

## Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран)

Айсылу Г. Гилемшина

*Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия*

*E-mail: miss.gilemschina@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1833>

DOI 10.26907/esd13.4.06

### **Аннотация**

Статья раскрывает содержание понятия «дифференцированный подход» в применении к преподаванию русского языка как иностранного. На примере опыта организации учебного процесса в группе учащихся из арабских стран автор рассматривает различные виды дифференциации в обучении русскому языку как неродному. Отдельное внимание уделяется лингвокультурной дифференциации, дифференциации по уровню подготовки студентов и дифференциации по интересам и склонностям учащихся. В статье предлагаются различные варианты решения проблем, связанных с реализацией дифференцированного подхода в преподавании русского языка иностранцам, приводятся практические рекомендации по оптимизации учебного процесса путем дифференциации учащихся.

**Ключевые слова:** дифференцированный подход, дифференциация, методика преподавания русского языка как иностранного, русский язык в арабоязычной аудитории, лингвокультурная дифференциация, форма организации учебных занятий, компетентностный подход в обучении, дифференциация по родному языку, интерференция, дифференциация по индивидуальным особенностям.

## A differentiated approach for teaching Russian language to foreign students: the example of Arabic-speaking students

Aysylu G. Gilemshina

*Kazan State Medical University, Kazan, Russia*

*E-mail: miss.gilemschina@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-1833>

DOI 10.26907/esd13.4.06

### **Abstract**

The article discusses a 'differentiated approach' concept for teaching Russian as a foreign language to a group of students from Arab countries. Special attention is paid to linguistic and cultural differentiation, differentiation in the level of training students and differentiation in the interests and tendencies of students. It offers various solutions for problems related to the implementation of a differentiated approach in teaching Russian, and practical recommendations for optimizing the educational process.

**Keywords:** differentiated approach, differentiation, Russian as a foreign language, Arabic-speaking learners, linguo-cultural differentiation, competence-based approach to learning, differentiation by mother tongue, interference, differentiation by individual characteristics.

### **Введение**

Обучение иностранному языку – сложный и многогранный процесс, особенно если речь идет о языке, далеком от родного языка учащихся, а значит, способном вызывать значительные сложности. Современное меняющееся общество предъявляет все более высокие требования к преподавателю иностранного языка. Обучение

же языку на международном уровне (например, преподавание языка, родного для преподавателя, иностранным учащимся) представляет еще большую сложность и ответственность и требует применения наиболее совершенных, актуальных и эффективных подходов и методов. В настоящей статье рассматривается опыт дифференцированного преподавания русского языка как иностранного группе учащихся из стран арабского мира: Ирака, Марокко, Иордании, Египта и других.

*Изученность дифференцированного подхода при обучении русскому языку.*

Преподаванию русского языка в иноязычной аудитории посвящены многие монографии, научные статьи, учебные пособия. В последнее время значительная их часть посвящена применению информационных технологий на уроках и в самостоятельной работе студентов. Таковы работы С. С. Хромова, Н. А. Гуляевой и др. (Khromov, Gulyaeva, 2015), Е. В. Ждановой, О. В. Харитоновой, С. С. Хромова (Zhdanova, Kharitonova, Khromov, 2012), Г. Н. Пашковой (Pashkova, 2010), А. А. Атабековой (Atabekova, 2008), И. В. Бимурзиной (Bimurzina, 2013) и др. Некоторые публикации изучают другие аспекты преподавания русского языка как иностранного, например: тестирование (Balikhina, 2009), применение художественных текстов на уроке (Bimurzina, 2013), компетентностный подход в обучении (Bobkova, 2010), описание лексики (Burdenyuk, Grigorevsky, 1978) и т.д. Среди учебных и методических пособий по методике преподавания русского языка в качестве иностранного выделяются работы А. Н. Шукина (Shchukin, 2003), Е. И. Пассова и Н. Е. Кузовлевой (Passov, Kuzovleva, 2010), С. И. Лебединского и Л. Ф. Гербик (Lebedinskii, Gerbik, 2011), Т. М. Балыхиной (Balukhina, 2007) и др. Значительная часть работ рассматривает и такой психолого-педагогический аспект преподавания иностранных языков, как дифференцированный подход. Здесь можно отметить работы С. В. Гавриша (Gavrish, 2016), А. И. Арапова (Arapov, Abbas, 2009) и др.

*Цель статьи*

Целью исследования является выявление основных принципов дифференциации арабоязычных учащихся при изучении русского языка и осмысление способов преодоления различий между такими учащимися для повышения эффективности обучения.

## **Материалы и методы**

*Общая характеристика методов исследования*

Настоящее исследование основано на многолетнем опыте автора в преподавании русского языка как иностранного в вузе для учащихся из стран арабского мира: Сирии, Египта, Ирака, Иордании, Ливии, Судана, Йемена и др. на базе Казанского государственного медицинского университета.

Основными методами исследования стали следующие:

- теоретический: анализ профильной лингводидактической и учебно-методической литературы, программ и учебников в аспекте исследуемой проблемы;
- эмпирические: наблюдение за учебным процессом; проведение тестов и опросов среди учащихся с целью выявления сложностей в изучении ими русского языка; проведение обучающего эксперимента;
- качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

## **Результаты**

*Педагогическая дифференциация в иноязычной аудитории*

Эксперимент заключался во введении дифференцированного подхода в работу с тремя разными группами арабоязычных студентов, изучающих русский язык.

Дифференцированным подходом, или педагогической дифференциацией, в литературе, как правило, называется такой подход к преподаванию, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся, их склонности, интересы, способности. Д. Г. Бобкова называет дифференциацию инструментом индивидуализации (Bobkova, 2010). Наиболее подробное рассмотрение дифференциации мы находим у Н. Е. Газинской, выделяющей три уровня дифференциации: базовый (достижение уровня знаний, установленного стандартом), продвинутый (приобретение дополнительной информации, выходящей за рамки стандарта) и высокий (выполнение заданий повышенной сложности). Она же, вслед за многими другими исследователями, подчеркивает, что неотъемлемой чертой дифференцированного подхода является разделение учащихся на группы (Gazinskaya, 2013).

В ходе проведенного нами исследования у каждого из учащихся арабоязычной группы студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного в Казанском государственном медицинском университете, были выявлены задатки, интересы, способности и склонности. В соответствии с этим, в рамках дифференцированного подхода ученикам были предложены задания (тексты, устные темы и т.п.), наиболее соответствующие их интересам и увлечениям. Так, студенты, интересующиеся спортивной тематикой, получили задания на лексику, связанную со спортом, проявляющие интерес к искусству – текстовые задания о композиторах или художниках и т.п. В результате такого эксперимента эффективность выполнения учащимися домашних заданий значительно возросла, повысился общий уровень успеваемости.

Помимо этого, по результатам тестирования студентов в начале семестра были выявлены сильные и слабые стороны каждого учащегося. Среди таковых рассматривались четыре ключевых языковых навыка (аудирование, говорение, чтение и письмо) и три аспекта изучения языка (фонетика, грамматика и лексика). По итогам выполнения тестов студенты были разделены на небольшие подгруппы в рамках одной учебной группы. В первую подгруппу попали учащиеся, имеющие сложности с пониманием текстов на слух (аудированием) и фонетикой (различением и произношением звуков русского языка). Вторую подгруппу составили учащиеся с трудностями в чтении и грамматике. Наконец, третья подгруппа студентов обладала слабо развитыми навыками говорения и письма и низким словарным запасом. В течение месяца вторая половина каждого учебного занятия отводилась на дифференцированную работу с подгруппами, направленную на восполнение пробелов. Такая работа дала положительный результат незамедлительно: уже спустя месяц уровень студентов относительно выровнялся, студенты сумели повысить уровень тех навыков, которые у них были развиты слабо.

Тем не менее, мы в своей работе рассматривали не только внешнюю дифференциацию, но и внутреннюю. Дифференциация может осуществляться через письменные задания, организацию диалогов, способы введения нового теоретического и практического материала (воспринимающегося по-разному и с разной скоростью студентами разного уровня), приемы закрепления изученных знаний и др. Эти формы дифференциации позволяют отделить более сильных учащихся от более слабых, успевающих от отстающих, проявить элементы индивидуального подхода по отношению к каждому из обучаемых в зависимости от его уровня знаний и способностей.

Помимо описанных подходов, многие исследователи предлагают принцип учета исторических изменений в языке, или экстралингвистический принцип, при котором преподаватель сопоставляет языковые явления со знакомыми учащимися реалиями (Gazinskaya, 2013). Все это позволяет доносить до аудитории материал в

той форме, которая ей наиболее близка и понятна, и с теми акцентами, которые для данной аудитории имеют определяющее значение.

Но при обучении русскому языку как иностранному существует еще один вид дифференциации – дифференциация учащихся по их родному языку и родной культуре (Lebedinskii, Gerbik, 2011). Очевидно, что влияние родного языка на изучение иностранного огромно: например, в японской аудитории звук [л] воспринимается как аналогичный звуку [р], из-за чего для носителей японского языка изучение этих звуков будет представлять значительную сложность. Схожая ситуация с отсутствием звука [п] в арабском языке, который его носителями часто заменяется на [б]. Аналогичным образом на изучение иностранного языка будут оказывать влияние синтаксический строй, семантическая структура лексики, особенности грамматики родного языка. В лингвистике эти явления известны как перенос (если влияние родного языка является положительным) и интерференция (если оно отрицательное) (Passov, Kuzovleva, 2010). Интересно, что при дифференцированном подходе дифференциация по родному языку и родной культуре в какой-то степени становится инструментом объединения учеников по сходному признаку, а не их разделения. Задачей преподавателя в таких случаях становится снижение количества интерференций и акцентирование внимания учащихся на переносах.

#### *Трудности усвоения русского языка арабоязычными учащимися*

Рассмотрим ключевые черты арабского языка, отличающие его от русского и способные оказывать влияние на его изучение.

Эти языки являются неродственными, то есть относятся не только к разным языковым группам (славянской и семитской), но и к разным семьям (индоевропейской и афразийской). Это обуславливает глубокие различия на всех уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом. Отмечаются различия в характере флексий, в базовом порядке слов в предложении, в постановке словесного ударения, принципиально несхожие графические системы. Очевидно, что доминирующим явлением при изучении русского языка иностранными учащимися будет интерференция и при применении дифференцированного подхода это обстоятельства следует учитывать.

Хотя в нашей практике встречались и примеры переноса, то есть положительного влияния родного языка. Так, арабоязычным учащимся в целом более понятна такая грамматическая категория, как падеж имен существительных и прилагательных, по сравнению со студентами из западноевропейских стран, в чьих языках падежи, как правило, отсутствуют. Категория рода представителям арабских стран также близка (в отличие, например, от англоязычных народов), однако здесь опираться на явление переноса следует с осторожностью, так как грамматический род семантически эквивалентных неодушевленных существительных двух языков может как совпадать (*комната* в русском и *ḡurfah* в арабском, *карандаш* в русском и *qalam* в арабском), так и не совпадать (*книга* в русском и *kitāb* в арабском, *стол* в русском и *tāwilah* в арабском). Кроме того, имена в арабском языке могут иметь лишь один из двух родов, а не трех, как в русском. Подобного рода примеров можно привести множество, из всех трех аспектов изучения языка (фонетика, грамматика, лексика), но это не входит в задачи данной публикации.

Дополнительно можно выделить способ дифференциации учащихся по стране их происхождения. Для арабского мира это актуально в силу того, что речь идет о более чем 20 странах, в каждой из которых имеются территориальные особенности арабского языка, выражающиеся в местных диалектах, зачастую в значительной степени отличающихся от литературного арабского языка. Например, русский звук [г] будет хорошо знаком учащимся из Египта, в чьем диалекте арабского языка он

активно используется, тогда как для учащихся из других арабских стран необходима дополнительная информация, а именно: звук [г] можно определять как звонкий эквивалент звука [к], который имеется во всех диалектах.

Наблюдения за успеваемостью студентов в рамках практического курса русского языка как иностранного показали, что при их дифференциации по стране происхождения результаты их фонетических и лексико-грамматических тестов значительно повышались. Более 60% студентов выразили мнение, что разделение на подгруппы по стране происхождения облегчает им изучение русского языка. При невозможности разделения по странам (например, в силу малого числа студентов из той или иной страны) мы производили дифференциацию по регионам арабского мира: 1) франкоязычная Северная Африка (Марокко, Алжир, Тунис); 2) страны северо-восточной Африки (Египет и Судан); 3) страны Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, Катар, Бахрейн, ОАЭ и Оман); 4) прочие арабские страны Ближнего Востока (Ливан, Сирия, Иордания, Ирак и Йемен).

Другой немаловажный фактор дифференциации – культурный. Преподавателям следует уделять особое внимание тематике текстов и учебных материалов, которые, с одной стороны, должны знакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, а с другой – не должны противоречить нравственно-этическим ценностям родной культуры учеников. С нашей точки зрения, преподаватель русского языка в арабской аудитории должен быть подготовлен к этому, по меньшей мере знаком с арабо-мусульманской культурой, в рамках которой существует множество этических ограничений. Например, разговоры с арабскими учащимися на темы, затрагивающие религию, политику или сексуальные отношения, следует избегать в силу радикально иных взглядов и мнений, доминирующих в арабской культуре по этим вопросам. Кроме того, в ряде арабских стран эти темы в принципе считаются табуированными. При применении дифференцированного подхода мы рекомендуем в этом аспекте учитывать страну происхождения, а не только регион и язык.

Достаточно подробно вопросы, связанные с преподаванием русского языка в арабской аудитории, и трудности, с которыми арабские учащиеся при этом сталкиваются, освещены в статье автора настоящего исследования А. Г. Гилемшиной, написанной в соавторстве с А. Г. Евдокимовой и В. Т. Балтаевой (Gilemshina, Evdokimova, Baltayeva, 2015). Фонетические трудности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному также исследуются в работе Л. Г. Ибрагимовой и Р. М. Светловой (Ibragimova, Svetlova, 2016). Среди публикаций арабских авторов на эту тему выделяются работы А. И. Арапова, Я. Х. Аббаса (Arapov, Abbas, 2009), С. Зайдия (Zaidia, 2001) и А. А. Абдуль-Рида (AbdulRida, 2004).

Другой вид дифференцированного подхода – дифференциация по индивидуальным особенностям, склонностям, способностям и увлечениям учащихся – сегодня является одним из ключевых путей достижения высоких результатов в преподавании русского языка как иностранного. Такая дифференциация предполагает варьирование объема, сложности учебных заданий, характера оказываемой ученикам помощи при их выполнении, а также подготовку индивидуальных заданий. Современная методика преподавания иностранных языков трактует индивидуализацию обучения не только как «адаптацию» учебного процесса к возможностям обучаемых, но и как целенаправленное формирование у учащихся индивидуальных особенностей. Этот подход основан на том факте, что человек с рождения обладает рядом задатков, которые становятся базой для формирования и развития способностей.

Остается вопрос об организации дифференцированного подхода. И здесь можно выделить две ключевые формы индивидуализации: групповая и самостоятель-

ная работа. Самостоятельная работа выражается в дифференциации домашних заданий, тогда как групповая – в делении класса (группы) на подгруппы по интересам, склонностям, способностям или уровню языковой подготовки учащихся.

Проведенный нами эксперимент показал, что наиболее эффективным является совмещение различных видов дифференциации.

### Дискуссионные вопросы

#### *Целесообразность дифференциации.*

С нашей точки зрения, важность и необходимость применения педагогической дифференциации трудно переоценить. Каждый из учащихся обладает как уникальными индивидуальными характеристиками, так и характеристиками, связанными со страной происхождения данного учащегося, его родным языком и родной культурой. Идеальным вариантом дифференциации является полная индивидуализация и выстраивание процесса обучения в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ученика. Однако на практике индивидуальные занятия с каждым отдельным студентом редко оказываются возможными. Отсюда вывод: *дифференциация* учащихся предполагает также и их *объединение* по тому или иному признаку. Казалось бы, объединение есть противоположность дифференциации, т.е. разделения, но, обладая ограниченным количеством времени и материалов в процессе обучения, мы вынуждены не только разделять студентов, но и объединять их – чаще всего по тем же самым признакам.

К сожалению, несмотря на то что большинство исследований педагогической дифференциации указывает на ее высокую эффективность, на практике в российских вузах она реализуется не так часто, как хотелось бы. Часто насущные проблемы – кадровые (нехватка преподавателей) или материальные (нехватка аудиторий) – препятствуют применению дифференцированного подхода в полной мере. Хотя сегодня существует немало возможностей для того, чтобы решить эти проблемы при помощи современных информационных технологий. В частности, перенесение по крайней мере самостоятельной работы учащихся в режим «онлайн», с нашей точки зрения, исключило бы многие из вышеупомянутых вопросов. Одним из таких решений являются электронные курсы в системе Moodle, позволяющие максимально индивидуализировать обучение, подстраивая его под особенности и культурные запросы каждого отдельного студента. Высокотехнологичные электронные средства обучения позволяют дифференцировать студентов по их родному языку даже в тех случаях, когда каждый из родных языков представлен лишь одним студентом.

### Заключение

В ходе проведенного нами исследования у каждого из учащихся арабоязычной группы студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного в Казанском государственном медицинском университете, были выявлены различные задатки, интересы, способности и склонности. В соответствии с этим, в рамках дифференцированного подхода ученикам были предложены задания (тексты, устные темы и т.п.), наиболее соответствующие их интересам и увлечениям. Так, студенты, интересующиеся спортивной тематикой, получили задания на лексику, связанную со спортом, проявляющие интерес к искусству – текстовые задания о композиторах или художниках и т.п. В результате такого эксперимента эффективность выполнения учащимися домашних заданий значительно возросла, повысился общий уровень успеваемости.



Помимо этого, по результатам тестирования студентов в начале семестра были выявлены сильные и слабые стороны каждого учащегося. Среди таковых рассматривались четыре ключевых языковых навыка (аудирование, говорение, чтение и письмо) и три аспекта изучения языка (фонетика, грамматика и лексика). По итогам выполнения ряда тестов студенты были разделены на небольшие подгруппы в рамках каждой учебной группы. В первую подгруппу попали учащиеся, имеющие сложности с восприятием текстов на слух (аудированием) и фонетикой (различением и произношением звуков русского языка). Вторую подгруппу составили учащиеся с трудностями в чтении и грамматике. Наконец, третья подгруппа студентов обладала слабо развитыми навыками говорения и письма и низким словарным запасом. В течение месяца вторая половина каждого учебного занятия отводилась на дифференцированную работу с подгруппами, направленную на восполнение пробелов. Такая работа дала положительный результат незамедлительно: уже спустя месяц уровень студенты сумели повысить уровень тех навыков, которые у них были развиты слабее.

Третий вид дифференциации заключался в разделении студентов по стране (региону) происхождения в рамках арабского мира (северо-западная Африка, северо-восточная Африка, Ближний Восток, регион Персидского Залива). Это позволило гомогенизировать аудиторию и более эффективно вводить фонетический, лексический и грамматический материал для разных подгрупп.

Подытоживая проведенное исследование, можно отметить, что дифференцированный подход при обучении студентов вуза русскому языку как иностранному является необходимым условием для организации полноценного образовательного процесса, учитывающего как лингвокультурные, так и индивидуальные особенности учащихся. Дальнейшее изучение дифференцированного подхода и его применения в арабоязычной аудитории позволит определить наиболее эффективные техники, методы и формы организации учебных занятий по русскому языку как иностранному.

### Список литературы

- Абдуль-Рида А. А. Русский язык в Ираке // Вестник МАПРЯЛ. – 2004. – № 41. – С. 23-26.
- Арапов А.И., Аббас Я.Х. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного в арабской аудитории // Мир русского слова. – 2009. – №. 4. – С. 86-90.
- Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 245 с.
- Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство РУДН, 2007.- 185 с.
- Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 2009. – 240 с.
- Бимурзина И. В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 39-42.
- Бобкова Д. Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в вузе / Гарантии качества профессионального образования. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010.
- Бурденюк Г. М., Григорьевский В. М. Языковая интерференция и методы ее выявления. – Кишинев, 1978. – 253 с.
- Гавриш С. В. Особенности дифференцированного подхода в изучении РКИ на начальном этапе // Молодой ученый. – № 6. – 2016. – С. 757-760. URL:<https://moluch.ru/archive/110/26899/> (дата обращения: 10.02.2018).
- Газинская Н. Е. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в дистанционном обучении школьников при формировании языковой компетенции: дис. на соискание ученой степени магистра пед. образования. Чита, 2013. – 129 с.

- Гилемшина А. Г., Евдокимова А. Г., Балтаева В. Т. Опыт преподавания русского языка в арабоязычной аудитории: трудности, с которыми сталкиваются учащиеся // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (дата обращения: 10.02.2018)
- Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – 126 с.
- Жданова Е. В., Харитонова О. В., Хромов С. С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка иностранцам // *Статистика и экономика*. – 2012. – №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-otbora-i-otsenki-veb-resursov-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-i-russkogo-yazyka-inostrantsam> (дата обращения: 10.02.2018).
- Зайдия С. О преподавании русского языка в Дамасском университете // *Русский язык за рубежом*. – 2001. – № 2. – С. 58-61.
- Зиновьева Е. И., Рогова К. А. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2003. – 80 с.
- Ибрагимова Л. Г., Светлова Р. М. Типы фонетических ошибок на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному: опыт преподавания // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – № 2-3. – С. 491-494.
- Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
- Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Минск, 2011. – 309 с.
- Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 2010. – 568 с.
- Пашкова Г. Н. Использование информационных и коммуникационных технологий в практике преподавания немецкого языка в вузе // *Вестник Восточно-Сибирского института МВД России*. – 2010. – № 3 (54). – С. 130-137.
- Хромов С. С., Гуляева Н. А., Апальков В. Г., Никонова Н. К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень а1, а2) // *Открытое образование*. – 2015. – № 2. – С. 75-81.
- Шустикова Т. В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход. – М.: Изд-во РУДНб 2010. – 320 с.
- Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

## References

- Abdul-Rida, A. A. (2004). Russian language in Iraq. *Vestnik MAPRYAL*, (41), 23-26.
- Arapov, A. I. & Abbas, Y. H. (2009). Language interface methods of teaching Russian as a foreign language in an Arab audience. *Mir russkogo slova (World of the Russian word)*, (4), 86-90.
- Atabekova, A. A. (2008). *New computer technologies in teaching Russian as a foreign language: textbook*. Moscow: Izd-vo RUDN.
- Balykhina, T. M. (2009). *The basics of test theory and test practice (in the aspect of Russian as a foreign language)*. Moscow: Russian language.
- Balykhina, T. M. (2007). *The methods of teaching Russian as a foreign language (new): a textbook for teachers and students*. Moscow: Publishing house of PFUR.
- Bimurzina, I. V. (2013). Innovative technologies: the development of communicative competence of foreign students when teaching Russian as a foreign language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Vestnik of Tomsk State Pedagogical University)*, 13(141), 39-42.
- Bobkova, D. G. (2010). Implementation of the differentiated approach in teaching a foreign language in high school. Quality Assurance of vocational education. Proceedings of the international scientific and practical conference in Barnaul: Publishing house of Altai State Technical University, 176-178.
- Burdenyuk, G. M. & Grigorevsky, V. M. (1978). Language interference and methods of its detection. Kishinev.



- Differentiation of teaching in the history of Russian pedagogics and school. (2003). Novosibirsk: Publishing house NSPU.
- Gavrish, S. V. (2016). Features of the differentiated approach in the study of RCI at the initial stage. *Molodoy Uchyonyi (Young scientist)*, (6), 757-760, Retrieved from: <https://moluch.ru/archive/110/26899/> (accessed: 10.02.2018).
- Gazinskaya, N. E. (2013). Implementation of individual-differentiated approach in distance learning of schoolchildren in the formation of language competence. Master's degree dissertation in PAED.
- Gilemshina A. G., Evdokimova A. G., & Baltayeva V. T. (2015). Experience of teaching Russian language in an Arabic-speaking audience: difficulties faced by students. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 2(2). Retrieved from: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22630> (accessed: 10.02.2018)
- Ibragimova, L. G., & Svetlova, R. M. (2016). Types of phonetic errors at the initial stage of teaching Russian as a foreign language: experience of teaching. *Sovremenniye naukoymkiye tekhnologii (Modern high technologies)*, 2(3), 491-494.
- Khromov, S. S., Gulyaeva, N. A., Apalkov, V. G., Nikonova, N. K. (2015). Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language at the initial stage (A1 & A2). *Otkrytoye obrazovanie (Open education)*, (2), 75-81.
- Lebedinskii, S. I., & Gerbik L. F. (2011). *Methods of teaching Russian as a foreign language: Textbook*. Minsk.
- Pashkova, G. N. (2010). The use of information and communication technologies in the practice of teaching German at the University. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii (Bulletin of the East Siberian Institute of MIA of Russia)*, 3(54), 130-137.
- Passov, E. I., & Kuzovleva, N. E. (2010). Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language. Moscow: Russian Language.
- Shchukin, A. N. (2003). *Methods of teaching Russian as a foreign language*. Moscow: High school.
- Zaidiia, S. (2001). On teaching the Russian language at Damascus University. *Russky yazyk za rubezhom (Russian language abroad)*, (2), 58-61.
- Zhdanova, E. V., Kharitonova, O. V., & Khromov, S. S. (2012). To the question about the criteria of selection and evaluation of web resources in teaching foreign languages and Russian as a second language. *Statistika i ekonomika (Statistics and Economics)*, (3), Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kriteriyah-otbora-i-otsenki-veb-resursov-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-i-russkogo-yazyka-inostrantsam> (accessed: 10.02.2018).