают, что я говорю, что нужно сделать», «общение как с глухонемыми», «приходится общаться письменно (им так легче)», «обратную связь от них не получить, они даже не понимают, что это», «на экзамене - устный вопрос — это проблема — часто делают вид что не понимают, что я спрашиваю — это такой ход, чтобы выиграть время или что-то»*. Поэтому часть преподавателей вынуждена прибегать к письменной форме общения, которая со стороны студентов также осуществляется посредством переводчика: *«пишешь вопрос — они тебе пишут ответ и часто невпопад»*. Характерно также и то, что переведенные фразы сами студенты отправляют преподавателям, не перечитывая и не проверяя на наличие неточностей, в результате допускаются ошибки уровня А1 и нарушаются элементарные этикетные нормы (вместо формы «Вы» используют «ты», обращение к преподавателям «профессор» и т.п.), что говорит об отсутствии элементарных умений самоконтроля.

Данные опроса свидетельствуют о том, что наличие языковой среды не оказывает ожидаемого эффекта с точки зрения улучшения хотя бы общего владения русским языком: *«раньше, когда китайских студентов было 1-2 человека на группу, они включались в работу с русскими студентами, я видела, как они профессионально растут, становятся частью команды, перенимают наши установки на работу с контекстом и разница была только с точки зрения знания языка. Теперь, когда количество иностранных студентов около 50% от общего количества, они держатся кланом, практически не общаются с русскими и не восприимчивы*

к нашим ценностным ориентирам». Можно предположить, что в начале обучения такое поведение вызвано адаптационными процессами, а затем становится для студента удобным и, в условиях, когда и со стороны преподавателя не прикладываются усилия к изменению, ситуация становится привычной. В результате «с формальной точки зрения все сдают вовремя, посещают, выполняют, но на самом деле практически ничему не учатся». Имеются и более критичные точки зрения, например, «скатывают все из интернета, даже когда задаю простое задание, поэтому оценить уровень знаний сложно».

Таким образом, опрос преподавателей по проблемам обучения иностранных студентов (в частности, из КНР) позволил установить, что к наиболее распространенным трудностям, с которыми приходится сталкиваться при обучении китайских студентов, помимо низкого уровня владения русским языком, относят:

– сложности с включением в процесс обучения,

– низкая мотивация (обучение для получения диплома),

– отсутствие интереса к процессу познания и изучению русского языка (формальное отношение – сдать зачеты и экзамены),

– нежелание вступать во взаимодействие с русскими студентами и преподавателями без крайней необходимости.

В большинстве случаев, такой «крайней необходимостью» становятся неудовлетворительные результаты на зачетах и экзаменах. Наблюдение за учебным процессом, а также опрос преподавателей подтверждают этот факт. Если в ходе учебного процесса отмечается, что «обратную связь от них не получить», «инструкции не выполняет», «внезапно пропадают. Причем надолго и без объяснений» и пр., то в случае получения «не зачтено» среди иностранных студентов отмечается значительный всплеск активности, они становятся открытыми к широкому взаимодействию и забывают, что «не понимают» русский.

Наблюдение за учебным процессом показывает следующее. Если на занятиях по РКИ или в случае, когда группа делится на подгруппы и студентов из КНР изолируют от русских и объединяют в одну группу, отмечается пониженная активность китайских студентов, особенно отмечается снижение речевой активности, то при проведении совместных семинаров и, особенно, занятий в интерактивном формате (мастер-классы, игры по специальности и пр.), можно наблюдать противоположную тенденцию.

Стоит обратить внимание, что в учебных планах по спецдисциплинам в магистратуре, помимо лекционных занятий (которых в магистратуре значительно меньше, чем на бакалавриате), предусмотрено большое количество семинаров и практических занятий, цель которых как раз и состоит в том, чтобы обсуждать проблемы осваиваемой специальности. На семинарах и практических занятиях, согласно требованиям ФГОС 3++, предписывается широкое использование интерактивных технологий (75%). В силу объективных факторов, а именно авторитета и опыта преподавателя-предметника, решения реальных профессиональных кейсов, атмосферы всеобщего обсуждения и участия, а также под влиянием примера, который подают русские студенты, активность, интерес и мотивация к участию в обсуждениях со стороны иностранных студентов на семинарах выше, чем на занятиях по РКИ при использовании тех же интерактивных технологий или метода CLIL.

Это подтверждается данными опроса, проведенного осенью 2022 г. и весной 2023 г. среди иностранных студентов 1 и 2 курсов магистратуры, обучающихся в СПбГУ на программах ООП «Дизайн среды» и ООП «Графический дизайн». Всего в опросе приняло участие 28 студентов: 13 человек с 1 курса и 15 человек со 2 курса; 24 студента из КНР, 3 студента из Йемена, 1 студент из Алжира. Опрос был закрытым и проводился через Google формы. Студентам предлагалось оценить по 5-ти бальной шкале участие в основных формах занятий и видах учебной

деятельности, осуществляемых по программе магистратуры СПбГУ согласно ФГОС 3++, где 1 – легко, 2 – не сложно, но стеснюсь/боюсь, 3 – трудно, меня не пони-

мают, 4 – сложно, 5 – очень сложно. Студенты оценивали следующие позиции, которые в т.ч. отражают содержание программы по РКИ (таблица).

Таблица 1

Результаты опроса иностранных магистрантов об участии в основных формах занятий и видах учебной деятельности, осуществляемых по программе магистратуры СПбГУ

Table 1

Results of the survey of foreign Master's students about their participation in the main forms of classes and types of learning activities carried out under the Master's programme at St. Petersburg State University

№	ситуации	оценка в %				
		1	2	3	4	5
1	выступать на семинарах	38	46	12	4	-
2	участвовать в мастер-классах	25	53	11	7	4
3	проводить игры по специальности	36	42	18	4	-
4	читать научные статьи по теме ВКР	-	11	14	43	32
5	писать тезисы для конференций	4	14	21	46	14
6	выступать с презентацией по результатам проделанной работы	7	18	21	32	21
7	слушать лекции	46	29	18	7	-
8	задавать вопросы	11	18	54	14	4
9	отвечать на вопросы на занятиях, семинарах и пр.	7	7	25	36	25
10	писать ВКР	-	4	21	32	43
11	обсуждать ВКР с научным руководителем на консультациях (устно)	14	14	46	18	7
12	обсуждать ВКР с научным руководителем (письменно)	29	36	25	11	-
13	переписываться с преподавателями программы через мессенджеры/соцсети/электронную почту	39	29	32	-	-
14	общаться с русскими студентами	54	36	11	-	-
15	общаться с преподавателями (вне занятий)	25	39	25	11	-
16	занятия по РКИ	25	50	18	7	-
17	занятия по НИР	-	11	18	29	43

Данные опроса свидетельствуют о том, что при осуществлении образовательного процесса иностранных студентов-магистрантов наибольшие сложности возникают в тех видах учебной деятельности, которые должны сниматься за счет освоения компонента программы по РКИ «язык для специальных целей»: *читать научные статьи по теме ВКР, писать тезисы для конференций, отвечать на вопросы на семинарах и т.п., писать ВКР, занятия по НИР*. Наблюдение за учебным процессом, анализ письменных работ и беседы со студентами подтверждают

тот факт, что студенты-нефилологи не всегда понимают, как применить те знания и умения, которыми они овладевают на практических занятиях по РКИ при написании ВКР, т.е. необходимые компетенции не формируются. Однако проведение студентом научно-исследовательской работы, которая начинается в 1 семестре и в конце 4-го заканчивается защитой ВКР является целью обучения в магистратуре. В свою очередь анализ программ по РКИ и НИР («Производственная практика (научно-исследовательская работа)»),

выявило также некоторую несогласованность и «отставание» тем программы по РКИ от НИР. Так, например, итогом 1 семестра по НИР на ООП «Дизайн среды» является анализ научного аппарата 10 статей по теме исследования, в то время как в программе по РКИ работа с научными статьями значится только во 2 семестре.

В научно-методической литературе не раз подчеркивалось, что НИР для иностранных студентов является самым сложным видом деятельности на русском языке (Козакова, Литвинова, 2020; Старикова, 2015). Однако исследователи сходятся во мнениях, что при условии правильной организации научно-исследовательская деятельность представляет большой потенциал для овладения языком (см., например, (Берецкая, 2017; Старикова, 2015). Действительно, НИР предполагает разные формы деятельности (семинары, практические занятия, работу под руководством / в присутствии преподавателя, консультации, самостоятельную ра-

боту (с использованием учебно-методических материалов)), в ходе осуществления которых формируются как профессиональные, так и универсальные группы компетенций.

В свою очередь, в ходе НИР у студентов-иностранцев формируется коммуникативная (общение с преподавателями), дискурсивная (выступления на семинарах, конференции, защите) и лингвистическая (написание текстов научного жанра) компетенции. С другой стороны, НИР, будучи частью производственной практики, интегрирует опыт, знания, умения и навыки студентов, полученные в ходе освоения предметов профессионального цикла. Успешное осуществление научно-исследовательской деятельности для магистранта становится основным фактором успешного освоения программы магистратуры и овладения профессиональной компетентностью. Соответственно, НИР становится вершиной триадной сети и может выступать надежным ресурсом оптимизации овладения РКИ (рис. 2).

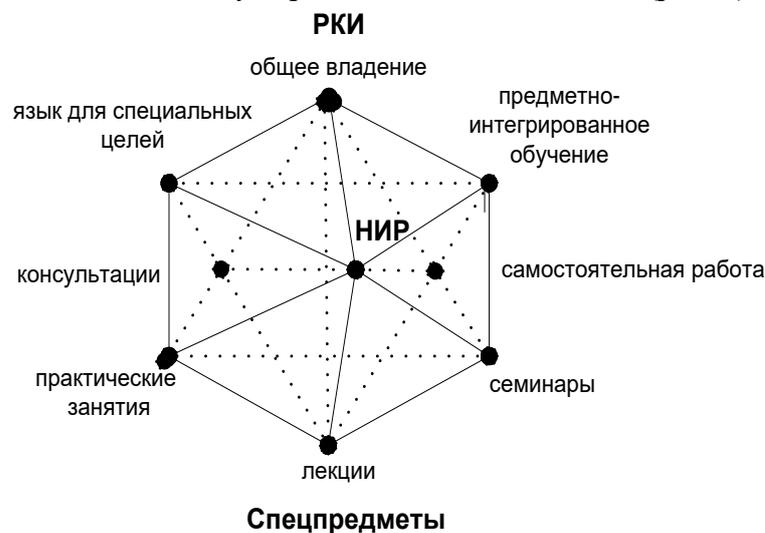


Рис. 2 Модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-нефилолога в магистратуре

Fig. 2 Model of developing professional-communicative competence of a foreign student-non-philologist in the Master's degree programme

Успех осуществления НИР, предполагающей разные виды и формы взаимодействия, исследователи связывают в первую очередь с процессом комфортного коммуникативного взаимодействия, с другой стороны – с ор-

ганизацией творческого сотрудничества (Берецкая, 2017; Борисова, 2019; Старикова, 2015). Согласно обзору научно-методической литературы, данные характеристики присущи интерактивному обучению (далее

ИО). В работах исследователей неоднократно подчеркивалась роль интерактивного обучения как мостика, соединяющего, с одной стороны, учебную деятельность и будущую профессиональную деятельность студента (Коротаяева, Андрюнина, 2021; Мещерякова, 2019), с другой стороны, как средства, обеспечивающего связь изучаемого иностранного языка и условий естественной языковой среды (Bagramova, Vasilieva, 2020). Учитывая все вышесказанное, а также исходя из требований ФГОС 3++ и реализуемого в вузах РФ компетентного подхода, системообразующей основой при обучении иностранных студентов в магистратуре может выступать интерактивное обучение, которое, при соответствующей организации и управлении, позволит интегрировать РКИ и спецдисциплины с НИР и тем самым обеспечит системно-целостный подход к формированию личности будущего специалиста средствами русского языка.

Так в магистратуре СПбГУ на ООП «Дизайн среды» при работе с иностранными студентами, начиная с 2021-2022 учебного года, при реализации курса *Производственная практика (научно-исследовательская работа)*», ставится двойная цель: во-первых, овладение основами научно-исследовательской работы в сфере дизайна среды и теоретическое обоснование итогового проекта, во-вторых, совершенствование владения русским языком. Курс длится 3 семестра, включает аудиторную работу (семинары, практические занятия, консультации, под руководством и в присутствии преподавателя) и внеаудиторную, самостоятельную работу студентов (с использованием учебно-методических материалов). Итогом курса является сдача экзамена, который состоит из двух частей – предоставление текста ВКР для предварительного ознакомления экзаменационной комиссией и устное выступление с презентацией по результатам проделанной работы с последующей дискуссией. Промежуточными результатами курса являются обоснование актуальности темы исследования (зачет в 1 семестре) и структуры ВКР (зачет во 2 семестре).

Курс организован таким образом, что все задания, выполняемые студентами, нацелены на успешное написание и защиту ВКР. В то же время, выполняя предлагаемые преподавателем задания, у иностранных студентов формируются как профессиональные компетенции, так и коммуникативная компетенция.

Согласно выявленной эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения (Васильева, 2020), для успешного функционирования интерактивного обучения (далее ИО) в процессе обучения должны последовательно реализовываться следующие виды познавательной активности (далее ПА) – речевая, практическая, игровая, проблемная, творческая и эвристическая. Реализация речевой ПА начинается на первом, вводном занятии по НИР, в ходе которого происходит знакомство со студентами, каждый из которых рассказывает о себе, о мотивах обучения в магистратуре и своих профессиональных интересах. Также на вводном занятии обсуждаются вопросы, связанные с тем, что такое НИР, чем отличается магистерская ВКР от бакалаврской, требования к магистерской ВКР, что такое научное исследование, как проводится научное исследование и т.п. Студенты могут работать в парах или мини-группах, пользоваться интернетом (например, ссылкой на базу с магистерскими ВКР прошлых лет) и опираться на предыдущий опыт обучения (написание бакалаврской ВКР). В качестве вспомогательных приемов хорошо идут элементы геймификации (например, задания на время) и использование таких интерактивных приемов как «кластер», «мозговой штурм» и т.п. На этом этапе снимается психологический барьер, создается дружественная атмосфера, студенты вовлекаются в работу, начинает проявляться интерес, активизируются умения устно-речевого общения. При переходе к следующему этапу – практической ПА – для снятия трудностей, которые могут возникнуть в ходе аудиторной работы, хорошо использовать метод «перевернутый класс» (предварительная самостоятельная

проработка части материала). Для иностранных студентов это, в первую очередь, работа с терминами, которая заключается как в снятии лексических, так и фонетических сложностей, а также повторение правил синтаксиса и грамматики научного стиля речи. Важнейшими темами на этом этапе становятся, во-первых, работа с библиографическими источниками (работа в электронных базах данных, поиск литературы, оформление библиографических ссылок и списка литературы), во-вторых, знакомство с научным аппаратом и научными методами. В качестве заданий используются «*найдите ошибки в... (оформлении или формулировках)*», «*найдите и правильно оформите библиографические ссылки для статей... (приводятся названия статей)*», «*правильно соотнесите... (название статьи или ВКР и цель или цель и задачи и т.п.)*», «*по названию определите... (например, объект и предмет или цель статьи)*» и т.п. В ходе таких заданий у иностранных студентов начинает формироваться дискурсивная и лингвистическая компетенции. Игровая ПА – это переходный этап между вводной и основной частью курса, на котором происходит развитие полученных компетенций. Как показывает практика, самым сложным для иностранных студентов, особенно для студентов из КНР, является понимание связей между компонентами научного аппарата и правильное формулирование на русском языке гипотезы, цели, задач и т.п. Для снятия сложностей можно предложить игровое задание, в ходе выполнения которого студенты смогут потренироваться на «жизненных» ситуациях. Например, группа делится на 2 или 3 подгруппы и каждой подгруппе предлагается расписать цель, задачи и результаты для планируемой загородной поездки выходного дня с ночевкой (варианты «поездка с палаткой», «поездка в другой город», «поездка на базу отдыха» и т.п.). По итогу выполнения задания каждая группа отчитывается, происходит обсуждение, в ходе которого иностранные студенты тренируются высказывать свою точку зрения, задавать вопросы, переспрашивать и т.п. Другими сложными

понятиями являются актуальность и проблематика. В качестве задания на отработку предлагается использовать прием «мнение экспертов» или «дебаты». Выбираются темы, связанные со специальностью студентов, но по сложности решения, относящиеся к уровню бакалавриата, например, «*школа (или спортивный центр, детский сад и т.п.) в новом микрорайоне*». Задача одной группы – описать актуальность, другой – указать на проблемы. Или обе группы описывают актуальность и свою точку зрения на возникающие проблемы, а эксперты выбирают лучшее решение. Учитывая тот факт, что студенты выступают в роли специалистов в своей области (дизайн среды), то в ходе обоснования своих точек зрения происходит овладение дискурсивной компетенцией.

Основная часть курса начинается с перехода на этап «проблемная ПА», на котором студенты начинают работать над собственной ВКР. На данном этапе основными задачами становятся отбор источников литературы по теме ВКР, работа со статьями, обоснование актуальности, описание научного аппарата и структуры ВКР, выбор аналогов. Аудиторная работа здесь также строится в интерактивном режиме: студенты работают в парах или мини группах, часть занятий проходит в форме мастер-классов, проводятся выступления по итогам проделанной работы с разбором и обсуждением результатов и т.п. Целью является максимальное вовлечение иностранных студентов в речевую активность на занятиях, задействование межпредметных и междисциплинарных связей. На этапе «творческая ПА» задачами является написание текста статьи, тезисов для конференции, текста параграфов ВКР. Каждое занятие начинается с устного отчета о проделанной работе, ответов на вопросы и разбора полученных за неделю результатов. На этом этапе студенты выходят за рамки чисто учебной деятельности. Они участвуют в конференциях, проводят мастер-классы и выступают на семинарах перед 1 курсом, защищают магистерскую ВКР.

Таким образом, использование интерактивного обучения в ходе реализации курса

по НИР позволяет интегрировать компетенции, которые студенты получают как на спецпредметах, так и в ходе занятий по РКИ, благодаря чему НИР выступает «связующим мостиком» между этими двумя областями (рис. 2) и формирует базу для следующей ступени обучения (аспирантура). Характерно также, что успехи в научно-исследовательской деятельности напрямую связаны как с личными, так и академическими целями студентов: с содержательной точки зрения, НИР состоит из четко связанных этапов, успешное выполнение каждого из которых приводит к получению конкретного практического результата, в сумме складывающегося в реальный, а не абстрактный результат – готовую ВКР. Соответственно, использование ИО в качестве системообразующей основы при обучении иностранных студентов в магистратуре способствует как формированию профессионально-коммуникативной компетенции, так и повышению мотивации к овладению РКИ и обучению в целом.

Заключение (Conclusions). По результатам проведенного исследования к трудностям, с которыми наиболее часто сталкиваются преподаватели спецдисциплин при работе с иностранными магистрантами-нефилологами, относятся: сложности с включением иностранцев в процесс обучения, низкая мотивация (обучение для получения диплома), отсутствие интереса к процессу познания и изучению русского языка (формальное отношение – сдать зачеты и экзамены), нежелание вступать во взаимодействие с русскими студентами и преподавателями без крайней необходимости.

Анализ программы по РКИ позволил, во-первых, выявить три основных направления, по которым осуществляется реализация программы – общее владение, язык для специальных целей и предметно-интегрированное обучение; во-вторых, описать взаимосвязь между содержанием программы по РКИ и процессом обучения иностранных студентов в магистратуре.

Проведенный опрос среди иностранных студентов 1 и 2 курса магистратуры поз-

волил установить, что наибольшие трудности студенты испытывают при осуществлении НИР (написании ВКР). Это свидетельствует о том, что в ходе реализации направления программы по РКИ «язык для специальных целей» поставленные задачи не достигаются. Выявленная в ходе анализа несогласованность и «отставание» тем программы по РКИ от программы по НИР также это доказывает.

Полученная модель формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога позволила установить, что точкой интеграции РКИ и спецдисциплин является НИР, в ходе успешного осуществления которой формируются как профессиональные, так и универсальные группы компетенций и, соответственно, НИР может выступать ресурсом оптимизации овладения РКИ в магистратуре.

В качестве системообразующей основы обучения иностранных магистрантов была предложена система интерактивного обучения. На примере реализации программы по НИР было доказано, что использование системы ИО позволяет интегрировать компетенции, получаемые студентами на спецпредметах и в ходе занятий по РКИ, благодаря чему НИР выступает «связующим мостиком» между этими двумя областями, оптимизирует процесс овладения РКИ и способствует повышению мотивации к обучению в целом.

Научная ценность полученных научных результатов заключается в том, что разработанная модель выступает надежным фундаментом для модернизации как содержательного, так и организационного аспектов обучения иностранных студентов-нефилологов РКИ и спецпредметам в магистратуре. Практическая ценность результатов видится в том, что полученная модель позволяет осуществить всесторонний учет аспектов и факторов, влияющих на формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранного магистранта-нефилолога.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке на базе данной мо-

дели конкретных методических рекомендаций по обучению иностранных магистрантов-нефилологов как для преподавателей РКИ, так и для преподавателей, ведущих спецпредметы.

Список литературы

Берецкая Е.А. К вопросу об особенностях организации научно-исследовательской деятельности иностранных студентов в российском вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. С. 152-155. DOI: 10.24158/spp.2017.12.32.

Борисова Е.В. Обеспечение успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, обучающихся на основных факультетах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 250-256.

Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). Москва: ИНФРА-М. 2020. DOI: 10.12737/991914 1.

Васильева А.В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 58-71. DOI: 10/18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Воронина Д.К., Шамов А.Н. Профессионализация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов: подходы, технологии, приемы и способы // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5.

Гузарева Н.И., Кашкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 84-89.

Железнякова Е.А., Бойчиук Г.В. Использование информационно-коммуникативных технологий при обучении деловой письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2020. Т. 2. № 1. С. 18-25. DOI: 10.33910/2686-830X-2020-2-1-18-25.

Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74. DOI: 10.18721/JHSS.12205.

Козакова А.А., Литвинова И.А. Особенности написания выпускной квалификационной работы бакалавра студентами-иностранцами // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Воронеж: Научная книга. 2020. С. 210-214.

Колесникова Т.В., Лукашевич В.В., Маскаленко Э.В., Оводенко А.А., Ху М. Совершенствование образовательного процесса для иностранных студентов как фактор экспортного потенциала российского высшего образования // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. 2022. № 8. С. 52-57.

Коротаева Е. В., Андрюнина А.С. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26-33. DOI: 10.26170/2079-871720210403. 5.

Ларина Л.Н. Повышение качества обучения иностранных студентов на основе компетентностного подхода в ведущем исследовательском университете // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 567-572.

Мещерякова Е.И. Мотивация к приобретению профессиональных умений с использованием интерактивных методов как педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гаудеамуз. 2019. Т. 18. № 3(41). С. 7-12. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-3(41)-7-12. 1.

Николаев В.К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149-166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166.

Понявина М.Б., Селезнев П.С. Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2020. Т. 10. № 1. С. 104-108. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108.

Семина А.И. Смешанное предметно-интегрированное обучение русскому языку как иностранному обучающихся физико-математического модуля на этапе довузовской подготовки // Общество: социология, психология, педагогики. 2019. № 10 (66). С. 145-149. DOI: 10.24158/spp.2019.10.22.

Старикова Г.Н. Из опыта организации научно-исследовательской работы иностранных

студентов-филологов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 676-680.

Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31.

Тюменцева Е.В., Ионкина Е.С., Харламова Н.В., Харламов О.С. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. № 1. С. 45-51. DOI: 10.22412/1999-5644-11-1-4.

Чашко М.М. Особенности обучения иностранным языкам на уровне магистратуры // Вестник московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 1 (790). С. 104-113.

Шамонина Г., Московкин Л. Роль продуктивных инновационных технологий обучения русскому языку как иностранному для развития гибких навыков студентов // Наука и культура России. 2020. Т. 1. С. 148-152.

Bagramova N.V., Vasilieva A.V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. №1 (59). Pp. 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Cenoz J. Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? // Language, culture and curriculum. 2015. Vol. 28 (1). P. 8-24.

Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

Hussain S. It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education // Creative Education. 2019. Vol. 10 (10). P. 2246-2269.

References

Beretskaya, E.A. (2017), "Arranging research activity of foreign students at a Russian university", *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 152-155. DOI: 10.24158/spp.2017.12.32. (In Russian).

Borisova, E.V. (2019), "Ensuring successful educational activities of foreign students training at main faculties", *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, 4 (56), 250-256 (In Russian).

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskih i doktorskih dissertatsiyah)* [Methodology of scientific research (in PhD and doctoral dissertations)], Moscow, Infra-M, Russia. DOI: 10.12737/991914.

Vasilieva, A.V. (2020), "Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning", *Research result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (4), 58-71. DOI: 10/18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Voronina, D.K. and Shamov, A.N. (2022), "Professional specialization in higher language education of non-linguistic students: approaches, procedures, techniques and methods", *Bulletin of Minin University*, 10, 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-5. (In Russian).

Guzarova, N.I., Kashkan, G.V. and Shahova, N.B. (2013), "Pre-master programs for foreign citizens", *Higher education in Russia*, 2, 84-89. (In Russian).

Zheleznyakova, E.A. and Bojchiuk, G.V. (2020), "The implementation of information and communication technologies in teaching business writing at the lessons of Russian as a foreign language", *Language studies and modern humanitarian knowledge*, 2, 1, 18-25. DOI: 10.33910/2686-830X-2020-2-1-18-25. (In Russian).

Zavyalov, V.V. (2021), "Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law")", *Society. Communication. Education*, 12, 2, 63-74. DOI: 10.18721/JHSS.12205. (In Russian).

Kozakova, A.A. and Litvinova, I.A. (2020), "Features of writing a bachelor's final qualifying work by foreign students", *Problems of teaching philological disciplines to foreign students* [Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya], Voronezh, 210-214.

Kolesnikova, T.V., Lukashevich, V.V., Maskalenko, E.V., Ovodenko, A.A. and Hu, M. (2022) "Improving the educational process for foreign students as a factor of developing the export potential of Russian higher education", *Competitiveness in the global world: economics, science, technology*, 8, 52-57 (In Russian).

Korotaeva, E.V. and Andryunina, A.S. (2021), "Interactive learning: aspects of theory, methods, practice", *Pedagogical education in Russia*, 4, 26-33 (In Russian).

Larina, L.N. (2015), "The competence approach application for quality increase of international students' educational at leading research university", *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 5-4, 567-572 (In Russian).

Meshcheryakova, E.I. (2019), "Motivation to acquire professional skills using interactive methods as a pedagogical problem", *Gaudeamus Psychological and Pedagogical Journal*, vol.18, 3 (41), 7-12 (In Russian).

Nikolaev, V.K. (2022), "Exporting Russian higher education in the conditions of a new reality", *Higher education in Russia*, vol. 1, 2, 149-166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166. (In Russian).

Ponyavina, M.B. and Seleznev, P.S. (2020), "Increase in the number of international students in Russian universities as a component of the state educational policy", *Humanities. Bulletin of the Financial University*. 10, 1, 104-108. DOI: 10.26794/2226-7867-2020-10-1-104-108. (In Russian).

Semina, A.I. (2019), "Blended content-integrated teaching Russian as a foreign language to students majoring in mathematics and physics at the pre-university level", *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogiki*, 10 (66), 145-149. DOI: 10.24158/spp.2019.10.22. (In Russian).

Starikova, G.N. (2015), "From the experience of organizing research work of foreign students of philology", *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 5-4, 676-680. (In Russian).

Sysoyev, P.V. (2021), "Teachers' Training for Content and Language Integrated Learning at the University", *Higher Education in Russia*, 30, 5, 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31. (In Russian).

Tyumentseva, E.V., Ionkina, E.S., Kharlamova, N.V. and Kharlamov, O.S. (2017), "Specificity of training foreign students of engineering specialties at the modern technical university", *Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service*, 11, 1, 45-51. DOI: 10.22412/1999-5644-11-1-4. (In Russian).

Chashko, M.M. (2018), "Teaching foreign languages to master students", *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*, 1 (790), 104-113. (In Russian).

SHamonina, G. and Moskovkin, L. (2020), "The role of productive innovative technologies of teaching Russian as a foreign language for the development of flexible skills of students", *Science and Culture of Russia*, 1, 148-152. (In Russian).

Bagramova, N.V. and Vasilieva, A.V. (2020), "Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses", *Philological Class*, 1 (59), 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Cenoz, J. (2015), "Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different?", *Language, culture and curriculum*, 28 (1), 8-24. DOI:10.1080/07908318.2014.1000922. (In China).

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hussain, S. (2019), "It's Never too Late to Mend: Potentials of CLIL Pedagogical Approach to Internationalize Ethiopian Journalism Education", *Creative Education*, 10 (10), 2246-2269. DOI:10.4236/ce.2019.1010162. (In Norway).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Васильева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет.

About the author:

Anastasia V. Vasilieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Design, Saint Petersburg State University.