

УДК 37.018.43:811.161.1

DOI: 10.34670/AR.2026.71.41.002

Динамика коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском этапе: от рецептивных к интерактивным умениям

Петракова Анастасия Владимировна

Старший преподаватель,
Институт русского языка и культуры,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1;
e-mail: petrakova.av@mail.ru

Аннотация

В контексте современных требований, смещающих фокус довузовской подготовки иностранных студентов с лингвистических знаний на формирование способности к решению практических академических задач, особую актуальность приобретает исследование динамики их коммуникативных потребностей (КП). Целью работы является выявление закономерностей трансформации КП в сфере учебно-научного общения (УНО) и разработка на этой основе методической модели. Эмпирическую базу составил экспертный опрос 33 преподавателей-предметников, включавший сравнительный анализ диагностируемых трудностей студентов в начале и конце учебного года, а также углублённую экспертизу их участия в научной конференции как комплексной проектной формы УНО. Результаты выявили устойчивую динамику: доминирующие трудности и ключевые потребности смещаются от рецептивных к продуктивным и интерактивным умениям. На основе интеграции теоретических положений и эмпирических данных разработана двухфазная модель динамики КП (ДМКП), описывающая переход от адапционно-рецептивной фазы первого семестра к продуктивно-интерактивной фазе второго. В заключении обосновывается необходимость корректировки содержания обучения в соответствии с выявленной динамикой, а также рассматривается потенциал гибких цифровых образовательных платформ как вспомогательного инструмента для её поддержки.

Для цитирования в научных исследованиях

Петракова А.В. Динамика коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-научном общении на довузовском этапе: от рецептивных к интерактивным умениям // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 12А. С. 13-23. DOI: 10.34670/AR.2026.71.41.002

Ключевые слова

Русский язык как иностранный, довузовский этап, учебно-научное общение, коммуникативные потребности, динамическая модель коммуникативных потребностей (ДМКП), академическая интеракция, цифровые образовательные платформы, речевая деятельность, адаптация.

Введение

Современный этап развития российской высшей школы в условиях международного сотрудничества характеризуется не только количественным ростом контингента иностранных студентов, но и качественным изменением требований к их предварительной подготовке. Обновлённые нормативные документы, в частности Приказ Минобрнауки России от 18 октября 2023 г. № 998 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке», фиксируют в качестве результата довузовского этапа сформированную способность использовать русский язык для решения задач в учебно-научной сфере. Таким образом, целевая установка смещается от овладения языком специальности к формированию готовности к учебно-научному общению (УНО) как комплексной речевой деятельности. Однако, как показывают исследования и анализ образовательной практики, между целями и реальным учебным процессом сохраняется некоторый разрыв [Васильева, Барышникова, 2019]. Сложившаяся система, традиционно ориентированная на последовательное изучение элементов научного стиля речи, должна быть в большей степени нацелена на развитие активных коммуникативных умений, дефицит которых отчётливо проявляется на основном этапе обучения, где студенты сталкиваются с трудностями, особенно при участии в семинарах и научных дискуссиях [Баранова и др., 2021].

Повышение эффективности разрешения указанного разрыва видится в том, чтобы дополнить ориентацию на содержание учебного предмета систематическим учётом динамических коммуникативных потребностей (КП) обучающегося. Такой подход, восходящий к работам А.Р. Аругюнова, В.Л. Скалкина, рассматривает КП как важный фактор, определяющий отбор содержания и методов обучения [Аругюнов, 1989; Скалкин, 1981]. Применительно к интенсивному довузовскому этапу принципиально важным свойством КП является их динамичность: они закономерно трансформируются по мере языковой и академической адаптации учащегося, ориентируясь не только на текущие учебные задачи, но и на формирование основ компетенции для будущей академической деятельности [Чуваева, Сурыгин, 2014]. Недостаточное внимание к этой внутренней логике развития запросов студента может вести к снижению преемственности между этапами обучения.

Таким образом, проблема исследования заключается в том, что потенциал традиционно эффективных программ довузовской подготовки может быть усилен за счёт более полного учёта динамического характера коммуникативных потребностей иностранных учащихся в УНО. Цель исследования – выявить закономерности трансформации КП и построить обоснованную модель их динамики как основу для проектирования учебного процесса. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- теоретически обосновать динамическую природу КП в условиях интенсивной довузовской подготовки;
- эмпирически, с привлечением экспертной оценки преподавателей-предметников, верифицировать гипотезу о сдвиге доминирующих потребностей от рецептивных к интерактивным;
- разработать и представить структурную модель динамики КП, отражающую смену фаз обучения;
- сформулировать педагогические импликации, касающиеся адаптации методического инструментария, в частности цифровых платформ, к выявленной динамике.

Теоретические основы исследования динамики коммуникативных потребностей

Категория коммуникативной потребности (КП) утвердилась в методике преподавания РКИ в рамках перехода от лингвоцентричной к деятельностно-коммуникативной парадигме, где потребности учащегося стали рассматриваться как системообразующий фактор для проектирования обучения. Применительно к профессионально ориентированной подготовке это привело к операционализации КП через конкретные речевые интенции и задачи, характерные для учебно-профессиональной сферы [Андрюшина и др., 2000; Клобукова, 2011]. Однако для краткосрочного и насыщенного довузовского этапа принципиальное значение приобретает не столько констатация набора потребностей, сколько понимание их внутренней динамики.

Интенсивный характер довузовской подготовки, призванной в сжатые сроки осуществить переход от начального владения языком к решению базовых академических задач, делает процесс адаптации студентов чрезвычайно концентрированным. Это находит прямое отражение в закономерной смене коммуникативных приоритетов. На начальном этапе учащийся остро нуждается в понимании объяснений преподавателя, инструкций, усвоении ключевой терминологии. Его потребности носят преимущественно ситуативный, рецептивный и репродуктивный характер. Успешное удовлетворение этих первичных потребностей создаёт необходимую базу для возникновения качественно иных запросов.

По мере накопления языкового и предметного опыта, формирования терминологического фундамента и базовых рецептивных умений у учащегося естественным образом возникает необходимость в интеграции полученных знаний, их презентации, обсуждении, аргументации своей точки зрения. Потребности трансформируются, приобретая продуктивный и интерактивный характер. На первый план выходит потребность не только понять, но и продуцировать связное высказывание, не только услышать вопрос, но и сформулировать развёрнутый ответ, не только прочитать текст, но и подготовить на его основе доклад для последующего обсуждения.

Таким образом, центральной идеей для данного исследования выступает положение о фазовой динамике коммуникативных потребностей на довузовском этапе, представляющей собой закономерный переход от рецептивно-адаптационных целей к продуктивно-интерактивным. Данный процесс обусловлен логикой поэтапной академической адаптации и непосредственно связан с ключевой задачей обеспечения преемственности между этапами обучения. Недостаточное внимание к этой динамике, когда обучение строится как линейное накопление знаний без учёта меняющегося запроса студента, рассматривается в литературе как одна из причин трудностей инофонов при включении в реальную академическую коммуникацию.

Следовательно, эффективное проектирование курса УНО требует учёта не только конечного целевого состояния (компетенция УНО), но и траектории движения к нему, то есть последовательности сменяющих друг друга доминант в иерархии коммуникативных потребностей, которую проходит учащийся. Выявление и описание этой траектории, или динамической модели коммуникативных потребностей (ДМКП), позволяет перейти от статичного представления о содержании обучения в сфере УНО к его гибкой организации, чувствительной к внутренней логике развития учащегося.

Методы и материалы исследования

Для проверки гипотезы о динамическом характере коммуникативных потребностей (КП) и выявления конкретных параметров их трансформации было предпринято целенаправленное эмпирическое исследование. В отличие от диагностических срезов, фиксирующих состояние на определённый момент, методология данной работы была ориентирована на выявление тенденций изменения. Для получения общей картины коммуникативных трудностей в исследовании также анализировались результаты анкетирования иностранных учащихся как довузовского (n=98), так и основного (n=151) этапов обучения. Однако настоящая работа концентрируется на экспертной оценке динамики этих трудностей преподавателями-предметниками.

Эмпирическую базу составили результаты опроса 33 преподавателей-предметников, работающих с иностранными учащимися на довузовском этапе. Именно преподаватели-предметники, ежедневно наблюдая коммуникативные трудности студентов в реальном учебном процессе, обладают уникальной экспертной позицией для оценки практических умений в сфере учебно-научного общения.

Инструментальную основу исследования составила специально разработанная анкета, состоящая из трёх взаимодополняющих блоков, направленных на выявление динамики трудностей и, как следствие, неудовлетворённых потребностей:

- Сравнительная оценка трудностей. Преподавателям предлагалось по 5-балльной шкале (1 – нет трудностей, 5 – крайне выраженные трудности) независимо оценить типичные трудности студентов в ноябре (окончание адаптационного периода) и в мае (завершение обучения). Список трудностей включал как рецептивные («Слушать и понимать объяснение преподавателя»), так и интерактивные умения («Задать уточняющий вопрос», «Отвечать на вопросы преподавателя», «Участвовать в обсуждении учебной проблемы»).
- Экспертиза комплексной проектной формы УНО. Для выявления наиболее сложного компонента сформированной компетенции был введён блок, фокусирующийся на Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов», в которой могут принимать участие иностранные учащиеся довузовского этапа подготовки. Для них участие в этой конференции служит важным мотивационным элементом. Преподавателям предлагалось выбрать, какой этап подготовки и защиты доклада является для студентов наиболее трудным: а) подготовить презентацию, б) подготовить текст речи, в) произнести речь (монолог), г) ответить на вопросы после выступления (диалог/полилог).
- Анализ дефицитов. Открытый вопрос о том, на какие аспекты языковой подготовки следовало бы обратить большее внимание, позволил получить дополнительные экспертные суждения для интерпретации количественных данных.

Обработка и анализ данных проводились с использованием комплекса методов:

- Количественный анализ: расчёт средних баллов по каждой позиции для ноября и мая, определение динамики их изменения; процентное распределение ответов в блоке о конференции.
- Качественный анализ: контент-анализ открытых ответов, выявление типичных формулировок и повторяющихся тем, что позволило углубить понимание причин выявленных тенденций.
- Сопоставление данных всех трёх блоков обеспечило перекрёстную верификацию и повысило достоверность выводов о характере и направлении динамики КП.

Таким образом, применённый методический подход позволил сместить фокус с констатации

набора трудностей на анализ их трансформации во времени, а также выявить точку наибольшего напряжения, что соответствует цели построения динамической модели КП.

Результаты исследования и построение модели динамики КП

1. Динамика экспертных оценок как отражение эволюции потребностей.

Сравнительный анализ оценок, данных преподавателями в ноябре и мае, выявил статистически значимую тенденцию. Трудности, связанные с рецептивными умениями, демонстрировали положительную динамику. Например, средний балл трудности «Слушать и понимать объяснение преподавателя» снизился с 4,33 до 2,82. Аналогично, трудность «Читать и понимать учебные материалы» уменьшилась с 3,85 до 2,82. Это свидетельствует о том, что учебный процесс более или менее ориентирован на развитие понимания на слух и чтения, и данные потребности в ходе обучения в некоторой степени удовлетворяются.

В то же время трудности, связанные с интерактивными умениями, оставались стабильно высокими или снижались незначительно. Так, оценка трудности «Отвечать на вопросы преподавателя» уменьшилась с 4,39 до 3,58, что является наименьшим положительным сдвигом среди всех оцениваемых параметров. Качественные комментарии преподавателей конкретизировали эту проблему, отмечая: «студенты не могут построить элементарные высказывания», «пассивность на занятиях», «боязнь сделать ошибку сковывает речь». Также звучали высказывания, раскрывающие суть методической задачи: «убедить студентов начать говорить и не бояться сделать ошибку», «перевести коммуникацию в режим реального общения», «обучение говорению, ведение дискуссии, вопрос-ответ». Выявленная экспертами тенденция согласуется с самоотчетами учащихся, которые также последовательно отмечают аудирование и говорение в качестве наиболее проблемных видов речевой деятельности.

Таким образом, экспертные данные подтверждают гипотезу о том, что существующая система подготовки эффективнее работает на удовлетворение рецептивных потребностей первой фазы, тогда как продуктивно-интерактивные потребности второй фазы, хотя и частично компенсируются, продолжают представлять собой зону устойчивого дефицита, требующую специального методического внимания.

2. Конференция как индикатор дефицита продуктивных умений

Анализ данных, касающихся участия в Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов», позволил выявить зоны наибольшего напряжения в сформированной компетенции. Распределение ответов преподавателей (N=33) на вопрос о самом трудном этапе было следующим:

- Подготовить презентацию: 1 выбор
- Подготовить текст речи: 7 выборов
- Произнести речь (монолог): 15 выборов
- Ответить на вопросы (диалог/полилог): 14 выборов

Полученное распределение показывает, что основные трудности студентов связаны не с подготовительными, репродуктивно-продуктивными этапами, а с непосредственным устным докладом. Наиболее проблемными задачами были названы произнесение подготовленной речи и спонтанные ответы на вопросы в ходе диалога. Кроме того, в открытых ответах часть преподавателей отметила трудности, связанные с написанием тезисов или текста доклада, что указывает на дефицит сложных продуктивных письменных умений. Этот вывод согласуется с качественными комментариями, в которых также упоминалась «боязнь публичного

выступления». Таким образом, опрос преподавателей, анализировавших подготовку и участие студентов в конференции, подтверждает, что наиболее недостаточно развитыми являются именно продуктивные (письменные и устные) и интерактивные умения, необходимые для целостной реализации академической коммуникации.

3. Разработка двухфазной модели динамики коммуникативных потребностей (ДМКП)

На основе синтеза теоретических положений и представленных эмпирических результатов была разработана обобщающая структурная модель. Данная модель описывает довузовский этап как два качественно различных периода, каждый из которых характеризуется собственной доминантой в иерархии коммуникативных потребностей, что влечёт за собой необходимость смены методических акцентов.

Таблица 1 – Модель динамики коммуникативных потребностей (ДМКП) в учебно-научном общении на довузовском этапе

Критерий / Фаза	Фаза 1: Адаптационно-рецептивная (1-й семестр)	Фаза 2: Продуктивно-интерактивная (2-й семестр)
Сущность доминирующих КП	Ситуативные, рецептивные, репродуктивные. Обусловлены необходимостью языкового и академического «выживания»: понять инструкцию, усвоить базовый термин, следовать алгоритму.	Продуктивные, интерактивные, проектные. Обусловлены задачами познавательной автономии: интегрировать информацию, выразить собственную мысль, вступить в учебный диалог, презентовать результат.
Приоритетные виды речевой деятельности	Аудирование (вычленение ключевой информации из объяснения), чтение (поисковое, ознакомительное в адаптированных текстах).	Говорение (монолог-описание, диалог-расспрос), письмо (тезисы, конспектирование). Рецептивные РД выступают основой для продуктивных действий.
Ключевые речевые умения и интенции (эмпирически верифицированные)	<ul style="list-style-type: none"> Сообщить о непонимании. Задать уточняющий вопрос по процедуре. Дать краткий односложный ответ на прямой вопрос. 	<ul style="list-style-type: none"> Построить связное монологическое высказывание по изученной теме (15 выборов в опросе преподавателей). Описать схему, график, процесс. Ответить на неподготовленные вопросы в условиях диалога (14 выборов в опросе преподавателей). Написать тезисы или текст доклада (отмечено в качественных ответах).
Формируемый компонент компетенции УНО	Языковой (терминологический минимум), Речевой (рецептивные навыки), Базовый прагматический (академический этикет).	Речевой (продуктивные навыки), Предметно-когнитивный (установление логических связей), Прагматический (жанры УНО), Межкультурный (нормы академической презентации и полемики).
Типовая учебная ситуация / Форма работы	Лекция-объяснение с чёткой структурой; выполнение упражнений по образцу; работа с глоссарием; фронтальный опрос с короткими ответами.	Подготовка и презентация мини-доклада на семинаре; участие в учебной дискуссии; групповая работа над проектом; подготовка и защита доклада на научной конференции как комплексная проектная задача, моделирующая реальную академическую практику.
Эмпирические индикаторы дефицита (по результатам исследования)	Исходно высокие баллы трудностей (напр., аудирование – 4.33), снижающиеся к концу года (до 2.82).	Стабильно высокие или умеренно снижающиеся баллы трудностей по интерактивным умениям (напр., ответы на вопросы: 4.39 → 3.58). Пиковые трудности в устном продуцировании (монолог и диалог) и продуктивной письменной речи при подготовке к конференции (данные опроса преподавателей)

Данная модель наглядно демонстрирует, что переход от первой фазы ко второй является не просто увеличением сложности, а качественным скачком, связанным с изменением природы коммуникативной задачи: от понимания и воспроизведения к производству и взаимодействию. Игнорирование этого скачка, когда методика второй фазы продолжает строиться по принципам первой, ведёт к тому, что выявленные в исследовании потребности в продуктивных и интерактивных умениях остаются в зоне дефицита, что подтверждается как данными динамики оценок, так и результатами опроса преподавателей.

Обсуждение результатов и педагогические импликации

Полученные результаты позволяют перейти от констатации эмпирических фактов к их интерпретации в рамках предложенной динамической модели коммуникативных потребностей (ДМКП) и формулированию методических следствий.

Интерпретация результатов через призму двухфазной модели.

Выявленная динамика экспертных оценок (снижение рецептивных трудностей при относительно высоком уровне интерактивных) и результаты экспертного анализа участия в конференции (пиковые трудности в устной реализации и написании тезисов) получают системное объяснение в рамках модели ДМКП. Устойчивое снижение баллов по рецептивным умениям отражает успешное функционирование первой, адаптационно-рецептивной фазы, традиционно хорошо обеспеченной методически. В то же время стабильно высокие показатели трудностей, связанных с ответами на вопросы (4,39 → 3,58), и явный дефицит умений в ситуации конференции (произнести речь – 15 выборов, ответить на вопросы – 14) указывают на недостаточную методическую проработку второй, продуктивно-интерактивной фазы. Эта фаза, ориентированная на комплексные умения публичной академической коммуникации, оказывается менее разработанной в методическом плане, что создаёт разрыв в логике преемственности.

Педагогические импликации: от диагностики к проектированию.

Следовательно, ключевой задачей является проектирование содержания второй фазы как закономерного продолжения и развития первой, с фокусом на формирование продуктивно-интерактивных умений. Пропедевтическая ценность участия в конференции для иностранных учащихся, недавно приступивших к изучению русского языка, подтверждается, несмотря на выявленные трудности. Данная форма работы моделирует будущие академические требования (семинары, презентации, дискуссии) в условиях привычной учебной обстановки, что согласуется с её многолетним положительным опытом применения. Таким образом, задача заключается в усилении методического обеспечения данной практики для преодоления конкретных выявленных дефицитов. Это предполагает перераспределение учебного времени, внедрение заданий, моделирующих реальные академические практики (микролекции, дебаты, проектную работу), и целенаправленную подготовку к конференции. Цифровые инструменты, чья эффективность для формирования отдельных компонентов научной речи уже доказана [Петракова, 2025], могут стать основой для такой адресной методической поддержки.

Роль цифровых платформ в реализации поэтапной поддержки.

В этом контексте цифровые платформы (LMS) могут стать эффективным вспомогательным инструментом, помогающим обеспечивать гибкость и адекватность методики каждой фазе ДМКП [Азимов, 2012; Дунаева и др., 2020].

Для первой фазы платформа может быть эффективна как структурированное хранилище и тренажёр: размещение глоссариев с аудиосопровождением, банка коротких видеообъяснений,

адаптивных упражнений для отработки базовых грамматических моделей научной речи. Это позволяет организовать повторение и сглаживать различия в уровне подготовки внутри группы.

Для второй фазы функционал платформы может быть дополнен коммуникативно-ориентрованными заданиями. Ключевыми становятся инструменты, обеспечивающие:

- **Практику спонтанной речи:** задания с обязательной записью аудио- или видеоответов на проблемные вопросы, что снижает психологический барьер.
- **Моделирование интеракции:** асинхронные форумы для аргументированного обсуждения, синхронные вебинары в формате семинара с сессией вопросов-ответов.
- **Поддержку проектной деятельности:** создание групповых документов для совместной работы над исследованием, поэтапное комментирование черновиков.
- **Репетицию кульминационного события:** проведение пробных защит проектов через видеоконференции с последующим разбором именно этапа ответов на вопросы, что напрямую адресует выявленную главную трудность.

Таким образом, интеграция платформы в учебный процесс позволяет реализовать принцип поэтапной методической поддержки: от направляющей, структурирующей помощи в первой фазе к организации коммуникации и самостоятельности во второй. Такой подход позволяет выстроить непрерывную образовательную траекторию, где технология служит усилителем возможностей для отработки именно тех умений, дефицит которых критичен для академического успеха.

Заключение

Проведённое исследование, основанное на анализе экспертных оценок преподавателей-предметников, позволяет сделать ряд выводов, значимых для теории и практики преподавания РКИ на довузовском этапе.

- Коммуникативные потребности (КП) иностранных учащихся в сфере учебно-научного общения (УНО) обладают выраженной динамикой. Эмпирически подтверждено, что характер доминирующих трудностей закономерно меняется в течение учебного года: от рецептивных (напр., понимание объяснений, средний балл снизился с 4,33 до 2,82) к продуктивным и интерактивным (ответы на вопросы: с 4,39 до 3,58). Это свидетельствует о качественной трансформации запросов учащегося от адаптации к академическому взаимодействию.
- Кульминационным пунктом, где выявляется дефицит сформированной компетенции, являются комплексные формы продуктивно-интерактивной фазы, такие как участие в научной конференции. Данные исследования подчёркивают необходимость этой практики как ключевого элемента преемственности, подготавливающего студентов к требованиям основного этапа.
- Разработанная двухфазная модель динамики коммуникативных потребностей (ДМКП) служит аналитическим инструментом, позволяющим перейти от статичного представления о содержании обучения в сфере УНО к его гибкому проектированию. Модель делает явной логику смены методических акцентов: от тренировочно-рецептивной работы в первом семестре к коммуникативно-проектной деятельности во втором.
- Цифровые образовательные платформы обладают значительным потенциалом для инструментальной поддержки выявленной динамики КП в рамках УНО. Их функционал позволяет создать адаптивную среду, которая последовательно поддерживает учащегося: на первой фазе как структурированный ресурс и тренажёр, а на второй – как

пространство для коммуникации, коллаборации и репетиции сложных академических практик.

Таким образом, учёт динамического характера коммуникативных потребностей, их целенаправленное методическое сопровождение в соответствии с двухфазной моделью и интеграция адаптивных цифровых инструментов составляют основу для построения эффективной системы довузовской подготовки, обеспечивающей плавный и успешный переход иностранного учащегося к основному этапу обучения в российском вузе.

Перспективой дальнейших исследований видится детальная разработка и апробация учебно-методических комплексов, реализующих принципы ДМКП, а также оценка их влияния на успешность последующей академической адаптации студентов.

Библиография

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
2. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. – М., 1989. – 98 с.
3. Баранова И.А., Виноградова М.В., Гладких И.А., Доценко М.Ю. Проблемы обучения русскому языку как иностранному в специальных целях: анализ мнений студентов // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 5(53). – С. 260-276.
4. Васильева Т.В., Барышникова О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 2 (831). – С. 68-79.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Профессиональные модули / Андришина Н.П. и др. – М.–СПб.: Златоуст, 2000. – 56 с.
6. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 5 (282). – С. 4-9.
7. Клубукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 10-12.
8. Петракова А.В. Формирование навыков устной научной речи у иностранных учащихся на этапе довузовского обучения с использованием цифровых технологий // МНКО. – 2025. – № 4 (113). – С. 154-158.
9. Приказ Минобрнауки России от 18.10.2023 № 998 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006>
10. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981. – 248 с.
11. Чуваева К.М., Сурыгин А.И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения на начальном этапе подготовки в вуз // Terra Linguistica. – 2014. – № 1 (191). – С. 44-58.

Dynamics of Foreign Students' Communicative Needs in Academic and Scientific Communication at the Pre-University Stage: From Receptive to Interactive Skills

Anastasiya V. Petrakova

Senior Lecturer,
Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University,
119991, 1, Leninskiye Gory, Moscow, Russian Federation;
e-mail: petrakova.av@mail.ru

Abstract

In the context of modern requirements that shift the focus of pre-university training for foreign students from linguistic knowledge to the formation of the ability to solve practical academic tasks, the study of the dynamics of their communicative needs (CN) becomes particularly relevant. The aim of the work is to identify patterns of CN transformation in the field of academic and scientific communication (ASC) and to develop a methodological model based on this. The empirical basis was an expert survey of 33 subject teachers, which included a comparative analysis of diagnosed student difficulties at the beginning and end of the academic year, as well as an in-depth examination of their participation in a scientific conference as a comprehensive project form of ASC. The results revealed a stable dynamic: dominant difficulties and key needs shift from receptive to productive and interactive skills. Based on the integration of theoretical principles and empirical data, a two-phase model of CN dynamics (DMCN) was developed, describing the transition from the adaptive-receptive phase of the first semester to the productive-interactive phase of the second. In conclusion, the necessity of adjusting the content of instruction in accordance with the identified dynamics is justified, and the potential of flexible digital educational platforms as an auxiliary tool for supporting it is considered.

For citation

Petrakova A.V. (2025) Dinamika kommunikativnykh potrebnostey inostrannykh uchashchikhsya v uchebno-nauchnom obshchenii na dovuzovskom etape: ot retseptivnykh k interaktivnym umeniyam [Dynamics of Foreign Students' Communicative Needs in Academic and Scientific Communication at the Pre-University Stage: From Receptive to Interactive Skills]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 15 (12A), pp. 13-23. DOI: 10.34670/AR.2026.71.41.002

Keywords

Russian as a foreign language, pre-university stage, academic and scientific communication, communicative needs, dynamic model of communicative needs (DMCN), academic interaction, digital educational platforms, speech activity, adaptation.

References

1. Arutiunov, A. R. (1989). *Kommunikativnyi intensivnyi uchebnyi kurs RKI dlia zadannogo kontingenta uchashchikhsia* [Communicative intensive course of Russian as a foreign language for a specific contingent of students]. Moscow.
2. Azimov, E. G. (2012). *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo* [Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language]. *Russkii iazyk. Kursy*.
3. Baranova, I. A., Vinogradova, M. V., Gladkikh, I. A., & Dotsenko, M. Iu. (2021). Problemy obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu v spetsial'nykh tseliakh: analiz mnenii studentov [Problems of teaching Russian as a foreign language for special purposes: analysis of students' opinions]. *Perspektivy Nauki i Obrazovaniia* [Perspectives of Science and Education], 5(53), 260–276.
4. Chuvaeva, K. M., & Surygin, A. I. (2014). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kommunikativnoi kompetentsii inostrannykh abiturientov v uchebno-nauchnoi sfere obshcheniia na nachal'nom etape podgotovki v vuz [Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of foreign applicants in the educational and scientific sphere of communication at the initial stage of preparation for university]. *Terra Linguistica* [Terra Linguistica], 1(191), 44–58.
5. Dunaeva, L. A., Levina, G. M., Bogomolov, A. N., & Vasileva, T. V. (2020). Tsifrovizatsiia oblasti prepodavaniia RKI: pervye itogi i perspektivy [Digitalization of the field of teaching RFL: first results and prospects]. *Russkii Iazyk za Rubezhom* [Russian Language Abroad], 5(282), 4–9.
6. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart po russkomu iazyku kak inostrannomu. I sertifikatsionnyi uroven'. *Professional'nye moduli* [State educational standard for Russian as a foreign language. First certification level. Professional modules]. (2000). (N. P. Andriushina et al., Eds.). Zlatoust.

7. Klobukova, L. P. (2011). Professional'no orientirovannoe obuchenie russkomu iazyku inofonov: ot teksta k tekstoteke i gipertekstu [Professionally oriented teaching of Russian to non-native speakers: from text to text database and hypertext]. *Pedagogicheskoe Obrazovanie i Nauka* [Pedagogical Education and Science], 11, 10–12.
8. Minobrnauki Rossii. (2023, October 18). *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 18.10.2023 № 998 «Ob utverzhdenii trebovani k osvoeniiu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm, obespechivaiushchikh podgotovku inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva k osvoeniiu professional'nykh obrazovatel'nykh programm na russkom iazyke»* [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 18.10.2023 No. 998 "On approval of requirements for mastering additional general educational programs that ensure the preparation of foreign citizens and stateless persons for mastering professional educational programs in Russian"]. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220006>
9. Petrakova, A. V. (2025) Formirovanie navykov ustnoi nauchnoi rechi u inostrannykh uchashchikhsia na etape dovuzovskogo obucheniia s ispol'zovaniem tsifrovyykh tekhnologii [Formation of oral scientific speech skills in foreign students at the pre-university stage using digital technologies]. *MNKO* [Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniia / The World of Science, Culture, Education], 4(113), 154–158.
10. Skalkin, V. L. (1981). *Osnovy obucheniia ustnoi inoiazychnoi rechi* [Fundamentals of teaching oral foreign language speech]. Moscow.
11. Vasileva, T. V., & Baryshnikova, O. V. (2019). Problemy organizatsii uchebnogo protsessa i soderzhaniia obucheniia russkomu iazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoi podgotovki [Problems of organizing the educational process and content of teaching Russian as a foreign language at the pre-university training stage]. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i Pedagogicheskie Nauki* [MSLU Bulletin. Education and Pedagogical Sciences], 2(831), 68–79.