

УДК 81.37
ББК 81

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-187-196

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

А. А. Позднякова, Г. В. Кузнецова, Т. Н. Базванова,
Т. Е. Колядина

Аннотация. Несмотря на негативные события, происходящие в мире, интерес иностранных граждан к российской образовательной среде и, как следствие, к языку, на котором осуществляется обучение, практически не снижается. Проблемной точкой данного позитивного процесса является увеличение нагрузки на преподавателей, занимающихся подготовкой иностранных абитуриентов к поступлению в российские вузы. И в этом смысле следует адекватно оценивать возможности российского высшего образования и те результаты, которых должны достигать студенты, осваивающие общеобразовательные программы на русском языке и получающие государственные дипломы, подтверждающие сформированные профессиональные компетенции. На первый план сегодня выдвигается необходимость дополнительной профессиональной подготовки преподавателей русского языка, предполагающей обучение работе с иностранцами – абитуриентами российских вузов, а значит, речь идет о создании специальных программ и курсов, ориентированных на вопросы преподавания русского языка в специальных целях, и подготовке пособий, обеспечивающих методическую поддержку таких курсов. Этим, по нашему мнению, объясняется актуальность данной работы. Грамотное выстраивание программ повышения квалификации, определяющее научно-педагогическую значимость всего направления дополнительной профессиональной подготовки, представляется важным для более активного позиционирования русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Ключевые слова: образовательный процесс, дистанционные технологии, электронная образовательная среда (ЭОС), русский язык как иностранный (РКИ).

Для цитирования: Позднякова А. А., Кузнецова Г. В., Базванова Т. Н., Колядина Т. Е. Проблемы разработки и внедрения дистанционных модульных программ дополнительного

© Позднякова А. А., Кузнецова Г. В., Базванова Т. Н., Колядина Т. Е., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

PROBLEMS OF DEVELOPING AND IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING MODULES FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**A. A. Pozdnyakova, G. V. Kuznetsova, T. N. Bazvanova,
T. E. Kolyadina**

Abstract. *Despite all the negative events happening in the world, foreigners do continue to be interested in the Russian educational system in general and Russian language in particular. The weakest point of this process is the increased workload on the teachers preparing foreign students to enter Russian higher educational institutions. In this regard it is sensible to adequately estimate the capacity of the Russian educational system and define the targets for foreign students studying the general curriculum in Russian and being entitled to Russian diplomas certifying received professional competences. Today additional training for the teachers of Russian as a foreign language comes first, as they are to prepare foreign students for admission to the Russian educational system, therefore, there is a need in specialized programmes and courses for the teachers and their methodological support. The above, in our view, explains why this work is relevant. The right composition of the training programmes, which is an important element of the additional professional training system, appears to be crucial in popularizing the Russian language in the former Soviet Union states and other foreign countries.*

Keywords: *educational process, distance technologies, electronic learning environment, Russian as a foreign language.*

Cite as: Pozdnyakova A. A., Kuznetsova G. V., Bazvanova T. N., Kolyadina T. E. Problems of developing and implementing distance learning modules for additional professional training of teachers of Russian as a foreign language. *Nauka i shkola*. 2022, No. 1, pp. 187–196. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-187-196.

В условиях новых экономических реалий возрастает интерес иностранных граждан к российской образовательной среде и, как следствие, к языку, на котором осуществляется обучение. По информации пресс-службы Министерства науки и высшего образования (Минобрнауки) РФ, численность студентов из-за рубежа в российских вузах с 2010 по 2019 учебный год увеличилась с 153,0 тыс. до 297,9 тыс. человек (ТАСС, 20.01.2020 [1]). Даже в ситуации ограничений, связанных с пандемией,

ситуация не ухудшилась. Это отметил и ректор МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках Дня открытых дверей, проходившего онлайн: «Несмотря на трудные условия (пандемия, ограничения по приезде), мы тем не менее набираем столько же, сколько набирали в очном режиме ребят из других стран, и они продолжают учиться, хотя и учиться дистанционно. Мы не понизили уровень и не снизили количество обучающихся иностранных ребят даже в связи с этими экстремальными условиями» (ТАСС, 17.01.2021 [2]).

Эти факты свидетельствуют о повышении имиджа российского образования за рубежом и о положительных тенденциях, связанных с экспортом образовательных услуг. Проблемной точкой данного позитивного процесса является увеличение нагрузки на преподавателей, занимающихся подготовкой иностранных абитуриентов к поступлению в вузы нашей страны. И в этом смысле следует адекватно оценивать возможности российского высшего образования и те результаты, которых должны достигать студенты, осваивающие общеобразовательные программы на русском языке и получающие государственные дипломы, подтверждающие сформированные профессиональные компетенции. Поскольку, по данным Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ, количество преподавателей-русистов с 2011 г. принципиально не изменилось (всего в мире их насчитывается менее 300 тыс. человек), «им надо помогать, давать больше мест для ежегодного обучения и переподготовки в России, в стране изучаемого языка. Это жизненно важно, ведь преподаватели – основная опора в поддержке языка, и помощь им должна быть в приоритете» (А. Л. Арефьев, материалы круглого стола «Языковая политика Российской Федерации и положение русского языка в мире», организаторы: Минобрнауки России, Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех», МЦБС, ИТАР-ТАСС, 2017) [3, с. 133]. «При этом надо понимать, что сейчас идет жесткая борьба стран за студентов; в эту сферу вкладывают колоссальные ресурсы; появляются государства, которые не только импортируют, но и экспортируют студентов» (В. Ш. Каганов, там же: [3, с. 91]).

Таким образом, на первый план выдвигается необходимость дополнительной профессиональной подготовки преподавателей русского языка, предполагающей обучение работе с

иностранцами – абитуриентами российских вузов, а значит, речь идет о создании специальных программ и курсов, ориентированных на вопросы преподавания русского языка в специальных целях, и подготовке пособий, обеспечивающих методическую поддержку таких курсов. Этим, по нашему мнению, объясняется актуальность обозначенной проблемы.

Грамотное выстраивание программ повышения квалификации, определяющее научно-педагогическую значимость всего направления дополнительной профессиональной подготовки, представляется важным для более активного позиционирования русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья. Формирование предложений по организации дистанционного обучения преподавателей РКИ в России за рубежом является целью данной статьи. В качестве задач выступают: 1) разработка образовательного контента (структуры программ и содержания модулей); 2) адаптация программ к условиям реализации в электронной образовательной среде.

Для определения круга профессиональных дефицитов и формирования актуального контента программ повышения квалификации нами были проведены опросы преподавателей РКИ, осуществляющих профессиональную деятельность в России и за рубежом и занимающихся непосредственной подготовкой иностранных граждан к поступлению в вузы РФ. В опросе участвовали русскоязычные и нерусскоязычные респонденты. Для его проведения был разработан бланк вопросов, форма вопроса – открытый. Среднее время, затраченное на одно интервью, составило 35 мин.

Опросы преподавателей позволили выделить основные группы профессиональных проблем.

Первая группа – это проблемы, связанные с недостаточностью предметных и частнометодических знаний. На недостаточную компетентность в отдельных

вопросах предметной сферы указало 8% опрошиваемых преподавателей РКИ. К основным темам, которые целесообразно было бы рассмотреть в рамках программ повышения квалификации, были, в частности, отнесены все, связанные с вариативным употреблением грамматических форм (существительного, прилагательного, числительного, глагола), что является вполне логичным, учитывая недостаточное внимание к данным вопросам в программах профильных учебных заведений. В этом смысле мы согласны с мнением Б. Н. Головина, который пишет: «Русский человек, даже вполне грамотный, иногда становится в тупик, когда дело доходит до образования формы родительного падежа множественного числа некоторых существительных» [4, с. 48]. И это замечание можно отнести к целому кругу других грамматических явлений. В числе «трудных» и нуждающихся в «повторении» опрошиваемые назвали также темы, касающиеся словообразования отдельных частей речи, употребления в письменной речи причастия и деепричастия, использования отглагольных дериватов (существительных, прилагательных, наречий) приставочных и бесприставочных глаголов.

Значительное число опрошенных указало на актуальность частнометодических проблем – связанных с практическим применением имеющихся знаний. Ответ «Хорошо знаю (тему, раздел) или понимаю (грамматическое явление, правило), но не могу объяснить иностранному учащемуся» выбрало (по разным позициям) до 30% преподавателей РКИ. Этот результат был отнесен нами к категории требующих коррекции, поскольку не все опрошиваемые сумели «подтвердить» уровень своей компетентности в предметной и методической сферах. Дополнительное обследование данной группы опрошиваемых подтвердило наше предположение о недостаточном понимании самими преподавателями

многого из того, что они пытаются объяснить иностранцам. Будучи грамотными носителями языка, многие русскоязычные педагоги просто не обращают внимания на «частности» и вспоминают о них только в случае «неудобного вопроса» иностранца. Речь в данном случае идет о грамматических явлениях и закономерностях, реализации их в языке и речи. Интересно, что ответ «Не понимаю сам, поэтому не могу объяснить иностранному учащемуся» выбрало менее 1% испытуемых, хотя на деле таких оказалось гораздо больше.

Обеспечение доступа к актуальному грамматическому материалу для всех желающих (преподавателей РКИ) является важным элементом системы дополнительной профессиональной подготовки.

Вторая группа – это проблемы, связанные с организационно-методическими вопросами преподавания РКИ, в частности с особенностями работы в смешанных группах. Под смешанной группой в данном случае мы понимаем формально обособленную часть контингента образовательного учреждения, обладающую такими признаками, как: 1) фиксированный неоднородный этнокультурный состав, 2) различный уровень подготовки студентов к освоению дисциплин ООП, 3) общие познавательные интересы и единый образовательный контент в текущий период времени; 4) совместная учебная деятельность под руководством одних и тех же преподавателей, 5) единый период обучения. Эти характеристики определяют смешанную группу как организационную единицу образовательного пространства, то есть некую «бюрократическую, обезличенную структуру». Однако смешанная группа является для ее членов первичным коллективом, поэтому предполагает сплоченность, интегрированность в образовательный процесс и «равенство» всех членов в получении знаний, что не всегда грамотно реализуется при отсутствии достаточных

организационно-методических компетенций. На трудности работы в условиях отсутствия дифференцированного подхода к комплектации группы указало более 60% опрошенных.

Третья группа объединила разного рода психологические проблемы, многие из которых в той или иной степени связаны с организационно-методическими. Так, значительное число опрошенных (от 9 до 11%) указало на трудности, вызываемые разным культурно-религиозным составом, а также возрастом обучаемых. В первом случае преподаватели часто говорят о тревожности в случае непонимания ментальных оценок, боязни конфликтов на национальной почве, страха неправильно поступить в конфликтной ситуации. Состояние тревоги в группе более взрослых обучаемых испытывает до 40% опрошенных. Правда, для большинства из них данный индикатор характеризует только начальный этап общения с группой. На этапе интеграции – приспособления к группе – этот показатель существенно снижается. Возраст обучаемых в группе представляет проблему в основном для молодых преподавателей: страх перед авторитетом более взрослого человека часто не позволяет педагогу квалифицированно организовать обучение (объяснять новый материал, проводить опросы, использовать новые, нестандартные формы работы на уроке).

Четвертая группа – это проблемы, связанные с недостаточной компетентностью преподавателей в сфере дистанционных технологий. То, что квалифицированное дистанционное сопровождение процесса обучения в текущих условиях является крайне важным, – очевидность, не нуждающаяся в пояснениях. Однако далеко не все преподаватели РКИ в состоянии организовать такое сопровождение, то есть сделать собственный цифровой контент, разместить его на образовательной платформе, осуществлять руководство по его использованию.

Возраст преподавателей в этом смысле представляется наиболее заметным тормозящим фактором. Если оценивать ситуацию в РФ, то, по данным на 2017–2018 гг., доля преподавателей русского языка и литературы и преподавателей языков и литератур народов России в возрасте до 35 лет (возраста «технологической продвинутости») в нашей стране составляет 17,2 и 20,5% соответственно [5, с. 258]; в 2018–2019 гг. ситуация не улучшается: 17,3% по обеим позициям [5, с. 262]. Аналогичная ситуация наблюдается и в структуре высшей школы [5, с. 333–334]. Поскольку именно люди этих профессий (направлений деятельности) в большинстве своем обеспечивают кадры для сферы РКИ, речь должна идти о существенном расширении программ дополнительной подготовки для людей предпенсионного возраста, учитывающих стандарты полученного ими базового образования, с одной стороны, и возрастные особенности – с другой. На это указывает значительная часть опрошенных русскоязычных преподавателей (до 45%).

Таким образом, говоря о помощи преподавателям РКИ в осуществлении их профессиональных обязанностей, мы предлагаем вводить комплексные программы, ориентированные на реализацию в дистанционном формате и включающие мероприятия по каждому из направлений профессиональной деятельности педагога. Формирование программ целесообразно осуществлять после расширенного мониторинга, предполагающего оценку (измерение) деятельности педагога с трех позиций: 1) с позиции предметных знаний, 2) с организационно-методических позиций, 3) с позиций психологических. Инструментом педагогического измерения в данном случае может стать тестирование, осуществляемое в дистанционной форме.

В ходе работы нами был проведен анализ программ повышения квалификации

преподавателей иностранных языков и РКИ и выявлены различия в подходах к дополнительному профессиональному образованию педагогических кадров. К основным негативным моментам можно отнести: 1) отсутствие преемственности в системе дополнительной подготовки преподавателей; 2) ограничение многих программ кругом узких, локальных проблем, которые создаются под лозунгом «расширения педагогического кругозора», но при этом не отражают реальные потребности обучаемого контингента; 3) отсутствие цифрового формата программы, существенно ограничивающее привлечение зарубежных слушателей.

Сложность задачи совершенствования профессиональных компетенций в новых условиях вызывает к жизни поиск новых образовательных IT-технологий. Исследователи подчеркивают, что контент программ дополнительной профессиональной подготовки во многом зависит от характера целевой аудитории, способа предъявления материала, конечных целей обучения, а «...компьютерные технологии постоянно развиваются, открываются новые возможности их использования в обучении языкам» [6, с. 46]. По мнению Э. Г. Азимова, «образовательные платформы представляют собой инновационную форму организации учебного процесса, но вместе с тем их внедрение в систему образования сопряжено с рядом проблем, связанных с организацией учебного процесса, соотношением электронных и традиционных форм обучения» [6, с. 44]. Именно поэтому важен постоянный прогресс в обучении применению IT-технологий, чтобы это применение не было самоцелью, а работало на интенсификацию учебного процесса.

Программа дополнительной профессиональной подготовки преподавателя РКИ должна учитывать такие факторы, как: 1) целевые установки и образовательные потребности аудитории – преподавателей РКИ; 2) уровень подготовки

педагогов; 3) степень их мотивированности; 4) наличие ресурсов (физических, психологических, технических) для освоения программы.

В качестве примера приведем краткое описание (аннотирование) дополнительной образовательной программы «Подготовка иностранных граждан к освоению образовательных программ на русском языке», предлагаемой нами в рамках реализации концепции «Русская школа за рубежом» [7].

Программа включает семь модулей, каждый из которых отражает определенный аспект социального взаимодействия преподавателя и обучаемых.

Модуль 1 «Нормативно-правовая база профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков и РКИ» содержит обзор документов разных уровней, регулирующих правовые отношения в сфере образования, а также анализ государственных программ и приоритетных проектов в области образования, цифровой экономики, международной деятельности.

Модуль 2 «Требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» посвящен особенностям разработки и реализации программ, регулирующих подготовку иностранных абитуриентов. Также в нем содержится анализ нормативной базы, определяющей требования к уровню подготовки иностранных граждан, поступающих в российские образовательные учреждения (Приказ Министерства образования и науки РФ № 1304 от 03.10.2014; Приказ Министерства образования и науки РФ № 95 от 17.02.2015; Приказ Министерства образования и науки РФ № 338 от 13.04.2017, Приказ Министерства образования и науки РФ № 793 от 31.07.2015 и др.).

Модуль 3 «Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) и предметов

на русском языке с учетом различной направленности образовательных программ» рассматривает специфику российских общеобразовательных программ высшего и среднего образования, а также особенности преподавания РКИ иностранным гражданам, осваивающим эти образовательные программы.

Модуль 4 «Преподавание русского языка и предметов на русском языке с учетом билингвального состава обучаемых» рассматривает билингвизм как одну из основных тенденций языкового развития общества, а билингвальное образование – как важный элемент образовательного процесса. В модуле анализируются особенности преподавания русского языка, а также других предметов на русском языке разным категориям обучающихся-билингвов.

Модуль 5 «Преподавание русского языка и предметов на русском языке с учетом возрастных характеристик обучаемых» рассматривает особенности преподавания предметов на русском языке (истории, литературы, страноведения, современного русского языка и пр.) обучающимся разных возрастных групп. В модуле анализируются формы, методы, приемы, предпочтительные для обучения тех или иных категорий иностранных граждан (детей, подростков, взрослых и пожилых людей).

Модуль 6 «Тестовый контроль в системе оценки языковых компетенций и начальных предметных знаний» посвящен анализу форм, методов и приемов тестирования, распространенных в практике РКИ. Рассматривается лингводидактический тест – подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, позволяющий выявить у тестируемых степень языковой и речевой компетенции; анализируются особенности организации и проведения сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному, а также особенности тестирования разных групп билингвов (детей и взрослых).

Модуль 7 «Электронные образовательные ресурсы в сфере преподавания РКИ: формы, средства, возможности» посвящен анализу действующих электронных ресурсов, созданных специалистами российских и зарубежных университетов и включающих учебные материалы (сетевые учебники и учебные пособия, мультимедийные курсы и пр.) для развития навыков речевой деятельности обучаемых разных категорий. Особый акцент делается на информирование слушателей программы дополнительной подготовки о возможностях российских образовательных интернет-ресурсов, их интеграции в мировое образовательное пространство.

Общая трудоемкость программы – 72 академических часа, из которых:

- 14 академических часов лекционных занятий в онлайн-формате;
- 14 академических часов практической работы в форме онлайн-семинаров (вебинаров), направленных на закрепление лекционного материала;
- 14 академических часов онлайн-занятий, включающих работу слушателей над тестовыми заданиями;
- 28 академических часов самостоятельной практической работы, направленной на закрепление лекционного материала (в том числе с использованием ресурсов созданной образовательной платформы);
- 2 академических часа итогового тестирования в онлайн-формате.

Теоретический материал курса презентуется в форме видеолекций, разработанных в соответствии с проблематикой обозначенных образовательных модулей. Освоение лекционного материала осуществляется посредством участия слушателей в онлайн-семинарах (вебинарах) и выполнения заданий для самостоятельной работы. Уровень сформированности профессионально значимых компетенций осуществляется через систему тестового контроля. Самостоятельная работа слушателей составляет

не менее 40% от общей трудоемкости программы.

Реализация программы в дистанционном режиме предполагает создание цифрового образовательного ресурса на платформе Moodle. Грамотная структура такого ресурса – это залог успеха и эффективности всей программы повышения квалификации.

Технологической основой ресурса может стать дуплексная система обучения с использованием интеллектуальных тренажеров, разработанная О. И. Лисовым и реализованная им при организации сайта «Класс профессора Лисова Олега Ивановича». Такая система, по мнению ее создателя, оптимальна для формировании обучающих ресурсов, поскольку «обеспечивает вариативность процесса обучения и когнитивность актуализации знаний с учетом психологических и других индивидуальных свойств обучающегося на основе абдуктивного метода изучения дисциплины» [8].

Проектируемый ресурс как инструмент дистанционной поддержки образовательного процесса будет обладать всеми базовыми характеристиками ресурса такого типа. Это: 1) наличие обратной связи; 2) возможность хранения в обучающем комплексе информации о ходе обучения (промежуточных этапах); 3) возможность корректировки процесса обучения преподавателем на основе полученных данных о ходе обучения; 4) гибкость системы (реакция на действия обучаемого) [8].

Разрабатывая структуру ресурса, мы пришли к выводу о важности простоты ее адаптации под конкретную целевую группу и под конкретную программу.

Организация портала (сайта) дистанционного обучения должна быть универсальной, то есть иметь древовидную структуру, дающую возможность свободного перехода как с главной страницы сайта, так и с любой другой в нужный раздел, подраздел, на конкретную страницу ресурса.

Главная страница портала (сайта), как имеющая наибольший вес, должна относиться к первому уровню системной иерархии и включать стандартный набор категорий и опций: «О сайте», «Регистрация», «Навигатор». На втором уровне должны находиться подкатегории, обеспечивающие движение пользователя в сторону выбора целевой группы («русская школа», «курсы русского языка», «воскресная школа») и типа запрашиваемой информации («вопрос», «учебный курс», «онлайн-репетитор», «библиотека», «пройти тест»). На третьем уровне возможно выделение новых подкатегорий (например, для подкатегории «вопрос» – опции «быстрый вопрос», «вопрос-консультация», «вопрос-проверка»; для категории «учебный курс» – указание на направленность учебных курсов; для категории «тест» – указание на направленность диагностических тестов). На четвертом и пятом уровнях могут выделяться более частные подкатегории. Данный ресурс может носить также информационно-справочный характер, поэтому целесообразна система быстрых переходов на новостные страницы, страницы словарей и справочников.

Для оптимизации работы поисковой системы может быть предусмотрена возможность создания карты портала (сайта) в формате, понятном для поискового робота. Наличие такой карты позволит роботу-поисковику быстро обойти и проиндексировать все страницы ресурса.

Важно подчеркнуть, что проработанность, четкость, логичность структуры сайта не менее важны, нежели его содержательное наполнение. В ситуации с дополнительной профессиональной подготовкой преподавателей РКИ целесообразно выделение в программах двух блоков: диагностического и обучающего. Формирование полноценного диагностического блока позволяет (1) выявить и оценить уровень владения

предметными, методическими, психолого-педагогическими компетенциями у преподавателей РКИ и (2) разработать стратегию коррекции профессиональных компетенций. Наполнение обучающего блока позволяет: 1) повысить уровень профессиональных компетенций преподавателей; 2) за счет онлайн-формата обеспечить доступ к актуальным методическим знаниям большому числу преподавателей-русистов; 3) познакомиться педагогов с возможностями использования российских интернет-ресурсов в сфере обучения РКИ.

Разработанные в рамках данного исследования материалы смогут найти применение как в системе российского

дополнительного образования, так и в деятельности образовательных организаций (университетов, институтов, школ, гимназий, воскресных школ для детей соотечественников, культурных центров) других стран. Это, по нашему мнению, важно, поскольку будет способствовать развитию среды для изучения русского языка за рубежом, продвижению российских образовательных услуг на мировые рынки.

Созданная образовательная платформа может быть использована в дальнейшей деятельности – для популяризации российских образовательных программ за рубежом, формирования позитивного имиджа российской науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Число иностранных студентов в российских вузах за 10 лет увеличилось почти вдвое. URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/7562175> (дата обращения: 20.05. 2021).
2. Садовничий: пандемия не отразилась на количестве обучающихся в МГУ иностранных студентов. URL: <https://tass.ru/moskva/10479049> (дата обращения: 20.05. 2021).
3. Языковая политика Российской Федерации и положение русского языка в мире. Материалы круглых столов / сост. Е. И. Кузьмин, А. В. Паршакова. Вып. 1. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2017. 264 с.
4. Головин Б. Н. Как говорить правильно. Заметки о культуре русской речи. М.: Высшая школа, 1988. 159 с.
5. Индикаторы образования: 2020: Статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Д. Р. Бородина, Л. М. Гохберг и др. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 496 с.
6. Азимов Э. Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. Т. 18, № 1. С. 39–53. DOI: <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>.
7. Концепция «Русская школа за рубежом» (утв. Президентом РФ 04.11.2015 № Пр-2305). URL: <http://kremlin.ru/acts/news/copy/50643> (дата обращения: 09.02.2021).
8. Лисов О. И. Интеллектуальные средства поддержки обучающего сайта «Класс профессора...» // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2014. № 3–4. С. 109–116.

REFERENCES

1. Chislo inostrannykh studentov v rossiyskikh vuzakh za 10 let uvelichilos pochti vdvoe. Available at: <https://nauka.tass.ru/nauka/7562175> (accessed: 20.05. 2021).
2. Sadovnichiy: pandemiya ne otrazilas na kolichestve obuchayushchikhsya v MGU inostrannykh studentov. Available at: <https://tass.ru/moskva/10479049> (accessed: 20.05. 2021).
3. Kuzmin E. I., Parshakova A. V. (comps.) *Zazykovaya politika Rossiyskoy Federatsii i polozhenie russkogo yazyka v mire. Materialy kruglykh stolov. Iss. 1.* Moscow: Mezhr regionalnyy tsentr bibliotchnogo sotrudnichestva, 2017. 264 p.

4. Golovin B. N. *Kak govorit pravilno. Zametki o kulture russkoy rechi*. Moscow: Vysshaya shkola, 1988. 159 p.
5. Bondarenko N. V., Borodina D. R., Gokhberg L. M. et al. *Indikatory obrazovaniya: 2020: Statisticheskiy sbornik*. Moscow: NIU VShE, 2020. 496 p.
6. Azimov E. G. Elektronnye uchebniki po russkomu yazyku kak inostrannomu: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya. *Rusistika*. 2020, Vol. 18, No. 1, pp. 39–53. DOI: <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>.
7. Kontsepsiya “Russkaya shkola za rubezhom” (utv. Prezidentom RF 04.11.2015 No. Pr-2305). Available at: <http://kremlin.ru/acts/news/copy/50643> (accessed: 09.02.2021).
8. Lisov O. I. Intellektualnye sredstva podderzhki obuchayushchego sayta “Klass professora...”. *Ekonomicheskie i sotsialno-gumanitarnye issledovaniya*. 2014, No. 3–4, pp. 109–116.

Позднякова Алина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

e-mail: apozdnyakova@live.ru

Pozdnyakova Alina A., PhD in Education, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, The Kosygin State University of Russia, Moscow

e-mail: apozdnyakova@live.ru

Кузнецова Галина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

e-mail: g.kuznetsova50@yandex.ru

Kuznetsova Galina V., PhD in Philology, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, The Kosygin State University of Russia, Moscow

e-mail: g.kuznetsova50@yandex.ru

Базванова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

e-mail: listanik@gmail.com

Vazvanova Tatiana N., PhD in Education, Associate Professor, Russian as a Foreign Language Department, The Kosygin State University of Russia, Moscow

e-mail: listanik@gmail.com

Колядина Татьяна Евгеньевна, старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)

e-mail: kolyadina-te@rguk.ru

Kolyadina Tatiana E., Senior Lecturer, Russian as a Foreign Language Department, The Kosygin State University of Russia, Moscow

e-mail: kolyadina-te@rguk.ru

Статья поступила в редакцию 09.07.2021

The article was received on 09.07.2021