

*На правах рукописи*

**Гужеля Дмитрий Юрьевич**

**Дистанционное методическое сопровождение обучения русскому языку  
как иностранному в иноязычной среде  
(на примере арабских стран)**

Специальность: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный)

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва  
2019

Работа выполнена на кафедре лингводидактики и тестологии  
факультета повышения квалификации  
преподавателей русского языка как иностранного  
Российского университета дружбы народов

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, доцент  
**КУРИЛЕНКО Виктория Борисовна**

**Официальные оппоненты:** доктор педагогических наук (13.00.02), доцент  
**ПОМОРЦЕВА Наталья Владимировна,**  
*декан факультета русского языка и  
общеобразовательных дисциплин ФГАОУ ВО  
«Российский университет дружбы народов»;*

кандидат педагогических наук (13.00.02)  
**ПИНЕВИЧ Елена Валентиновна,**  
*доцент кафедры «Русский язык как иностранный»  
(МОП-1) ФГБОУ ВО «Московский  
государственный технический университет им.  
Н.Э. Баумана».*

**Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Государственный институт русского  
языка им. А.С. Пушкина».

Защита диссертации состоится 25 октября 2019 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета ПДС 0500.004 ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» по адресу: 117198 г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационном библиотечном центре (Научной библиотеке) Российского университета дружбы народов.

Автореферат диссертации размещен на сайтах <http://vak2.ed.gov.ru> и <http://dissovet.rudn.ru>.

Автореферат диссертации разослан «24» сентября 2019 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
доктор филологических наук, профессор

Н.Ф. Михеева

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы и проблемы исследования.** XXI век называют эпохой культурного землетрясения: глобализация, интенсификация миграционных процессов вовлекли практически все страны мира в активное транснациональное политическое, экономическое, социокультурное взаимодействие. Нередко эти контакты принимают форму конкуренции, направленной на достижение победы мировоззрения, образа жизни, стиля мышления одной цивилизационной системы над другой. В этих условиях возрастает роль национального языка как квинтэссенции культуры и истории, как основной сферы духовной жизни народа, говорящего на этом языке, а его поддержка и распространение включаются в число приоритетных задач каждого современного государства.

Русский язык (РЯ) выполняет важные стратегические функции, гармонизируя, «собирая» в единое целое «живое пространство многомиллионного русского мира, который, безусловно, значительно шире, чем сама Россия» [Путин, 2006]. Одним из важнейших средств его поддержки и продвижения в мировом социокультурном пространстве является зарубежная система обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Вместе с тем в последние десятилетия эта система понесла существенный урон вследствие негативных геополитических процессов, в числе которых: распад союзного государства, в результате чего страна прекратила существовать как единое русскоязычное социокультурное пространство; снижение роли и статуса русского языка в мире; политизация вопросов, связанных с его распространением и изучением. Результатом этих процессов стало ослабление национальных систем преподавания РЯ, снижение качества коммуникативно-речевой подготовки зарубежных учащихся, существенные кадровые потери. К примеру, в 1990-е гг. большинство преподавателей – носителей русского языка, вынуждено были эмигрировать из среднеазиатских республик в Россию, а во многих государствах Восточной Европы, Латинской Америки, других макрорегионов мира большой процент филологов-русистов вынужден был уйти из профессии. Кроме того, подавляющее большинство российских центров изучения русского языка, функционирующих на территории зарубежных стран, создано более 15 лет назад, и поэтому сегодня они оказались вне современных образовательных трендов и тенденций. Снизилось качество подготовки преподавателей РКИ в национальных вузах. Лингвометодические модели, которые в настоящее время используются в зарубежных странах, перестали соответствовать изменившемуся социальному запросу на изучение русского языка, литературы и культуры России.

Современная отечественная педагогика и лингводидактика обладают методологическим<sup>1</sup>, научно-теоретическим потенциалом, необходимым и достаточным для повышения качества и эффективности изучения и преподавания РКИ в иноязычной среде. Однако решение этой задачи затруднено невозможностью прямого влияния, внешнего реформирования зарубежных лингвообразовательных систем. Каждая национальная система формируется и регулируется нормативными документами, академическими традициями страны, в которой она функционирует, поэтому их модернизация «извне» невозможна. В этой связи необходим поиск новых путей и инструментов оптимизации обучения РКИ в иноязычной среде.

---

<sup>1</sup> Под *методологией* в данной работе понимается система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности [Философский энциклопедический словарь, 1983, с.365].

В настоящее время большое количество российских государственных структур и образовательных организаций оказывает методическую помощь зарубежным организациям с преподаванием русского языка. Однако, как справедливо отмечает Л.А. Вербицкая, этой работе можно дать «двойную трактовку»: с одной стороны, наблюдается «высокая степень активности государственных органов, межгосударственных образовательных организаций», с другой стороны, эффективность этой деятельности в настоящее время явно недостаточна. «Отсутствует согласованная программа совместных действий», имеющая четкие методологические и научно-теоретические основания, интегрирующая новые достижения российской педагогики, лингводидактики, методики обучения русскому языку [Вербицкая, 2015а: с. 94; Вербицкая, 2015б].

Методическое сопровождение как инновационная форма педагогического взаимодействия обладает необходимым потенциалом для решения указанных задач, однако в настоящее время не разработаны методологические основы, технологии, средства его применения в сфере содействия зарубежным учащимся и филологам-русистам с целью повышения качества обучения РКИ. В этой связи при очевидной актуальности этой задачи, востребованности методического содействия зарубежным учащимся и преподавателям РКИ со стороны российской педагогической общественности в настоящее время следует констатировать наличие в этой сфере ряда противоречий:

— между потребностью граждан зарубежных стран в овладении русским языком, с одной стороны, и недостаточным потенциалом системы обучения РКИ в реализации этой потребности – с другой;

— между необходимостью повышения качества и эффективности обучения РКИ в иноязычной среде и невозможностью внешнего реформирования зарубежных лингвообразовательных систем;

— между потребностью зарубежных учащихся и преподавателей РКИ в методическом содействии со стороны российской педагогической общественности, с одной стороны, и недостаточной эффективностью деятельности в этом направлении – с другой;

— между большим потенциалом методического сопровождения в сфере транснационального педагогического взаимодействия, повышения качества обучения РКИ в иноязычной среде, с одной стороны, и недостаточной разработанностью его концептуальных основ, методов, технологий и средств реализации – с другой.

Обозначенные противоречия обусловили постановку **проблемы исследования**, которая заключается в необходимости разработки эффективной инновационной системы дистанционного методического сопровождения обучения (ДМС) русскому языку как иностранному в иноязычной среде как транснационального педагогического взаимодействия, отвечающего гуманистическим принципам современной педагогики, лингводидактики и обладающего необходимым потенциалом для оптимизации коммуникативно-речевой подготовки зарубежных учащихся.

**Степень научной разработанности проблемы** исследования характеризуется недостаточной полнотой. Проблематика методического сопровождения активно разрабатывается в трудах известных российских педагогов: В.П. Беспалько, В.И. Богословского, О.М. Зайченко, В.А. Сластенина, О.С. Газмана, А.В. Мудрика, Е.В. Бондаревской, Е.И. Казаковой, М.Н. Певзнера, М.С. Полянского и др. Методическое сопровождение *обучающихся* исследуется в [Беседина, 2012; Вязанкова, 2015; Вязанкова, Медведев, 2017; Киселева, 2014 и др.], *обучающих* – в трудах [Адольф, 2007;

Алексеев, 2015; Бригинец, 2005; Брицкая, 2016; Голиков, 2004; Демьянчук, 2016; Земскова, 2011; Кирдянкина, 2011; Решетников, 2013; Снегурова, 2005; Соловьева, 2005 и др.]. Методическое сопровождение *педагогических процессов* является предметом исследования в [Богословский, 2000; Бережнова, 2005; Горовая, 2008; Тарита, 2000; Уша, Никулина, 2014 и т.д.], *педагогических систем* – в [Елинская и др., 2017; Ларина, 2008; Немова, 2014 и др.].

Проведенный анализ показал, что в отечественной лингводидактике опубликованы единичные исследования сущности и специфики методического сопровождения [Шорина, 2016; Киселева, 2014; Цыбина, 2005 и др.], однако активно обсуждаются проблемы оптимизации обучения РКИ вне аутентичной языковой среды, направления, технологии, формы и средства методического содействия зарубежным учащимся и филологам-русистам. Проблемы формирования и совершенствования профессионально-педагогической компетентности преподавателей РКИ, в том числе работающих в зарубежных образовательных организациях, анализируются в известных научно-методических работах и учебных монографиях А.Н. Щукина, одна из которых непосредственно адресована зарубежным филологам-русистам [Щукин, 1990, 2017 и др.]; в докторской диссертации, монографиях и многочисленных статьях Т.М. Балыхиной [Балыхина, 2000а, 2000б, 2007 и др.]; в трудах В.В. Молчановского [Молчановский, 1999, 2002 и др.]; Л.В. Московкина [Московкин, 2012 и др.]; в специализированных методических изданиях [Методика, 1981 и др.]. Целый ряд статей и выступлений Л.А. Вербицкой, Т.М. Балыхиной и других российских ученых непосредственно посвящен проблемам методического содействия зарубежным учащимся и преподавателям РКИ. Специфические характеристики обучения русскому языку в иноязычной среде исследованы в диссертационных исследованиях О.П. Быковой (2011 г.), Н.Ю. Бойко (2004 г.), Л. Нгуен Тхи Фьонг (2007), Н.В. Брагиной (2011 г.), О.В. Варгановой (2010 г.), Т.В. Кудояровой (2008 г.), Ю. Чжао (2008 г.), Л. Шарифзаде Кермани (2016), В.В. Кытиной (2018 г.), Д.Ю. Цотовой (2017 г.), О.А. Беженарь (2017 г.) и др., в статьях Е.А. Хамраевой [Хамраева, 2013; 2014; 2019 и др.], Л.Н. Федотовой [Федотова, 2016 и др.] и других российских и зарубежных ученых.

Вместе с тем, высоко оценивая теоретическую и практическую значимость проанализированных выше исследований, мы должны констатировать, что дистанционное методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде до настоящего времени не становилось предметом самостоятельного исследования в теории и методике преподавания русского языка как иностранного. Не разработаны его концептуальные основы, не определены сущность и дифференциальные признаки, отсутствуют технологии, инструменты его проектирования и реализации. Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют сделать заключение о том, что заявленные в диссертации тема и проблема не нашли достаточного отражения в научном рассмотрении, теоретическом обосновании, организационно-практическом обеспечении.

**Объектом** исследования является обучение РКИ в иноязычной среде, **предметом** – дистанционное методическое сопровождение этого процесса.

**Цель** исследования заключается в разработке и внедрении авторской концепции, включающей методологическое обоснование, определение целей, структуры, содержания, разработку технологий и инновационных средств дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычном окружении.

Исследование направлено на верификацию **гипотезы** о том, что дистанционное методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде будет эффективным, если:

— выявлены его сущностные признаки и лингводидактический потенциал, сформирован методологический базис, определены содержание, ключевые направления, принципы проектирования и реализации;

— установлены, систематизированы и охарактеризованы условия, определяющие специфику проектирования и реализации дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в различных макрорегионах мира;

— разработан механизм проектирования инновационного средства реализации дистанционного методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде – адаптивной информационно-образовательной среды (АИОС);

— создана система дистанционного методического сопровождения с учетом специфических региональных характеристик иноязычной среды, системы и процесса обучения РКИ, целей, мотивов и потребностей ее субъектов, с привлечением ресурсов адаптивной информационно-образовательной среды;

— эффективность разработанной системы ДМС обучения русскому языку как иностранному проверена и оценена посредством ее внедрения в одном из основных макрорегионов мира.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы в диссертационной работе последовательно решались следующие **задачи**:

1) выявить сущностные характеристики дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде как лингводидактической категории и предложить его рабочее определение;

2) разработать методологические основы, принципы проектирования и реализации, разработать содержание и ключевые направления ДМС обучения РКИ в иноязычной среде;

3) выявить, систематизировать и охарактеризовать условия, определяющие региональную специфику организации и реализации дистанционного методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде;

4) разработать механизм проектирования адаптивной информационно-образовательной среды как средства реализации ДМС обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде;

5) создать систему дистанционного методического сопровождения обучения РКИ вне аутентичного языкового окружения с использованием ресурсов адаптивной информационно-образовательной среды;

6) экспериментально проверить эффективность созданной системы путем ее внедрения в одном из основных макрорегионов мира, обладающем большим потенциалом в сфере преподавания и изучения русского языка, – в странах арабского мира.

**Методологическую основу** исследования составили гуманистическая, антропоцентрическая, культуросообразная философия современной педагогики, лингводидактики, методики и этнометодики преподавания РКИ; системно-деятельностный подход, позволяющий рассмотреть в единстве, взаимозависимости и взаимовлиянии, в статике и динамике типовые характеристики зарубежных учащихся и преподавателей РКИ, значимые для организации ДМС; ведущие идеи и положения открытого и непрерывного образования.

### Теоретическую базу исследования составили:

— исследования ведущих ученых, посвященные проблемам теории и методики обучения русскому языку как иностранному (Э.Г. Азимов, А.Р. Арутюнов, Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Л.А. Вербицкая, В.В. Воробьев, М.Н. Вятютнев, А.Д. Дейкина, Л.А. Дунаева, Д.И. Изаренков, Л.П. Клобукова, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Р.В. Лопухина, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Л.В. Московкин, Е.В. Пиневиц, Н.В. Поморцева, Н.Н. Романова, О.И. Руденко-Моргун, Н.М. Румянцева, Т.В. Самосенкова, Е.И. Пассов, И.А. Пугачев, И.И. Просвиркина, В.М. Шаклеин, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин, Л.В. Фарисенкова, С.А. Хавронина, Т.Т. Черкашина и др.);

— научные труды по проблемам методического сопровождения учащихся, преподавателей, педагогических процессов и систем (С.В. Алексеев, Л.Н. Бережнова, О.А. Беседина, В.И. Богословский, Е.Б. Бригинец, Е.О. Брицкая, В.В. Вязанкова, В.П. Гороя, Р.В. Демьянчук, Г.М. Земскова, С.В. Кирдянкина, П.В. Киселева, А.М. Медведев, С.С. Никулина, В.Г. Решетников, Л.Г. Тарита, С.А. Ускова, Т.Ю. Уша и др.);

— исследования, посвященные вопросам организации обучения РКИ в иноязычной среде, методического содействия зарубежным учащимся и педагогам-филологам (Л.А. Вербицкая, Т.М. Балыхина, А.Н. Щукин, Л.В. Московкин, Е.А. Хамраева, О.П. Быкова, О.В. Беженарь, Н.Ю. Бойко, Н.В. Брагина, О.В. Варганова, Т.В. Кудоярова, В.В. Кытина, Л. Нгуен Тхи Фыонг, Д. Цотова, Ю. Чжао, Л. Шарифзаде Кермани и др.);

— труды ведущих отечественных ученых, в которых решаются проблемы лингвокультурного развития иностранных обучающихся средствами русского языка (В.М. Шаклеин, В.В. Воробьев, В.Г. Костомаров, Е.В. Верещагин, С.Л. Герасименко, Е.А. Иванова, Н.В. Поморцева и др.);

— исследования в области педагогической инноватики (Э.Г. Азимов, А.А. Атабекова, А.Л. Архангельская, Т.М. Балыхина, М.И. Башмаков, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомоллов, М.Ю. Бухаркина, А.Д. Гарцов, Б.С. Гершунский, Л.А. Дунаева, С.И. Ельникова, И.И. Крузе, И.А. Орехова, Е.И. Пассов, Е.В. Пиневиц, Е.С. Полат, А.В. Соловов, А.Н. Тихонов, О.И. Руденко-Моргун, А.В. Хуторской и др.);

— труды, посвященные проблемам информатизации образования, в том числе разработки адаптивных информационно-образовательных технологий, средств, сред (О.И. Руденко-Моргун, Э.Г. Азимов, А.А. Атабекова, Л.А. Дунаева, А.Н. Богомоллов, А.Д. Гарцов, С.И. Ельникова, Е.В. Пиневиц, В.А. Жильцов, В.В. Власенко, П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева, P. De Bra, Y.J. Yang, C. Wu, I.G.P. Ananta, A. Mirea, M.C. Preda и др.);

— научные работы, в которых изучаются специфика преподавания РКИ в арабских странах, когнитивные этностили, этнопсихологические и этнокультурные особенности арабских учащихся (Али Анвар, Н.И. Андриенко, С.А. Бешанова, О.Б. Бурдина, Е.Н. Ельцова, Т.А. Кротова, Т. Орсоо, И.А. Пугачев, Ю.А. Романов, Сари Ад Дин, Мохамед А. Хасан Хассан и др.);

— авторские теории и концепции: *профессионально-педагогического становления и развития преподавателя русского языка как иностранного; этнометодики; межкультурной лингводидактики* (Т.М. Балыхина); *профессионально-педагогической компетенции преподавателя РКИ* (В.В. Молчановский); *диалоговой системы образования* (Т.Т. Черкашина); *электронного учебно-методического комплекса по РКИ* (О.И. Руденко-Моргун); *дидактической интегрированной языковой*

*среды* (Л.А. Дунаева); *виртуальной языковой среды* (А.Н. Богомолов); *языковой среды* (И.А. Орехова); *электронной лингводидактики* (А.Д. Гарцов); *лингвокультурной адаптации иностранных учащихся средствами РЯ* (Н.В. Поморцева) и др.

В качестве **материала** исследования использовались следующие источники:

— нормативно-правовые акты и документы, регулирующие деятельность в сфере поддержки и продвижения русского языка в зарубежном социокультурном пространстве, деятельность российских государственных структур и организаций в сфере методического содействия зарубежной системе обучения русскому языку как иностранному;

— государственные образовательные стандарты, требования и программы по русскому языку как иностранному; типовые тесты по РКИ;

— научная и научно-методическая литература по педагогике, лингводидактике, методике преподавания РКИ, смежным областям гуманитарного знания: акмеологии, психологии, социологии, культурологии и т.д.;

— отчетная и аналитическая документация Россотрудничества, научно-статистические издания по проблематике преподавания русского языка как иностранного в странах ближнего и дальнего зарубежья;

— учебники, учебно-методические, учебные (в том числе справочные, словарные и лексикографические) издания, целью которых является обучение русскому языку как иностранному, в том числе вне аутентичной языковой среды;

— материалы интервьюирования и анкетирования зарубежных учащихся и преподавателей РКИ, методистов, сотрудников РЦ(Д)НК, организаций, уполномоченных оказывать методическое содействие зарубежному педагогическому сообществу;

— сетевые базы данных, официальные веб-сайты российских и зарубежных образовательных организаций, специализированные сетевые ресурсы профессионально-педагогических сообществ и организаций лингвообразовательной направленности, в том числе разработанных с целью оказания методической поддержки зарубежным учащимся и преподавателям РКИ;

— обобщенный опыт коллег (педагогов-филологов, методистов, тесторов и тестологов) и автора в области обучения русскому языку граждан зарубежных стран и методической поддержки этого процесса.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие взаимодополняющие **подходы и методы**: *системный подход* в разработке понятийного аппарата работы; *научно-теоретический анализ* источников; *теоретическое моделирование* концептуальных основ исследования; *абстрагирование* (при выявлении закономерностей и тенденций развития зарубежной системы преподавания РКИ, типовых потребностей ее субъектов; основных направлений методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде); *обсервационные, праксиметрические, методикометрические* методы (в исследовании специфики обучения РКИ граждан зарубежных стран, уровней сформированности коммуникативно-речевой компетентности зарубежных учащихся и профессионально-педагогической компетентности преподавателей русского языка); *аксиологические методы* (при изучении программного и учебного обеспечения обучения РКИ в иноязычной среде, а также существующих направлений его методической поддержки); *акмеологическое исследование* профессионально-педагогического становления и развития зарубежных специалистов в сфере обучения русскому языку как иностранному; *опросные методы* (на этапе установления проблемных зон в обучении



РКИ в условиях отсутствия аутентичного языкового окружения, а также мотивов, потребностей, проблем его основных субъектов); *педагогическое проектирование* системы ДМС обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде; *экспериментальная проверка* промежуточных и конечных результатов работы; их *обобщение, генерализация* основных выводов диссертационного исследования.

**Базой исследования** стали образовательные организации с преподаванием русского языка как иностранного, функционирующие в арабских странах, а также пользователи открытой цифровой образовательной системы «Универсариум» – учащиеся и преподаватели РКИ из стран ЛАГ. В экспериментальном исследовании эффективности предлагаемой в работе системы приняли участие 60 испытуемых.

Исследование проводилось **поэтапно**. На первом – *поисково-теоретическом* – этапе (2016 – 2017 гг.) были проведены два масштабных мониторинговых исследования [Отчет..., 2017а; Отчет..., 2017б] с целью выявления проблемных зон в обучении РКИ вне российского образовательного пространства и оценки качества методической поддержки этой системы со стороны российской педагогической общественности; на этом этапе также проводился анализ научной педагогической, лингводидактической литературы по заявленным в работе теме и проблеме, формулировались цель, задачи, исследовательская проблематика, разрабатывались концептуальные основы исследования.

Второй – *опытно-экспериментальный* – этап (2018 – 2019 гг.) был посвящен разработке системы дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде: определению его содержания, основных направлений, разработке и описанию проектирования инновационного средства его реализации – адаптивной информационно-образовательной среды. На этом этапе также была проведена экспериментальная проверка эффективности разработанной концепции и созданной системы ДМС на примере одного из наиболее перспективных в отношении преподавания РКИ макрорегионов – странах, входящих в Лигу арабских государств (ЛАГ); публикация промежуточных результатов исследования в открытой печати.

На третьем – *обобщающем* – этапе (2019 г.) проводились обработка, осмысление, обобщение результатов экспериментальной проверки эффективности авторской концепции и предложенной системы ДМС обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде, ее коррекция с учетом полученных данных. Результаты проведенного исследования оформлялись в научно-квалификационной работе и научных статьях.

**Научная новизна исследования и его наиболее существенные результаты**, полученные лично соискателем, состоят в следующем:

— впервые в лингводидактике разработана научно обоснованная система дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде;

— выявлены сущность и специфика методического сопровождения обучения РКИ, выявлен лингводидактический потенциал; предложено его определение как комплексного, системного, межкультурного педагогического взаимодействия, направленного на оптимизацию изучения и преподавания русского языка в иноязычной среде посредством методического (учебно-методического, ресурсно-методического, информационно-методического, научно-методического) содействия его основным субъектам: зарубежным учащимся и преподавателям; определены его содержание и основные направления;

— научно обоснован потенциал современных педагогических и лингводидактических подходов, принципы которых формируют научно-теоретическую

основу дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде; выявлены, систематизированы и исследованы условия его региональной дифференциации;

— разработаны концептуальные основы и механизм проектирования адаптивной информационно-образовательной среды как инновационного средства реализации ДМС обучения русскому языку как иностранному вне российского образовательного пространства; выявлены ее дифференциальные признаки, разработаны структура и контент;

— предложен механизм проектирования и реализации системы ДМС обучения русскому языку как иностранному в арабских странах, определены его структура и содержание;

— для определения целей и содержания ДМС обучения русскому языку как иностранному в странах арабского мира проведено лингводидактическое описание навыков и умений общения в сферах, актуальных для учащихся из стран данного макрорегиона: академической и профессионально-деловой; обоснована структура профессионально-педагогической компетенции зарубежного преподавателя РКИ, включающая в качестве основных компонентов: коммуникативно-речевую (обладающую существенной значимостью в связи с большим процентом преподавателей с неродным русским языком среди зарубежных специалистов), предметную (компонентами которой являются лингвистическая, лингвокультурологическая, литературоведческая компетенции), методическую (общеметодическую и этнометодическую), психолого-педагогическую, психолингвистическую, межкультурную, профессионально-коммуникативную, акмеологическую компетенции; разработана компетентностная модель преподавателя РКИ, работающего в арабоязычном образовательном пространстве;

— в целях создания диагностического инструментария ДМС определены целевые уровни владения РКИ, актуальные для учащихся из стран ЛАГ; обоснована система уровней профессионально-педагогического развития преподавателей РКИ, работающих в арабских странах, включающая: *элементарный* («будущие преподаватели РКИ» – студенты профильных кафедр / факультетов национальных университетов); уровень *профессиональной адаптации* («начинающий преподаватель РКИ»); *компетентный*, или *мастер-уровень*; *творческий уровень* («преподаватель-методист»).

**Теоретическая значимость** исследования обеспечивается следующими результатами:

— проведены анализ и оценка существующих направлений, технологий, форм и средств методической поддержки обучения РКИ в иноязычной среде, в том числе с использованием дистанционных технологий; определены проблемные зоны в ее организации и реализации;

— определены основные категории зарубежных учащихся, установлены их характеристики, значимые для организации ДМС: тип и форма овладения русским языком как иностранным, цели, мотивы, лингвообразовательные потребности, основные мотиваторы и демотиваторы учебной деятельности; этноспецифические характеристики учебной деятельности; этнопсихологические и этнокультурные особенности; предпочтительный стиль педагогического общения; социальный статус учащихся; их возрастные характеристики;

— проведена категоризация зарубежных преподавателей РКИ как коллективного субъекта лингвообразовательной деятельности, выявлены их типовые

характеристики, значимые для организации ДМС в макрорегионах: тип образовательной организации, в которой работает педагог-филолог; его уровень владения русским языком; базовая профессиональная подготовка; актуальные проблемы и потребности; потенциал существующей в странах региона системы повышения профессиональной квалификации преподавателей РКИ;

— сформированы научно-теоретические основы и принципы проектирования системы дистанционного методического сопровождения с учетом региональных особенностей обучения русскому языку как иностранному, обоснована эффективность блочно-модульной организации ее структуры;

— разработаны типовые сценарии взаимодействия основных категорий субъектов с адаптивной информационно-образовательной средой ДМС;

— предложены теоретические основания создания специализированных средств дистанционной диагностики и формирования целевых компетенций зарубежных учащихся и преподавателей.

**Практическая ценность** исследования заключается в том, что внедрение методологических и теоретико-методических положений диссертационной работы, авторской концепции дистанционного методического сопровождения зарубежных учащихся и преподавателей формируют условия для оптимизации обучения РКИ в условиях отсутствия аутентичной языковой среды. Практическая значимость проведенного исследования также обеспечивается:

— внедрением разработанной автором системы дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в арабских странах;

— положительными результатами использования в практике дистанционного методического сопровождения разработанных автором специализированных диагностических материалов (тестов – для определения уровня компетентности зарубежных учащихся в академическом и профессионально-деловом общении; диагностических карт, таблиц уровней профессиональной компетентности для определения степени и динамики сформированности профессионально значимых компетенций зарубежных преподавателей РКИ), а также средств обучения, в числе которых массовые открытые онлайн-курсы, сетевые учебники, созданные автором совместно со специалистами ведущих вузов РФ (МГУ им. М.В. Ломоносова, РУДН, МГПУ, ГосИРЯП им А.С. Пушкина и др.);

— возможностью применения полученных в исследовании результатов при проектировании и реализации дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в различных макрорегионах мира; применимостью результатов исследования в разработке программных, учебно-методических, учебных и контрольных материалов для других контингентов зарубежных учащихся и преподавателей РКИ;

— возможностью использования основных выводов и положений исследования при проектировании курсов и программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки зарубежных преподавателей русского языка как иностранного, при чтении лекционных и специальных курсов по проблемам обучения РКИ вне аутентичной языковой среды.

Основные результаты и выводы исследования в настоящее время используются в практике работы Россотрудничества при организации методических мероприятий для зарубежных учащихся и преподавателей РКИ, а также открытой цифровой образовательной системы «Универсарий» – при разработке организационных форм и средств лингвообразовательной и профессионально-образовательной направленности, что также свидетельствует в пользу практической ценности диссертационной работы.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Дистанционное методическое сопровождение является оптимальным инструментом повышения качества и эффективности обучения РКИ в иноязычной среде. Отличительными характеристиками ДМС являются гибкость, дифференцированность, адресность, использование специализированного инструментария, полисубъектная направленность на методическое содействие зарубежным учащимся в овладении русским языком, в формировании коммуникативно-речевой компетенции; зарубежным филологам-русистам – в развитии и совершенствовании навыков и умений преподавания русского языка в условиях иноязычного окружения. Его основные направления: учебно-методическое, ресурсно-методическое, информационно-методическое, научно-методическое.

2. Дистанционное методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде не может строиться как универсальная система, применимая во всех странах мира, его эффективность обеспечивается учетом трех групп условий, определяющих его региональное своеобразие: средовых, «внутрисистемных», субъектных.

3. Проектирование и реализация дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде осуществляется с учетом дифференциации целевой аудитории и на основе выявления типовых характеристик целевых категорий субъектов – зарубежных учащихся и преподавателей РКИ, их интересов, мотивов и потребностей.

4. Реализация ДМС обучения в иноязычном окружении осуществляется посредством создания адаптивной информационно-образовательной среды, обладающей необходимым потенциалом для достижения его целей, специфической структурой и контентом. Оптимальная структура АИОС включает: *образовательный компонент*, интегрирующий *учебный, учебно-ресурсный, информационно-методический и навигационный блоки*; *адаптационный компонент*, структуру которого формируют *диагностический и коммутационно-проектировочный блоки*; *консультативно-корректировочный компонент*; *результатирующий компонент*; *интерактивный компонент*. В структуру АИОС также входят *координационно-технологический* и *координационно-субъектный* компоненты, ресурсы которых являются общими для всей среды и обеспечивают функционирование как сектора учащегося, так и сектора преподавателя.

5. Способы взаимодействия субъектов ДМС с адаптивной информационно-образовательной средой целесообразно проектировать на основе принципов сценарно-стратегического подхода. Дифференциация сценариев осуществляется на основании признаков, обладающих значимостью для каждой из целевых категорий субъектов.

6. Разработка и положительные результаты апробации системы ДМС обучения русскому языку как иностранному в арабских странах подтверждают эффективность разработанной автором концепции и возможность ее внедрения в педагогическую практику.

**Достоверность и обоснованность** результатов и выводов исследования обеспечены детальной научной проработанностью проблемы; междисциплинарностью теоретико-методологического базиса исследования; опорой на общепризнанные педагогические и лингводидактические подходы; применением методов и технологий, адекватных цели, задачам, логике исследования; привлечением достаточного количества испытуемых (60 чел.), внедрением авторской концепции и разработанной системы в практику дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования были представлены и прошли обсуждение на заседаниях кафедры лингводидактики и тестологии факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН, в ходе методических совещаний и научно-методических семинаров с преподавателями кафедр русского языка и структур системы ДПО РУДН, на следующих международных научных и научно-практических конференциях: XXXIII Международные научные чтения (Москва, 2018); 5<sup>th</sup> International Conference on Advances in Education and Social Sciences (Istanbul, Turkey, 2019); «Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: VIII Международная научно-практическая конференция» (Чебоксары, 2019); «Научное и образовательное пространство: перспективы развития: XII Международная научно-практическая конференция» (Чебоксары, 2019).

Ключевые положения и выводы исследования отражены в 9 публикациях автора, из них 5 статей – в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Ученым советом Российского университета дружбы народов («Положение о присуждении ученых степеней ФГАОУ ВО “Российский университет дружбы народов”», утв. 19.02.2018 г.), Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования РФ, 1 статья – в научном издании, индексируемом в МБД «Scopus».

**Объем и структура** работы обусловлены целью, задачами и логикой проведенного исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и 6 приложений. Объем диссертации составляет 258 страниц.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **Введении** обосновывается актуальность темы и проблемы исследования; определяются его объект, предмет, цель и задачи; формулируется гипотеза; характеризуются методологические основы и методы исследования; раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; аргументируются достоверность и обоснованность результатов исследования; описываются его этапы; формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава **«Научно-теоретические основы дистанционного методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в иноязычной среде»** посвящена обоснованию актуальности и социальной значимости ДМС изучения и преподавания русского языка как иностранного в зарубежных странах; выявлению его сущности, содержания, основных направлений, условий, определяющих региональную специфику его проектирования и реализации.

Гуманистическая природа современной педагогики диктует необходимость поиска новых форм взаимодействия, основанных на признании ценности личности, приоритете субъект – субъектных отношений, учете мотивов, ценностных установок, потребностей человека. В течение долгого времени отношения в педагогических системах выстраивались преимущественно как отношения воздействия субъекта на объект. В контексте гуманистической парадигмы современной педагогической науки эти отношения приобретают характер сотрудничества, со-творчества, совместной деятельности людей, в которой одинаково важны цели и интересы каждого из них. Особую актуальность обновление вектора и природы этих отношений приобретает в условиях межкультурного диалога – транснационального педагогического взаимодействия российских методистов с зарубежными учащимися и преподавателями

РКИ. Методическая помощь не может быть «навязана», предложена в императивной форме, она должна быть организована на основе принципов межкультурного и поликультурного педагогического диалога.

Категория «методического сопровождения» в полной мере отвечает целям и природе транснационального педагогического взаимодействия. Большинство ученых в качестве основного сущностного свойства МС выделяют его нацеленность на развитие личности сопровождаемого: навыков, умений, компетенций, личностных качеств [Бережнова, Богословский, 2005, с. 111; Решетников, 2013, с. 175 и др.]. Как пишут ученые, основная форма развития личности – обучение, однако методическое сопровождение личности в ее развитии – это особым образом организованное обучение. Его специфику, во-первых, составляет методическая помощь на всех этапах учебной деятельности: от планирования обучения – до разработки перспектив дальнейшего развития навыков, умений, компетенций человека. Второе значимое отличие – использование специфического инструментария – гибких, адресных индивидуальных образовательных траекторий, основанных на результатах диагностики (стартовой, промежуточной, итоговой) и согласованных с сопровождаемым. Таким образом, методическое сопровождение человека в развитии навыков, умений, компетенций – это индивидуализированное, дифференцированное, гибкое обучение, имеющее «более тонкую инструментовку», организованное с учетом индивидуальных потребностей, возможностей и особенностей человека, внешних и внутренних условий, а также динамики его развития.

В роли сопровождаемого могут выступать «человек, процесс, система (образовательная, педагогическая, социальная и т.д.)» [Бережнова, Богословский, 2005, с. 109]; педагогические коллективы и социальные среды [Ускова, 2013, с. 86]. Вместе с тем, анализируя различные категории сопровождаемых, Л.Г. Тарита [Тарита, 2000] приходит к справедливому заключению о том, что проблемы, возникающие в развитии системы, – это всегда проблемы ее субъектов, т.к. основа любой педагогической системы – ее субъекты [Там же, с. 87]. Поэтому методическое сопровождение любой педагогической системы или педагогического процесса всегда направлено на ее основных субъектов – обучающихся и преподающих: «методическое сопровождение системы, по сути, сводится к методическому сопровождению ее субъектов» [Там же, с. 60]. Проведенный анализ позволяет определить методическое сопровождение обучения РКИ в иноязычной среде как комплексное, системное, межкультурное педагогическое взаимодействие, направленное на оптимизацию изучения и преподавания русского языка в иноязычной среде посредством методического (учебно-методического, ресурсно-методического, информационно-методического, научно-методического) содействия его основным субъектам: зарубежным учащимся и преподавателям.

В данной главе определены педагогические и лингводидактические подходы, принципы которых формируют научно-теоретический базис дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде, сформулированы принципы его проектирования и реализации. Установлено, что при проектировании региональных систем ДМС необходимо учитывать а) внешние условия – влияние иноязычной лингводидактической среды, и б) внутренние условия: специфические признаки системы и процесса обучения РКИ в регионе; типовые характеристики, потребности и проблемы основных категорий субъектов обучения РКИ – зарубежных учащихся и преподавателей. В данной главе проведена категоризация зарубежных учащихся и преподавателей РКИ как коллективных субъектов лингвообразовательной деятельности. Исследованы и систематизированы их типовые характеристики, которые

оказывают влияние на проектирование и реализацию ДМС в различных макрорегионах мира. В целях определения его содержания разработана структура профессионально-педагогической компетенции (ППК) зарубежного преподавателя РКИ, которую целесообразно использовать при создании региональных компетентностных моделей специалистов этого профиля. В состав ППК включены: коммуникативно-речевая (ее значимость обусловлена большим количеством преподавателей с неродным РЯ), предметная (интегрирующая лингвистическую, лингвокультурологическую, литературоведческую компетенции), методическая (компонентами которой являются общеметодическая и этнометодическая компетенции), психолого-педагогическая, психолингвистическая, межкультурная, профессионально-коммуникативная, акмеологическая компетенции. С учетом специфики иноязычной среды как социального контекста деятельности зарубежных педагогов-филологов выделены уровни их профессионально-педагогического развития: *элементарный* («будущие преподаватели РКИ», студенты профильных кафедр / факультетов национальных университетов); уровень *профессиональной адаптации* («начинающий преподаватель РКИ»); *компетентный*, или *мастер-уровень*; *творческий уровень* («преподаватель-методист»).

Во второй главе диссертации «**Проектирование адаптивной информационно-образовательной среды дистанционного методического сопровождения зарубежной системы обучения РКИ**» обосновывается оптимальность дистанционного формата методического содействия зарубежным учащимся и преподавателям. Анализ существующего опыта применения дистанционных технологий при организации методического сопровождения показал, что разработчики сетевых ресурсов не дифференцируют их целевую направленность. Отсутствуют компоненты, отражающих специфику МС как вида педагогического взаимодействия; кроме того, все проанализированные ресурсы формируют исключительно иерархическую систему, что существенно снижает эффективность всего процесса. Проанализированы веб-сайты и интернет-порталы, реализующие отдельные элементы методического сопровождения учащихся и преподавателей, проведена их типологизация с опорой на функциональную направленность и ресурсный потенциал.

Исследование показало, что в практике работы ведущих вузов РФ реализованы и отдельные элементы дистанционного методического сопровождения обучения РКИ, однако представлены единичные ресурсы, адресованные непосредственно зарубежным учащимся и преподавателям. Ресурсы «универсальной адресации» сгруппированы следующим образом: 1) реализующие отдельные направления методического сопровождения преподавателей РКИ: а) дистанционное обучение педагогов-филологов; их дистанционную б) консультационную и в) информационно-методическую поддержку; 2) сетевые ресурсы, имеющие целью содействие учащимся в овладении РКИ: а) сетевые учебники, учебные пособия, УМК; б) сетевые словари и ресурсы справочной направленности; в) средства дистанционного тестирования по РКИ; г) сетевые ресурсы лингвокультурной и лингвострановедческой направленности; д) комплексные (полифункциональные) сетевые ресурсы.

Установлена высокая степень общей готовности зарубежной системы обучения РКИ к внедрению методического сопровождения в дистанционном формате: официальные сайты и, соответственно, доступ к сетевым ресурсам имеют все зарубежные представительства Россотрудничества, Российские центры и дома науки и культуры, «русские дома», большинство Русских центров «Русского мира»; большой

процент зарубежных школ с преподаванием РКИ и университетских кафедр с отделениями русской филологии.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что наиболее эффективным инструментом реализации ДМС зарубежных учащихся и преподавателей РКИ является адаптивная информационно-образовательная среда. Выявлены и проанализированы ее признаки, обоснована структура, включающая а) сектор учащегося и б) сектор преподавателя РКИ. В каждом секторе целесообразно выделять *образовательный компонент, включающий учебный, учебно-ресурсный, информационно-методический и навигационный блоки; адапционный компонент, структуру которого формируют диагностический и коммутационно-проектировочный блоки; консультативно-корректировочный компонент; результирующий компонент; интерактивный компонент*, а также два компонента, которые являются общими для обоих секторов: *координационно-технологический и координационно-субъектный*. В диссертации представлены рекомендации по проектированию контента каждого из этих компонентов АИОС.

Разработанные в диссертации сценарии дистанционного методического сопровождения зарубежных учащихся дифференцированы по типу потребности в методическом содействии: ДМС учащихся, а) дистанционно овладевающих русским языком как иностранным на специализированной платформе (портале и т.д.), разработанной российскими специалистами; б) самостоятельно овладевающих русским языком как иностранным; в) изучающих РКИ в учебных группах в национальных образовательных организациях. Сценарии дистанционного методического сопровождения зарубежных преподавателей дифференцированы следующим образом: ДМС преподавателей а) в повышении уровня профессиональной компетентности; б) в решении профессионально-педагогической задачи (освоении определенного вида педагогической деятельности). Типовые сценарии далее дифференцируются в зависимости от индивидуальных целей и потребностей учащихся и преподавателей и конкретных условий оказания им методического содействия. В диссертации проведено описание типовых сценариев ДМС целевых категорий субъектов.

Третья глава работы **«Система дистанционного методического сопровождения преподавания РКИ в арабских странах с использованием ресурсов адаптивной информационно-образовательной среды»** посвящена разработке и экспериментальной проверке эффективности системы ДМС посредством ее внедрения в лингвообразовательную практику. Эти задачи решались с использованием ресурсов АИОС открытой цифровой образовательной системы «Универсариум». Выбор именно этой системы аргументируется следующими фактами. Специалисты «Универсариума» имеют большой опыт организации методической поддержки различных категорий пользователей: учащихся, преподавателей, руководителей организаций и других субъектов образовательной деятельности. Адаптивность среды «Универсариума» обеспечивается автоматизированной системой диагностики знаний, навыков и умений субъектов образовательного процесса и формированием их индивидуальных образовательных траекторий; принципами формирования и комплектации ресурсной базы. Ресурсы «Универсариума» адресны и дифференцированы, их проектирование и разработка осуществляются с ориентацией на цели и потребности целевой аудитории, на основании масштабных мониторинговых исследований, которые специалисты открытой цифровой образовательной системы проводят совместно с ведущими вузами РФ и специализированными центрами. «Универсариум» обладает большим потенциалом в сфере конвергентных технологий. Было также учтено, что в миссии



открытой цифровой образовательной системы «Универсариум» декларируются принципы, в полной мере согласующиеся с целями, задачами, спецификой дистанционного методического сопровождения как вида педагогического взаимодействия: открытость ресурсов; вовлечение в проект ведущих университетов и лучших преподавателей страны; применение инновационных технологий, организационных форм и средств, в число которых входят технологии медиаобразования с использованием онлайн-курсов (массовых / персонифицированных, открытых / закрытых и др.), веб-лекций, веб-тренингов, веб-семинаров и др.

В целях разработки эффективной системы дистанционного методического сопровождения изучения и преподавания РКИ в арабских странах были выявлены условия, определяющие ее региональное своеобразие. Эти исследовательские задачи были решены в ходе мониторинговых исследований (2016 – 2017 гг.), в которых автор участвовал в качестве организатора и куратора. Данные были также получены в ходе проведенных под руководством автора стратегических сессий, участниками которых стали преподаватели русского языка как иностранного и сотрудники РЦНК, в силу своих профессиональных обязанностей аккумулирующие информацию о деятельности образовательных организаций с преподаванием РКИ, а также о методическом содействии со стороны РФ. В результате проведенного исследования было установлено, что в регионе отмечаются положительные тенденции региональной языковой политики в отношении русского языка, его изучения и преподавания: Российская Федерация долгое время является экономическим партнером многих государств региона, поэтому правительства этих стран поддерживают изучение и преподавание РЯ. Основной сферой применения русского языка в регионе является профессионально-деловая: активно развиваются контакты с РФ в сфере туризма и гостиничного бизнеса, фиксируется большое количество транснациональных компаний и корпораций с российским финансовым участием. В подавляющем большинстве национальных образовательных организаций русский изучается как второй, третий, четвертый иностранный язык на правах предмета по выбору. Выявлены и охарактеризованы типы образовательных организаций с преподаванием РКИ, функционирующие в регионе.

Анализ специфики региональной системы обучения РКИ показал, что цели изучения русского языка характеризуются большей прагматичностью, чем в предыдущие десятилетия. Язык изучается, прежде всего, как средство профессионального общения, а также с целью поступления в вузы РФ. На занятиях по РКИ активно привлекаются родной язык и языки-посредники (в первую очередь, французский и английский). К специфическим характеристикам содержания обучения можно отнести расширенные лингвокультурологический и лингвострановедческий компоненты, что чрезвычайно востребовано в данной учебной аудитории. В региональной традиции приоритетными считаются овладение грамматической системой русского языка, рецептивные и рецептивно-продуктивные виды учебной речевой деятельности: чтение и пересказ текстов, письмо, заучивание наизусть больших списков новых слов. Поэтому содержание обучения в курсах РКИ, которые предлагает большинство национальных образовательных организаций, составляют языковые (фонетические, грамматические, лексические) навыки и (в ограниченном объеме) умения общения на русском языке. Основной организационной формой обучения РКИ декларируется практическое занятие, однако большая наполняемость учебных языковых групп фактически превращает эти занятия в лекционно-практические и лекционные.

В макрорегионе представлены следующие категории изучающих РКИ: слушатели дистанционных курсов, разработанных российскими образовательными организациями; изучающие русский язык самостоятельно; под руководством преподавателя в учебных языковых группах в образовательных организациях различной государственной принадлежности. Охарактеризованы особенности когнитивного этностиля учащихся из арабских стран, их основные этнопсихологические и этнокультурные характеристики. Анализ категорий преподавателей РКИ, работающих в странах макрорегиона показал, что их большая часть не имеет базового филологического или педагогического образования, специализации в сфере методики преподавания РКИ. Для многих специалистов русский язык не является родным.

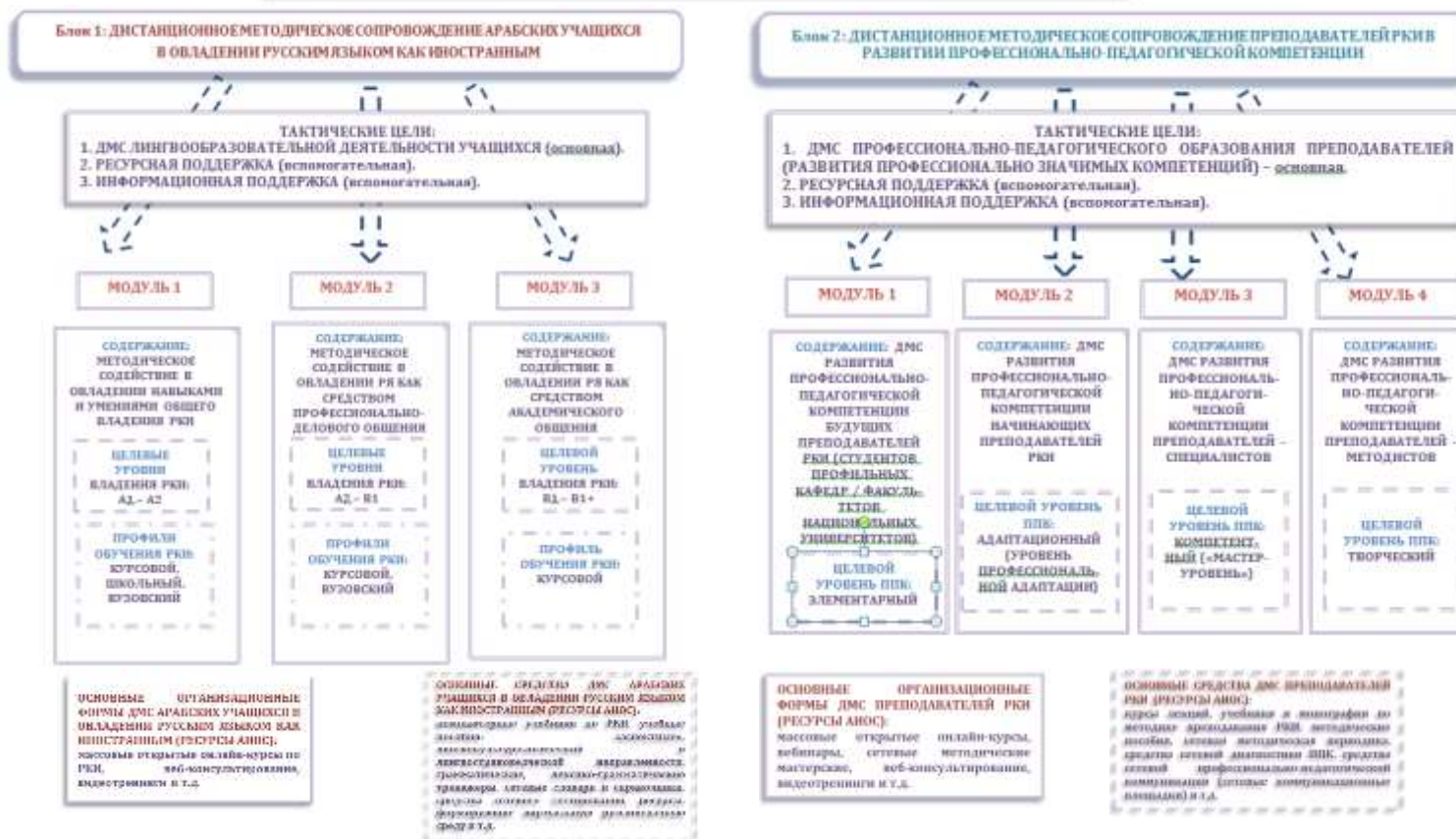
Существующая в настоящее время поддержка со стороны российской методической общественности оценивается как недостаточная. К наиболее острым проблемам в регионе респонденты отнесли нехватку квалифицированных преподавательских кадров, недостаточное обеспечение программами, учебниками, учебными пособиями, дидактическими материалами. Учащиеся и преподаватели не удовлетворены их качеством, отсутствием учета специфики региональных / национальных академических систем. Значимой является проблема актуальности содержания программ ПК. Как отметили в ходе опросов респонденты, программы выездных семинаров далеко не всегда отвечают реальным профессиональным потребностям русистов. Проблемой является и отсутствие системности, пролонгированности в профессиональном обучении преподавателей РКИ, работающих в странах арабского мира.

Полученные результаты были использованы при определении целей, структуры и содержания системы ДМС обучения русскому языку как иностранному граждан арабских стран. Структура этой системы представлена на схеме 1. В данной главе работы охарактеризовано содержание структурных компонентов системы. Представлена характеристика форм и средств реализации ДМС, агрегированных на специализированном интернет-портале, который на основе конвергентных технологий создан в АИОС «Универсариума». Основной организационной формой является онлайн-курс, к вспомогательным отнесены вебинары, веб-лекции, сетевые консультации и т.д. Средства, представленные на специализированном портале, дифференцированы в зависимости от типов потребностей, уровня сформированности навыков и умений учащихся и преподавателей из арабских стран. В данной главе работы формулируются принципы их разработки, описываются их функции в общей системе ДМС.

Исследование имеющейся практики дистанционного методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в арабских странах с использованием ресурсов АИОС, выявление проблем и противоречий в реализации разработанной автором системы основывались на программе проведения эмпирического исследования.

**СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ В АРАБСКИХ СТРАНАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ АДАПТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ: ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ ГРАЖДАН АРАБСКИХ СТРАН**

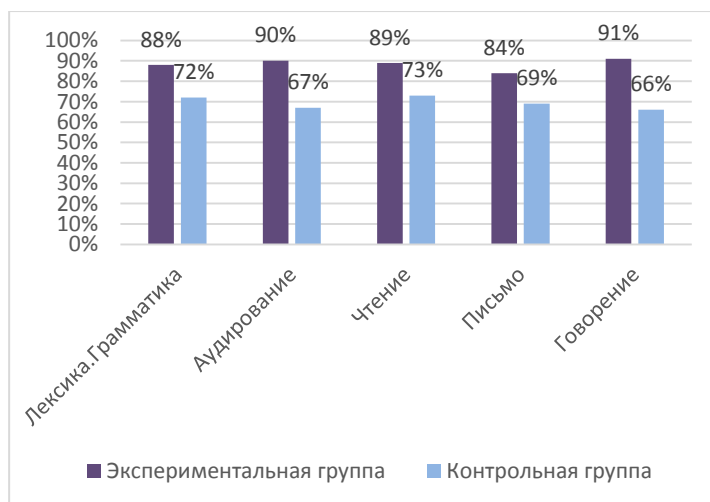


**Схема 1. Структура системы дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в арабских странах**

Рабочая гипотеза исследования заключалась в следующем: если организовать обучение испытуемых в контексте учебно-методического, ресурсно-методического, информационно-методического сопровождения: а) на основе диагностики их индивидуальных потребностей и установления пробелов в целевых навыках и умениях; б) посредством разработки, согласования, реализации индивидуальных образовательных траекторий с использованием онлайн-курсов, их модулей, иных ресурсов АИОС «Универсариума», созданных с учетом специфики обучения РКИ в арабских странах, с обеспечением консультационно-методической поддержки на всех этапах учебного процесса, то это обеспечит более эффективное формирование и развитие их навыков и умений, что будет подтверждено более высокими результатами итоговой диагностики испытуемых в экспериментальных группах по сравнению с аналогичными показателями в контрольных группах.

В качестве основной технологии экспериментальной проверки был избран обучающий эксперимент в его разновидности «опытное обучение». Экспериментальная группа учащихся (15 чел.) была сформирована из числа граждан арабских стран, изучающих РКИ в открытой цифровой образовательной системе «Универсариум». В состав контрольной группы вошли 15 слушателей курсов русского языка при Российском центре науки и культуры в г. Дамаске (Сирия), изучающих РКИ по традиционной методике. Экспериментальная группа преподавателей была сформирована из числа педагогов-филологов, работающих в арабских странах, – слушателей курсов открытой цифровой образовательной системы «Универсариум» (15 чел.). В состав контрольной группы вошли преподаватели (15 чел.), которые также работают в арабских странах, но проходили обучение на курсах повышения квалификации при РЦНК в городах Бейрут, Библос (Ливан), Дамаск (Сирия) по традиционным программам.

Стратегия проведения опытно-экспериментальной работы включала несколько этапов: а) организационный; б) проведение опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах граждан арабских стран, изучающих РКИ; в) проведение опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах преподавателей РКИ, работающих в арабских странах; г) анализ полученных данных, обобщение и оценка результатов опытно-экспериментальной работы. Итоговая диагностика в группах учащихся была проведена с использованием тестов системы ТРКИ. Были получены следующие результаты (рис. 1):



**Рис. 1. Результаты итоговой диагностики коммуниктивно-речевой компетентности учащихся экспериментальной и контрольной групп**

Итоговая диагностика показала, что результаты учащихся экспериментальной группы по всем субтестам превышают результаты учащихся контрольной группы на 19 %, что позволяет сделать вывод о том, что обучение РКИ, организованное по технологии дистанционного методического сопровождения с разработкой, согласованием, коррекцией индивидуальных образовательных траекторий, адресным предоставлением дополнительных средств обучения, консультационной поддержкой: снятием трудностей, возникающих в ходе учебной работы, более эффективно и позволяет достичь более высоких результатов.

Итоговая диагностика ППК преподавателей, проведенная с использованием разработанных автором диагностических карт и таблиц уровней сформированности ППК, показала, что в экспериментальной группе результаты также существенно выше, чем в контрольной (рис. 2).

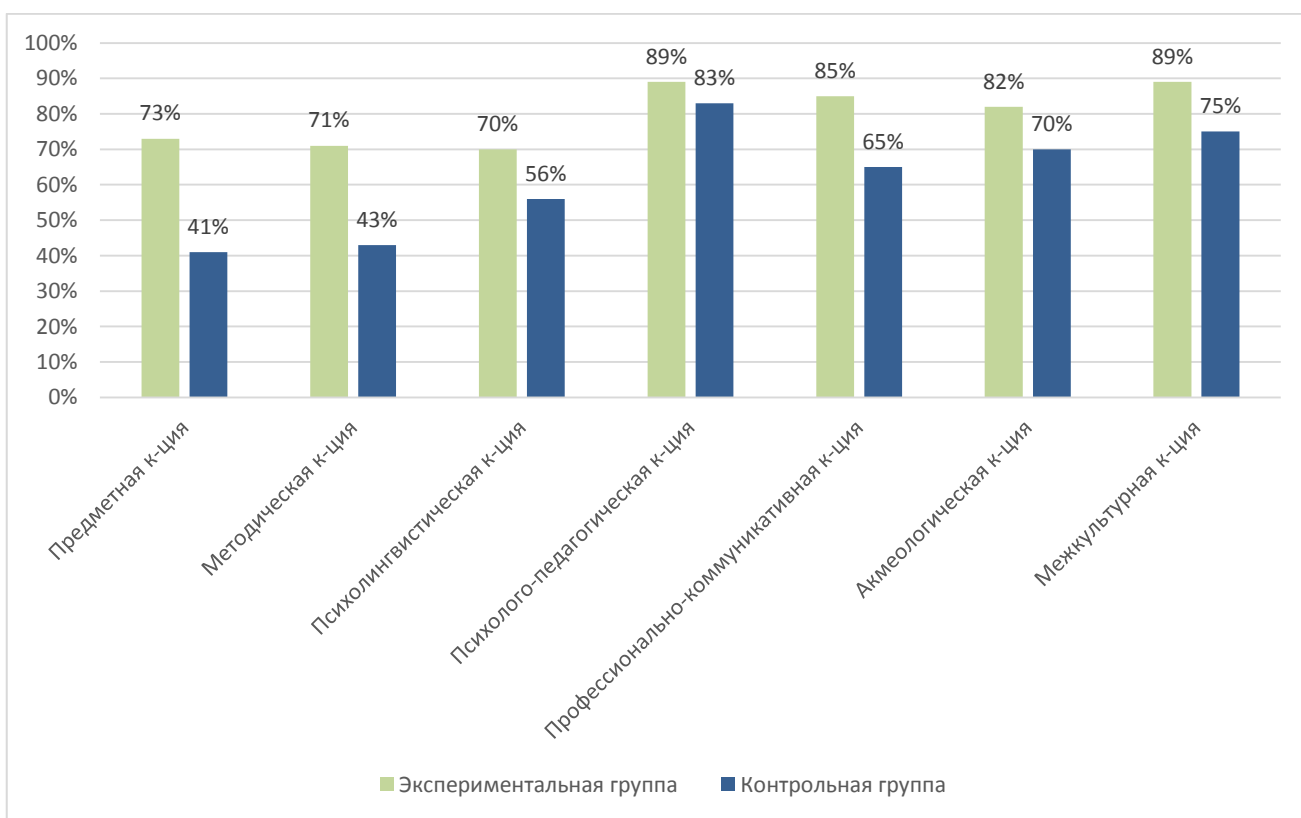


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики ППК испытуемых экспериментальной и контрольной групп

Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы позволяют сделать заключение об эффективности предлагаемой системы дистанционного методического сопровождения обучения русскому языку как иностранному в условиях отсутствия аутентичной языковой среды и о возможности ее внедрения в педагогическую практику.

В **Заключении** диссертации излагаются общие выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу и положения, вынесенные на защиту, обозначаются перспективы дальнейшего исследования заявленной в работе проблематики. Проведенное исследование позволяет сделать следующие заключения:

— дистанционное методическое сопровождение является оптимальным инструментом оптимизации обучения РКИ в иноязычной среде, т.к. направлено на содействие его основным субъектам – зарубежным учащимся и филологам-русистам в развитии их навыков, умений, компетенций; ДМС характеризуется такими признаками, как гибкость, дифференцированность, адресность, использование специализированного инструментария, полисубъектная направленность, и основывается на ведущих идеях передовых педагогических и лингводидактических подходов: компетентностного, акмеологического, культуросообразного, средового, сценарно-стратегического, а также принципах непрерывного и открытого образования, межкультурной лингводидактики. Ключевые идеи и положения этих подходов формируют теоретико-методологический базис дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде. Его основные направления: учебно-методическое, ресурсно-методическое, информационно-методическое, научно-методическое;

— ДМС обучения русскому языку дифференцируется в зависимости от условий его организации и реализации в различных макрорегионах мира. Региональная специфика ДМС определяется: а) средовыми условиями: доминирующими тенденциями региональной языковой политики в отношении русского языка, его изучения и преподавания; количеством и качеством обучающих параметров, спецификой ее «русского» сегмента; основными сферами применения русского языка в регионе; его позицией в региональной академической системе; б) «внутрисистемными» характеристиками обучения РКИ в макрорегионе, в число которых входят: типы образовательных организаций с преподаванием РКИ; актуальные профили обучения РКИ; цели; принципы; специфика методов и методических стратегий; организационные особенности (типичные организационные формы); предпочтительные жанры средств обучения русскому языку как иностранному; в) типовыми характеристиками основных субъектов системы и процесса обучения РКИ в иноязычном окружении;

— значимое влияние на организацию и реализацию ДМС оказывают следующие характеристики граждан зарубежных стран, изучающих русский язык: тип изучения РКИ (самостоятельно; на дистанционных курсах, разработанных российскими образовательными организациями; с индивидуальным преподавателем; в учебной языковой группе национальной образовательной организации); форма обучения (контактное, дистантное, смешанное – целевыми для ДМС являются вторая и третья группы); цели изучения русского языка (как средство профессионально-делового, академического общения, общее владение РКИ и т.д.); типовые мотивы и лингвообразовательные потребности; основные мотиваторы и демотиваторы учебной деятельности; этноспецифические характеристики учебной деятельности; этнопсихологические и этнокультурные особенности; предпочтительный стиль педагогического общения; социальный статус учащихся (специалисты, изучающие РЯ «без отрыва от производства», учащиеся образовательных организаций и т.д.); их возрастные характеристики;

— на организацию и реализацию ДМС в макрорегионах мира влияют следующие характеристики зарубежных филологов-русистов: место работы (тип образовательной организации: курсы РЯ / школа / высшее учебное заведение и т.д., его государственная принадлежность (российские / национальные); уровень владения русским языком (носитель РЯ / иностранец, не являющийся носителем русского языка, имеющий / не имеющий сертифицированное подтверждение уровня владения РКИ по системе ТРКИ); базовая профессиональная подготовка: уровень базового образования;

наличие педагогического / филологического образования; специализации в сфере методики преподавания русского языка как иностранного; место получения базового образования: российские / зарубежные высшие учебные заведения; актуальные проблемы и потребности преподавателей РКИ; потенциал существующей в странах региона системы повышения профессиональной квалификации преподавателей РКИ;

— своеобразие целей, задач, содержания, специфические характеристики целевой аудитории ДМС обучения РКИ в иноязычной среде требуют разработки специализированного средства его реализации – адаптивной информационно-образовательной среды. Оптимальная структура АИОС формируется такими компонентами, как: *образовательный*, включающий *учебный*, *учебно-ресурсный*, *информационно-методический* и *навигационный* блоки; *адаптационный*, структуру которого формируют *диагностический* и *коммунационно-проектировочный* блоки; *консультативно-корректировочный*; *результатирующий*; *интерактивный*. Ресурсы *координационно-технологического* и *координационно-субъектного* компонентов являются общими для всей среды и обеспечивают функционирование как сектора учащегося, так и сектора преподавателя;

— взаимодействие основных категорий зарубежных учащихся и преподавателей с адаптивной информационно-образовательной средой ДМС осуществляется по типовым сценариям. Сценарии дистанционного методического сопровождения разрабатываются с учетом актуальных потребностей зарубежных учащихся и преподавателей РКИ. Основными типовыми сценариями дистанционного методического сопровождения зарубежных учащихся являются: 1) сценарий ДМС зарубежных учащихся, дистанционно овладевающих русским языком как иностранным на специализированной платформе (портале и т.д.), разработанной российскими специалистами; б) сценарий ДМС зарубежных учащихся, самостоятельно овладевающих русским языком как иностранным; в) сценарий ДМС учащихся, овладевающих русским языком как иностранным в учебных группах в национальных образовательных организациях. К типовым сценариям ДМС зарубежных преподавателей отнесены: 1) сценарий дистанционного методического сопровождения зарубежных преподавателей в повышении общего уровня профессиональной компетентности; 2) сценарий ДМС преподавателя в решении профессионально-педагогической задачи (освоении определенного вида педагогической деятельности).

Разработка системы дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде на основе вышеуказанных принципов, с учетом региональных условий, с использованием ресурсов АИОС, ее успешное внедрение в лингвообразовательную практику стран ЛАГ свидетельствуют об эффективности предложенной в работе концепции. В целом результаты, полученные в ходе исследования, подтверждают необходимость дальнейшего научного поиска, разработки заявленной в данной работе проблематики.

**Приложения** включают а) характеристику методологического аппарата мониторинговых исследований; б) описание компетентностной модели преподавателя РКИ, работающего в арабоязычном образовательном пространстве; в) примеры кодификаторов «Карты диагностики уровня ППК преподавателя РКИ»; г) примеры ситуационных методических задач; д) фрагменты программ дополнительного профессионального образования, адресованных преподавателям РКИ, работающим в арабских странах; е) фрагменты тестов по русскому языку как средству профессионально-делового и академического общения, разработанных для проверки навыков и умений общения учащихся из арабских стран.



Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. *Гужеля, Д. Ю.* Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка: основные категории субъектов и их характеристики / Д. Ю. Гужеля [Текст] // Вестник РУДН. Серия: Русистика. 2018. № 4. С. 493 – 507 (№ 485 в перечне в перечне рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ).

2. *Гужеля Д. Ю.* Методическое сопровождение системы обучения граждан арабских стран русскому языку/ Д. Ю. Гужеля [Текст] // Современное педагогическое образование. 2019. № 8. С. 27 – 35. (№ 1569 в перечне в перечне рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ).

3. *Гужеля, Д. Ю.* Некоторые итоги реализации концепции «Русская школа за рубежом»: опыт Германии / Д. Ю. Гужеля [Текст] // Высшее образование сегодня. 2018. № 11. С. 49 – 53 (№ 724 в перечне рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ).

4. *Гужеля Д. Ю.* Преподавание русского языка в странах Западной Европы: содержательная и организационная специфика, направления методического сопровождения / Д. Ю. Гужеля [Текст] // Современное педагогическое образование. 2019. № 2. С. 95 – 102. (№ 1569 в перечне в перечне рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ).

5. *Гужеля, Д. Ю.* Методическое сопровождение преподавания русского языка в странах Латинской Америки: сущность, признаки, направления / Д. Ю. Гужеля [электронный ресурс] // Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 10. URL: <https://e-pubmed.co.uk/Volume-20N10/>. УДК 37.022. e-ISSN 2226-7417 (№ 853 в перечне в перечне рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ).

6. *Guzhelya, D.* Linguodidactic modelling in teaching foreign languages to bilingual children / D. Guzhelya, Yu. Biryukova, K. Akhnina, O. Shcherbakova, I. Maslova [Текст] // Revista Espacios. 2019. Vol. 40 (№ 8). PP. 17 – 31 (МБД «Scopus»).

7. *Гужеля, Д. Ю.* Методическое сопровождение зарубежной системы преподавания русского языка: к определению понятия / Д. Ю. Гужеля [Текст] // XXXIII Международные научные чтения: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Москва, 02.09.2018). М.: ЕФИР, 2018. ISBN 978-5-6041111-2-3. С. 14 – 17.

8. *Гужеля, Д. Ю.* Преподавание русского языка как иностранного в странах Ближнего Востока: специфические черты, перспективы развития / Д. Ю. Гужеля [Текст] // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: XII Международная научно-практическая конференция (Чебоксары, 29 марта 2019 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 34-37. ISBN 798-5-6042714-1-4.

9. *Гужеля, Д. Ю.* Специфика преподавания русского языка и методического сопровождения педагогов-филологов в странах Юго-Восточной Азии / Д. Ю. Гужеля [Текст] // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 22 марта 2019 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 25-29. ISBN 978-5-6042714-0-7.



**Гужеля Дмитрий Юрьевич  
(Российская Федерация)**

**Дистанционное методическое сопровождения обучения русскому языку как  
иностранному в иноязычной среде  
(на примере арабских стран)**

Диссертация посвящена разработке методологических и научно-теоретических основ дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде. Выявлены сущность и лингводидактический потенциал методического сопровождения, определены содержание, основные направления, принципы проектирования ДМС изучения и преподавания русского языка в иноязычном окружении. Установлены, систематизированы и исследованы факторы, обуславливающие региональную специфику его реализации. Предложен механизм разработки инновационного средства дистанционного методического сопровождения – адаптивной информационно-образовательной среды, обоснованы ее структура, контент, выявлены типовые сценарии взаимодействия со средой основных категорий субъектов.

Созданы теоретические основы разработки и практического применения специализированного диагностического инструментария ДМС, предложены оптимальные организационные формы, специализированные сетевые средства дистанционного методического сопровождения обучения РКИ в иноязычной среде. Разработана и внедрена в педагогическую практику система дистанционного методического сопровождения изучения и преподавания русского языка как иностранного в странах ЛАГ.

**Dmitry Yu. Guzhelya  
(Russian Federation)**

**Distant methodical support of teaching Russian as a foreign language beyond the  
authentic language environment (in the context of Arab countries)**

The thesis is devoted to the development of scientific-theoretical foundations of distant methodical support of teaching Russian as a foreign language beyond the authentic language environment. The essence and linguo-didactic potential of the methodical support are found out. The content, main areas, design principles of DMS of learning and teaching Russian language in foreign environment are determined. The factors that cause the regional specifics of its implementation are established, systematized and analyzed. The proposed mechanism for the development of innovative means of distant methodical support of adaptive information-educational environment is justified. Its structure, content and typical scenarios of interaction with the environment of subjects' main categories are revealed.

The theoretical basis for the development and practical application of specialized diagnostic tools of DMS are created. The optimal organizational forms and specialized network tools of distant methodical support of teaching Russian language as a foreign beyond the authentic language environment are proposed. The system of distant methodical support of teaching Russian as a foreign language in the Arab countries is developed and implemented.