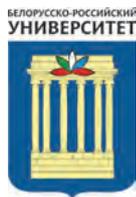




МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА



Сборник материалов

Международного научного конгресса

«РУССКИЙ ЯЗЫК В ГЛОБАЛЬНОМ НАУЧНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

6–10 декабря 2021 г.



Часть II

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

**Международный научный конгресс
«Русский язык в глобальном научном
и образовательном пространстве»
(6–10 декабря 2021 года)**

Сборник материалов

Часть II

*Направление 3: Методика преподавания
русского языка как иностранного в контексте
многоязычия и цифровой трансформации*

Москва

2021

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

М43

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Протокол № 6 от 23 апреля 2021 года.

Рецензенты:

Тагаев Мамед Джакыпович, доктор филологических наук, профессор (Институт русского языка ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский славянский университет им. Б. Н. Ельцина»)

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор (ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»)

Редакционная коллегия:

Русецкая М. Н. (гл. ред.), Осадчий М. А. (отв. ред.), Хехтель А. С., Шамбезода Х. Д., Вологина Н. В., Акопян К. С., Голубь А. Р., Васюкова Е. А., Ольховская А. И., Циммерлинг А. В., Азимов Э. Г., Нестерова Т. В., Рогозная Н. Н., Ионова С. В., Милованова М. С., Богуславская В. В., Афанасьева Э. М., Камышева С. Ю., Колтакова Е. В., Яскевич М. И., Горбатова Д. А., Катышев П. А., Боженкова Н. А., Щербаков А. В., Соломонова А. А., Пашков А. В., Брагина Н. Г., Юрина Е. А., Лешутина И. А., Тишина Н. И., Персиянова С. Г., Леонов И. С., Аннушкин В. И., Акимова Э. Н., Рублева Е. В., Веселовская Т. С., Маркина Н. А., Жукова А. Г., Кудоярова Т. В., Халеева О. Н., Аду С. С., Ратникова А. Г., Саакян Л. Н., Кравченкова Е. А., Водопьянова А. Б.

Статьи печатаются в авторской редакции.

М43 Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года). Сборник материалов. В 3 ч. Ч. II. Направление 3: Методика преподавания русского языка как иностранного в контексте многоязычия и цифровой трансформации / М. Н. Русецкая (гл. ред.) ; М. А. Осадчий (отв. ред.). — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. — 484 с.

ISBN 978-5-98269-268-9

ISBN 978-5-98269-269-6 (Часть II)

В сборнике, состоящем из трех частей, собраны статьи докладов Международного научного конгресса «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года), на котором всесторонне обсуждались проблемы функционирования русского языка как глобального языка науки и образования, языка межнационального общения стран СНГ. В конгрессе приняли участие научные работники, преподаватели и студенты вузов, учителя, представители органов власти, общественные деятели стран СНГ.

Организатором конгресса выступил Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в партнерстве с Кыргызско-Российским славянским университетом, Российско-Таджикским (славянским) университетом, Белорусско-Российским университетом, Российско-Армянским университетом.

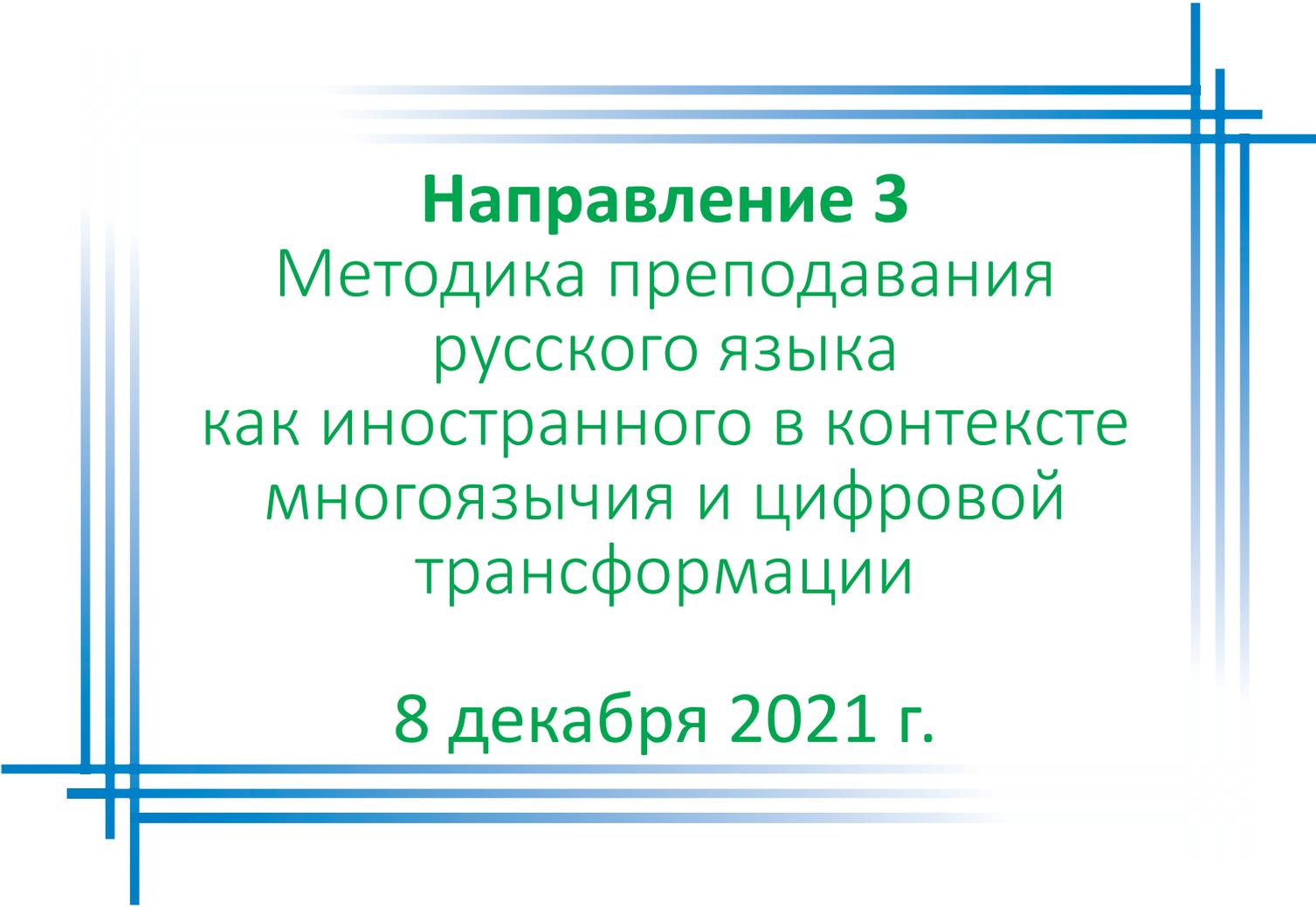
SBN 978-5-98269-269-6

УДК 811.161.1

ББК 81.411.2

© Коллектив авторов, 2021

© Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина, 2021



Направление 3
Методика преподавания
русского языка
как иностранного в контексте
многоязычия и цифровой
трансформации

8 декабря 2021 г.

Соединение накопленного опыта с достижениями новейших технологий — главное условие успешного формирования коммуникативной компетенции (к вопросу о создании системы упражнений при обучении РКИ)

При всем богатстве технологических и технических возможностей современному обучению иностранным языкам и РКИ для формирования коммуникативной компетенции не хватает системного подхода в последовательности учебных действий. Основой системы должна стать степень самостоятельности, с какой учащийся строит свои высказывания (от нулевой до полной), или, если сказать по-другому, степень заданности языковых и смысловых элементов, необходимых для его языковой реакции (от полной до нулевой).

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, система упражнений, степень заданности.

Как известно, главной целью обучения ИЯ и РКИ является формирование билингвальной/поликультурной языковой личности, способной принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, что подразумевает безусловное владение многокомпонентным набором умений, навыков и знаний, гармонично сочетающимся как языковые, речевые, так и социокультурные компоненты. И при этом чрезвычайно велики «вызовы и новые решения цифрового века», когда «во многом под влиянием цифровой революции трансформируется когнитивный портрет учащегося, а следовательно, должны меняться и педагогические методы» [8, с. 35].

Последние годы ясно показывают, насколько велика скорость появления новых технологий, новых практик, новых терминов (особенно!): *проекты, кейсы, квесты, перевернутый класс, тандем* и под., хотя ради справедливости следует сказать, что некоторые из этих технологий уже успешно использовались с начала прошлого века, но, будучи забытыми, возникали уже в новых формах (в частности, это относится к так называемому проектному обучению). Уже и сам термин *методика* явно уступает всюду проникающему термину *технология*, зачастую присваиваемому упражнениям, известным еще со времен грамматико-переводного метода (см., к примеру [5]). Более того, возникает чувство, что новые технологии уже сами по себе являются гарантией достижения желаемой цели — овладения коммуникативной компетенцией, т. е. способностью полноценно участвовать в речевых ситуациях иноязычного общения. Да, новые технологии нужны, вернее, необходимы, поскольку новое поколение, «родившееся с кнопкой на пальце», что хорошо показано Г. М. Маклюэном [9], уже не может обучаться старыми приемами без обращения к новым технологиям, тем более что именно новые технологии помогают «реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся, их уровня обученности, склонностей» [10, с. 471].

Однако при знакомстве с многочисленными публикациями по использованию разнообразных технологий (во многих случаях действительно интересных и эффективных, особенно в решении частных задач овладения коммуникативной компетенцией) невольно возникает ощущение, что использование этих новых педагогических технологических возможностей априори считается гарантией успеха обучения. Но тут встают важные вопросы, каким образом вставить новые технологии в продуманный общий процесс овладения речью от первоначального ввода языкового материала до его выхода в самостоятельной речи учащихся? Как вывести формирующиеся языковые и речевые навыки в диалог культур на новом уровне технического и технологического обеспечения

современного учебного процесса и нового «когнитивного портрета ученика» [12]. Да, естественно, приемы, технологии должны меняться, и они уже активно меняются, но хотелось бы подчеркнуть, что они должны меняться не простым включением в учебный процесс, а получая свое место в продуманной общей системе упражнений, построенной по требованиям системного подхода, заключающегося в логичной последовательности взаимосвязанных учебных действий.

Что же мы наблюдаем на практике? Речь иностранных студентов, обучающихся в условиях уже довольно широкого использования новых технологий, наглядно демонстрирует, что само по себе разнообразие упражнений, их технологическая оснащенность, безусловно, вызываемый к ним интерес учащихся, сами по себе еще не являются гарантией успеха обучения. Количество ошибок все еще велико и мало отличается от времени менее технически оснащенных эпох. И это однозначно свидетельствует о том, что все так стремительно нахлынувшее техническое богатство пока еще не приведено в подлинную систему, способную сформировать коммуникативную компетенцию учащихся. Пазлы пока не состыковываются! Предлагаемые упражнения, технологии (это наиболее частотное обозначение практически любых упражнений, заданий) в большинстве случаев касаются какого-то одного типа учебной практики без попытки включить его в какое-либо подобие системы.

О том, что интерес методики ушел в технологические частности, свидетельствует и тот факт, что проблема системы упражнений, бывшая на самом пике методических интересов в течение десятилетий, о чем наглядно свидетельствуют многочисленные исследования (см., например, работы Шубина, А. А. Миролюбова, Рахманова, Изаренкова, З. Н. Иевлевой, Э. Ю. Сосенко и многих других), практически исчезла с актуальной повестки дня методики. И это явно не идет на пользу методике, поскольку доподлинно известно, что именно система в последовательности учебных действий учащихся может обеспечить подлинный успех в овладении любой деятельностью, не говоря уже о таком сложном комплексе умений и навыков, каковым является владение иностранным языком.

Не хватает именно системы! «Только система, — говорил К. Д. Ушинский, — конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто... Чем более и разнообразнее накапливается материал, тем выше становится система» [13, с. 355].

Есть интересные технологии, увлекательные практики, но они не объединены в четкий и понятный алгоритм работы с языковым материалом, в обоснованную последовательность действий от первоначального знакомства с языковым материалом до его свободного выхода в собственной речи учащихся.

Само понятие системы упражнений в обучении иностранным языкам принадлежит замечательному методисту Н. И. Гез, которая писала, что под системой упражнений следует понимать «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [4, с. 20]. Именно исходя из этого определения система упражнений и должна строиться.

В самом деле, чтобы выполнить, например, такое интересное задание, как составить рекламу к просмотренному и проанализированному фильму, учащийся до этого должен каким-то образом овладеть необходимой лексикой и грамматическими конструкциями. Весь языковой материал должен быть хорошо «обработан» на предыдущих занятиях, так что представление проекта — это уже заключительная часть этого длительного и продуманного процесса. Проект помогает вывести в самостоятельную речь все то, что было сделано в самых разных упражнениях на предыдущих этапах работы с языковым материалом. И упражнений проектного и подобного типа наработано уже немало [11]. А вот предложений по первоначальному закреплению языкового материала, его «интересности», «занимательности» в настоящее время явно не хватает [1]. Поговорим об этом подробнее.

В современной методике обучения иноязычной речи за единицу обучения принято выделять речевое действие, направленное на решение той или иной коммуникативной задачи. Однако при ознакомлении с такими действиями (например, *Как спросить о местонахождении*) весьма заметно, что одно и то же речевое действие вполне может обслуживать разные коммуникативные задачи, не говоря о том, что во многих случаях для решения многих действий вполне могут использоваться

стандартизированные выражения, порождение которых ни в коей мере не может сравниться с реальной речью, о чем доказательно писал известный психолингвист Н. И. Жинкин [6].

В живой речи коммуникативные задачи под влиянием мотива быстро меняются, вызывая соответствующее языковое оформление. Как верно заметил Л. С. Выготский, «каждому разговору, каждой фразе предшествует возникновение мотива речи — ради чего я говорю, из какого источника аффективных побуждений и потребностей питается эта деятельность. Ситуация устной речи **каждоминутно** (выделение наше. — Л. В.) создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» [3, с. 221–222]. Вот поэтому-то мы и считаем, что коммуникативные задачи следует называть не столько целью обучения, сколько его средством. В таком случае единицей обучения становится **единица значения**, то, как определенный язык что-либо называет, обозначает: предмет, качество, причину, направление, движение, законченность, многократность и пр. Т.е., если сказать по-другому, единицами обучения должны стать единицы языкового структурирования действительности, закрепленные за языковыми знаками разного уровня.

И для того, чтобы эти единицы вошли в сферу активного использования учащимися, необходимо построить такую систему упражнений, которая ведет от первоначального знакомства со значением, формой, ситуацией использования языковой единицы до полного автоматизма ее употребления в собственной речи учащегося. Выделяемую таким образом единицу обучения «необходимо пропустить через все возможные ситуации, в которых они сопровождаются разнообразными интенциями, заданными учителем, учебником (условно-речевые упражнения) или самостоятельно формируемыми учеником под влиянием разнообразных факторов (естественно-речевые/коммуникативные упражнения)» [1, с. 823].

Каким же образом можно построить систему упражнений, если следовать высказанным положениям?

Главное основание построения системы упражнений — это степень самостоятельности, с которой учащийся должен построить свое языковое произведение. И таким образом самая первая группа упражнений будет состоять из таких учебных действий, в которых учащийся наблюдает, повторяет, выбирает из данного, подтверждает (пока не отрицает, поскольку отрицание в русском языке требует особого языкового оформления). Главная задача — понять, каким образом русский язык структурирует действительность, выражает то ли иное значение. Следующие группы упражнений будут постепенно увеличивать самостоятельность как в выборе языковых средств, так и в поиске содержания. Заканчивается же система упражнениями, в которых учащийся выступает от своего или предложенного лица, например, при демонстрации своего проекта, при участии в диспуте, при поиске ответа в квизе и т. д.

Именно такая система и нашла свое воплощение в недавно вышедшей в издательстве «Златоуст» монографии, «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного)», написанной в соавторстве с С. А. Хаврониной и А. С. Куваевой, которая стала итогом многолетней работы авторов [2].

Литература:

1. Вохмина Л.Л., Куваева А. С. Попытка создания общей системы упражнений по обучению иноязычной речи (РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. — Вып. 6: материалы VI конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2018. — С. 1417–1422.
2. Вохмина Л.Л., Куваева А. С., Хавронина С. А. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика. СПб.: Златоуст, 2020. — 258 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 6. — С. 19–24.
5. Дробинина Е. В. Игровые технологии в обучении иностранному языку. 2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infourok.ru/igrovie-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yaziku-3586775.html>
6. Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. — 370 с.

7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.
8. Лебедева М. Ю. Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века // Русский язык за рубежом. — 2017. — № 4. — С. 35.
9. Маклюэн Г. М. Галактика Гутенберга: Становление человека печатающего. Фонд «Мир», «Академический проект», 2005. — 443 с.
10. Павлова Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам // Молодой ученый. — 2012. — № 11. — С. 471–473.
11. Русецкая М. Н., Ельникова С. И., Павличева Е. Н., Рублева Е. В. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов порталов «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. — 2017. — № 4. — С. 6–11.
12. Сергеева М. В. Исследование когнитивных особенностей старших школьников // Молодой ученый. — 2016. — № 7.6. — С. 209–213 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/111/28136>
13. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. — Собр. соч. Т. 5. — М.; Л., 1949. — С. 333–356.

Vokhmina Lilia Leonidovna

LLVokhmina@pushkin.institute

A. S. Pushkin State Institute of the Russian Language, Russia

Combining the accumulated experience with the achievements of the latest technologies is the main condition for the successful formation of communicative competence (on the issue of creating a system of exercises for teaching RFL)

With all the wealth of technological and technical capabilities, modern teaching of foreign languages and RCTs lacks a systematic approach in the sequence of educational actions for the formation of communicative competence. The basis of the system should be the degree of independence with which the student constructs his statements (from zero to full), or, to put it another way, the degree of specification of the linguistic and semantic elements necessary for his linguistic reaction (from full to zero).

Keywords: communicative competence, exercise system.

Вопросы преподавания лингвистических дисциплин в национальных аудиториях

Современный мир характеризуется тенденцией к расширению и углублению международных контактов в различных сферах экономической, общественно-политической, социальной и культурной жизни. Это определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации и преподавания русского языка в национальных аудиториях. Кросс-культурный подход является наиболее актуальным среди проблем лингвистики на современном этапе как общая методологическая предпосылка антропологической системы знания. Он предполагает толерантность всех этнических менталитетов и их языковых систем.

Ключевые слова: лингвокультурология, межкультурная коммуникация, кросскультурность, интеркультурность.

Кросскультурность и интеркультурность в философии — это действительно полифонический процесс, стремящийся к гармонии различных «голосов», но с постоянным противопоставлением позиций и стремлением понять чужое мнение. В российской философии такая позиция восходит к лингвофилософским воззрениям М. М. Бахтина, считавшего открытое, становящееся диалогическое сознание и слово залогом существования и развития культуры (Бахтин 2000).

Таким образом, кросскультурность в философии способствует более точному пониманию проблемы культурной идентичности определенного человеческого сообщества, рассматриваемой в ходе исторического процесса кросс-культурного взаимодействия и взаимообогащения, возможного вследствие динамики постоянных кросс-культурных связей, то есть преодоления безоговорочного приоритета. Чрезвычайно актуально данное понимание важности кросс-культурного взаимодействия в условиях сегодняшней российской действительности, когда людям, живущим в многонациональном, мультикультурном обществе, необходимо не просто осознавать ценность культуры разных народов страны, но и строить свое взаимодействие, руководствуясь кросс-культурными плюралистическими предпосылками, а также, что представляется первоочередным в аспекте данной работы, учиться пониманию «чужих» ценностей и передавать эти знания и этот ценный опыт общения с иными культурами из поколения в поколение, способствуя единству поликультурного пространства России.

Новый опыт мировидения, связанный с современными процессами глобализации и интернационализации, ставит культурные смыслы и символы всех эпох и народов в состояние бесконечного кросскультурного диалога-полилога. Преодоление этноцентризма в современном плюралистическом мире становится жизненно важным. Глобальный мир необходимо созидать в диалоге цивилизаций как общее пространство многогранной духовности — всегда открытое и вечно совершенствующееся в процессе понимания другого. Таким образом, межпредметность, кроссдисциплинарность, кросскультурность являются сегодня основными методологическими предпосылками познания окружающей действительности.

Одним из выражений антропоцентрической парадигмы в лингвистике является возникновение нового направления — лингвокультурологии, предметом которого являются язык и культура, находящиеся в диалоге, взаимодействии между собой (Телия 1996; Степанов 2004; Арутюнова 1998; Маслова 2004). Сложный и многоаспектный характер соотношения языка и культуры, их взаимоотношений, взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия в процессе общения людей обусловило появление новой комплексной научной дисциплины синтезирующего типа, непосредственно связанной с исследованием культуры — лингвокультурологии, которая «изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия

речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой «картины мира» и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения (Воробьев 1997: 125). Таким образом, лингвокультурология, в наиболее широком понимании, исследует «проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» (Маслова 2004: 9).

Лингвокультурология — это наука, которая занимается проблемами взаимосвязи языка и культуры, становлением языковой картины мира. В то же время этнопсихология использует лингвокультурологические методы исследования, обращаясь к важному для нас понятию кросскультурности при изучении национальной специфики дискурсов в их уникальности и взаимодействии. Так, В. В. Красных обращает внимание на то, что «стратегии построения мира и дискурса обуславливаются в том числе и когнитивной картиной мира, и проблемы в межкультурном общении могут возникнуть тогда, когда формальное «совпадение», эквивалентность вербальных единиц оборачивается квазиэквивалентностью на содержательном уровне» (Красных 2003: 319.)

Процессу межэтнической коммуникации и факторам, его определяющим, а также феномену этнической идентичности посвящены этнопсихологические, этнолингвистические и этнопсихолингвистические исследования (Герд 2005; Протасова 2004; Сорокин 1995), отчасти сближающиеся с лингвокультурологическими, однако противостоящие им, поскольку в центре современной этнолингвистики находятся лишь те элементы системы языка, которые соотносимы с определенными материальными или культурно-историческими комплексами (Топоров 1995; Толстой 1995).

Очевидная потребность внимательного рассмотрения проблемы общения и взаимопонимания различных народов и культур привела к появлению еще одной новой области научного знания — теории межкультурной коммуникации, само первоначально название которой (*cross-cultural communication* — англ.) показывает ее неразрывную связь с понятием кросскультурности. В соответствии с направленностью данной работы для нас теория межкультурной коммуникации представляет интерес прежде всего в той мере, в которой ее проблематика является пограничной с лингвокультурологией, поскольку именно кросс-культурные особенности языкового и речевого общения и, в частности, эффективного обучения языку, находятся в центре внимания настоящего исследования.

Отметим, что в данной работе мы рассматриваем понятия «общение» и «коммуникация» как синонимы, вслед за многими учеными (Тер-Минасова 2005; Азимов, Шукин 2004 и др.), хотя существует также точка зрения, эти понятия разграничивающая.

Сделать вывод, что кросс-культурные связи пронизывают собой все сферы жизни современного общества, что отчетливо проявляется и в жизни нашего государства, а следовательно, должно находить свое отражение также и в системе образования как кросс-культурный аспект формирования парадигмы личности обучаемого. Межкультурная коммуникация — это наука, определяющая процессы взаимодействия разных культур и этносов в условиях поликультурного мира. Концепция формирования «вторичной» языковой личности, овладевающей культурой иноязычного общения (И. И. Халеева и др.), базируется на идеях антропологической лингвистики (Э. Бенвенист, В. фон Гумбольдт, В. И. Постовалова и др.) и учении о «языковой личности» (Ю. Н. Караулов, К. Хажеж и др.), истоки которых в идеях академика В. В. Виноградова.

В методике обучения русского языка в различных отраслях лингводидактики проблема кросс-культурного взаимодействия первоначально нашла отражение в рамках лингвострановедческой теории (РКИ), основы которой были заложены Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым. Некоторые аспекты кросс-культурной лингвистики и лингводидактики рассмотрены в работах Ю. Д. Апресяна, Т. М. Баталовой, А. Я. Варга, Л. Г. Ведениной, А. Вежбицкой, И. Г. Дубова, А. Г. Здравомыслова, В. Т. Клокова, Н. Г. Комлева, Леонтьева А. А., Лурье СВ., Манекина Р. В., Р. П. Мильруда, И. В. Мостовой, Ю. Е. Прохорова, Л. Н. Пушкарева, З. В. Сикевич, Ю. А. Сорокина, П. В. Сысоева, Е. Ф. Тарасова, С. Г. Тер-Минасовой, О. Христофоровой, Л. И. Чинаковой, А. Щюца, Е. С. Яковлевой.

Кросс-культурная лингводидактика предполагает как преподавание родного языка, так и преподавание иностранных языков, прежде всего русского (как языка межнационального общения).

Литература:

1. Азимов Э. Л., Щукин А. И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 2004. — 472 с.
2. Апресян Ю. Д. Проблема синонима // Вопросы языкознания. — 1957. — № 6. — С. 23–49.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 895 с.
4. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. — М.: Прогресс, Универс, 1995. — 452.
5. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005.
6. Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. — М.: Рус. язык, 1993. — 330 с.
7. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М: Гнозис, 2003. — 375 с.
8. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. — М.: Академический проект, 2004. — 991 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: МГУ, 2005. — 264 с.
10. Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. — М.: Индрик, 1995. — 509 с.
11. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. — М.: Прогресс, Культура, 1995. — 621 с.
12. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). — М.: Высшая школа, 1989. — 238 с.
13. Телия В. Н. Русская фразеология. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 284 с.
14. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — 465 с.
15. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. — 261 с.
16. Маслова В. А. Лингвокультурология. — М.: Академия, 2004. — 208 с.
17. Бахтин М. М. Автор и герой. — СПб.: Азбука, 2000. — 336 с.
18. Герд А. С. Введение в этнолингвистику. — СПб.: СПбГУ, 2005. — 457 с.

Ravshanov Mahmud

mahmudravshanov@rambler.ru

Uzbekistan, Navoi State Mining Institute

Issues of teaching linguistic disciplines in national audiences

The modern world is characterized by a tendency to expand and deepen international contact in various spheres of economic, socio-political, social and cultural life. This determines the need to address the problems of intercultural communication and teaching the Russian language in national audiences. The cross-cultural approach is the most urgent problem of linguistics at the present stage as a general methodological prerequisite for the anthropological system of knowledge. It assumes the tolerance of all ethnic mentalities and their language systems.

Keywords: cultural linguistics, intercultural communication, cross-culturality, interculturality.

Видеоуроки по русскому языку. Как сократить дистанцию между учителем и учащимся?

Переход на дистанционный формат обучения в период пандемии инициировал активное обращение к такому цифровому инструменту образовательного процесса, как видеоурок, однако специфика удаленного обучения вызывает снижение мотивации к усвоению новых знаний и продуктивности мыслительной деятельности, обусловленное низким уровнем присутствия педагога. В статье приведены особенности видеокурсов по русскому языку как иностранному, направленные на их целенаправленное использование в преподавании.

Ключевые слова: цифровое образование, социально-эмоциональное обучение, мотивация, видеоурок, целевая аудитория.

Последние полтора года были затруднительными для образовательной системы. Вспышка коронавируса и введение режима изоляции привели к кризису в образовательной среде, выявили самые уязвимые стороны этой системы. Роль информационных технологий в образовании была переосмыслена. В контексте неопределенности все деятели образовательной системы оперативно отреагировали и приложили все усилия, чтобы поддержать непрерывность образования.

Результатом сложившейся ситуации стало появление большого количества видеокурсов в свободном доступе по отдельным дисциплинам, предназначенных для разных возрастных групп. Однако наряду с этими изменениями возросла необходимость соблюдения главных принципов современного образования:

- гуманизация, согласно которой личность учащегося рассматривается как высшая ценность,
- индивидуализация, то есть индивидуальный подход к обучающемуся,
- демократизация образования, которая предполагает создание необходимых предпосылок для развития активности, инициативности и творческого потенциала учащегося,
- переход к активным методам обучения, направленный на включение в образовательный процесс таких компонентов, как проблемность, научный поиск, самостоятельное исследование, то есть поощрение творческого развития личности,
- переход к самореализации и самообучению.

Анализ системы образования и тенденций их развития показывает, что целью образования XXI века является не столько передача знаний, сколько обучение методам самостоятельного приобретения знаний, анализу событий и явлений окружающего мира.

Дистанционная форма обучения стала спасательным кругом образовательной системы с момента введения режима изоляции во многих странах. В первую очередь такой формат обеспечил **непрерывность образования**. Но деятели образовательной сферы столкнулись с проблемой *самоорганизации, самостоятельного обучения и самодисциплины*. Для многих новый формат работы был непривычным и выявил проблему неподготовленности к кризисным ситуациям.

Ключевой проблемой цифрового образования стал **низкий уровень присутствия педагога**, отсутствие эмоционального контакта, социальных взаимоотношений, что в свою очередь привело к демотивации и снижению интереса к обучению. Сложившаяся ситуация заставила научное сообщество еще раз обратиться к так называемому социально-эмоциональному обучению.

В основе концепции **социально-эмоционального обучения (СЭО)** лежит признание того факта, что эффективность познавательной деятельности обусловлена эмоциональным состоянием субъекта этой деятельности, поскольку человеческий мозг одновременно работает как в рациональном, так и в эмоциональном ключе. Сочетание этих двух направлений делает процесс обучения более результативным, поскольку технологии данного подхода также служат приобретению навыков самоконтроля и самодисциплины.

Исследования показывают, что ключевым элементом образовательной деятельности являются *доверительные отношения между учителем и учащимся*. Такие позитивные отношения способствуют качеству обучения, повышению мотивации учащихся, стимулированию познавательной деятельности и успехов в обучении.

Во всех формах дистанционного образования отдаленность между учителем и учащимся приводит к демотивации и становится камнем преткновения для более эффективного процесса обучения. Этим обусловлено отрицательное восприятие воздействия пандемии на образовательный процесс. Немногие авторы обращают внимание на положительные результаты, к которым привела кризисная ситуация 2020 года. Важно отметить, что преподаватели разработали множество инноваций для поддержки непрерывности образования в период локдауна. Исследования этих инноваций — это ценный вклад в познание перспектив и ограничений стратегий цифрового образования, а также условий, поддерживающих предпринятые учителями инновации и эффективное использование цифровой педагогики.

Одним из компонентов цифрового образования являются видеоуроки, давно пользовавшиеся популярностью среди специалистов разных областей. Нами был проведен опрос, определивший более эффективные методы работы с данным цифровым инструментом при преподавании русского языка. Опираясь на результаты опроса, были выявлены следующие ключевые компоненты видеоуроков:

Цель

При решении начать курс видеоуроков первым делом нужно поставить долгосрочную цель, то есть, к какому результату должны привести видеоуроки, являются ли они дополнением к учебному материалу или это самостоятельный курс.

Целевая аудитория

Важную роль при постановке цели играет определение аудитории. Для определения целевой аудитории необходимо ответить на следующие вопросы:

- для какого уровня владения языком предназначен курс?
- для какой возрастной группы?

Ответы на эти вопросы определяют контент курса, но важно не забывать, что самодисциплина старших более развита, чем у учащихся младшего поколения, в соответствии с этим определяется длительность ролика.

Продолжительность видео

Как уже было сказано, выбор длительности материала прямо зависит от целевой аудитории: считается, что оптимальная длительность видеоролика должна быть не более 15 минут. У младших школьников устойчивость внимания активно возрастает к 9–10 годам. В начале учебного процесса она держится во временном диапазоне от 7 до 12 минут, но это касается занятий в классе, где присутствует учитель. Что касается удаленного формата обучения в виде видеоуроков, предполагающих высокий уровень самоорганизации, продолжительность должна составлять не более 7 минут.

Выбор оптимальной длительности для старших учащихся осложняется проблемой заинтересованности в обучении. Проведенный нами опрос выявил следующие особенности:

- если целевая аудитория — это ученики старших классов, то видеоролик не должен длиться более 12 минут, что обусловлено низкой заинтересованностью в изучении русского языка, поскольку выбор будущей профессии определяет интерес к конкретным дисциплинам.
- если курс предназначен для иностранцев, которые с большим энтузиазмом относятся к изучению русского языка как иностранного, то продолжительность может быть не более 15 минут.

Результаты опроса показали, что даже самые увлекательные видеоуроки с длительностью более 15 минут не были досмотрены до конца, а в разделе «Ваши предложения», большая часть опрошенных предложила сократить продолжительность.

Мотивация

В предыдущем разделе была уже представлена взаимоопределяющая связь между длительностью видео и мотивацией учащегося.

По результатам опроса для учащихся более привлекательными являются видеоуроки, записанные в жанре стендапа, то есть в которых присутствует учитель, пишущий на доске или представляющий материал с помощью презентации. Видеоуроки с закадровым голосом еще больше отдаляют учителя и учащегося.

Следующим мотивирующим компонентом видеоуроков является четко сформулированная цель урока: учащийся должен знать, чему служат его действия. Поскольку формат видеоурока опирается на самообразование, то при четко сформулированной цели учащийся может самостоятельно оценить свое знание данной темы.

Одной из важнейших особенностей современного образования является его переход от системы оценок к оцениванию труда с помощью поощрений (это может быть словесное поощрение или материальное в виде карточек, наклеек и др.). Эффективность словесного поощрения в видеоуроках снижается в силу того, что оно (поощрение) *не индивидуализировано*, то есть нет определенного адресата, однако этот ключевой элемент может присутствовать как лучший способ эмоциональной активации учащегося.

Индивидуализация с помощью обращения к адресату

Современную образовательную систему определяют несколько ключевых понятий, одной из которых является индивидуализация, которая ставит в центр процесса обучения личность учащегося. Еще одним способом сокращения дистанцированности между учителем и учащимся может стать использование в речи личного местоимения «ты», идентифицирующего адресованность речи к конкретному человеку.

Вопросы и задания

Для обеспечения вовлеченности учащихся в процесс обучения первым шагом является моделирование учебно-проблемной ситуации, которая подводит учащегося к вопросам, предстоящим к изучению. Активизация аудитории видеокурса должен включать в себя этап актуализации приобретенных знаний, при условии, что учащемуся предоставляется возможность самопроверки.

Оценивание

Важной особенностью видеоуроков является исключение балльной системы оценивания. Эта тенденция направлена на психологический комфорт учащегося. Здесь приходят на помощь словесное поощрение, возможность самооценки (например, вместе проверить задание после выполнения) и, конечно, обращение к поставленным в начале урока целям.

Видеоуроки в качестве самостоятельного курса сильно сужают сферу взаимодействия ученик-учитель, приведенные особенности помогут восстановить присутствие учителя при работе с данным инструментом цифрового обучения. Они эффективны при составлении самостоятельного видеокурса, однако могут служить дополнением к процессу аудиторных занятий.

Литература:

1. Сундукова Т. О., Ваныкина Г. В. Педагогические инновации и гуманизация образования // Материалы конференции «Гуманитарная составляющая высшего образования как фактор модернизации современного общества». — Витебск, 2019. — С. 84–90.
2. Ариян М. А. Социально-эмоциональное развитие обучающихся средствами иностранного языка // Язык и культура. — 2017. — № 38. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-emotsionalnoe-razvitiye-obuchayuschih-sredstvami-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 06.11.2021).

Martirosian Ani
ani.martirosian@rau.am
Russian-Armenian University

Video tutorials on the Russian language.

How to reduce the distance between the teacher and the student?

The transition to a distance learning format during the pandemic initiated an active appeal to such a digital tool of the educational process as a video tutorial, however, the specifics of remote learning causes a decrease in motivation to assimilate new knowledge and productivity of mental activity due to the low level of teacher presence. The article presents the features of video courses on Russian as a foreign language, aimed at their purposeful use in teaching.

Keywords: digital education, socio-emotional learning, motivation, video tutorial, target audience.

Использование прецедентных текстов на занятиях по РКИ в монгольской аудитории

В статье рассматривается возможность использования прецедентных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в монгольской аудитории, в частности, в группе монгольских учителей, участвующих в курсовой подготовке в рамках культурно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» с целью повышения их профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития, а также формирование межкультурной компетенции.

Ключевые слова: языковая компетенция, прецедентный текст, сказка, анализ текста.

Одним из примеров организации и разворачивания педагогических дискурсов по обучению иностранных обучающихся русскому языку является проект «Российский учитель за рубежом» Минпросвещения РФ. Участие в реализации данного гуманитарно-просветительского проекта, в котором в роли обучающихся русскому языку выступают монгольские учителя русского языка, предполагает углубленное изучение русского языка с целью повышения профессиональной языковой компетенции, т. к. Монголии нужны учителя русского языка нового поколения [1, с. 151–153]. Это вызвано тем, что «методология обучения русскому языку, усвоенная преподавателями старой школы, не отвечает новым требованиям быстро развивающейся теории обучения, что стало особенно заметно с внедрением новой парадигмы эдукологии» [2, с. 85–89], когда у монгольских учителей русского языка есть большое желание владеть русским языком на уровне не только профессиональной деятельности как учителя-предметника, но и на уровне профессионального общения как учителя-исследователя, учителя-методиста. Можно отметить, что «русский язык стал для учителей Монголии средством свободного профессионального общения, реализации собственной профессиональной компетенции» [3, с. 111–116].

Повышение профессиональной языковой компетенции монгольских учителей русского языка предполагает курсовое обучение русскому языку в течение учебного года через профессионально-ориентированный контекст, сочетая личностно ориентированный подход по отношению к монгольским педагогам, через приобщение к традиционной русской культуре и национальным культурам народов России, а также через пополнение таких навыков, которые построены на профессиональных и лингвистических знаниях. Таким образом русский язык выступает главным инструментом повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития монгольских учителей русского языка, что в последствие дает возможность для успешной профессиональной деятельности педагога.

В рамках курсов русского языка на занятиях с монгольскими педагогами систематически проводится работа по изучению прецедентных текстов, в которых актуализируется лингвострановедческий материал, отражается национальный менталитет и характер народа, утверждается традиционный нравственный идеал и поведенческие модели. Особой популярностью среди педагогов пользуются занятия по изучению фольклорных текстов, народных сказок, как русских, так и монгольских, сказок народов России. Основная цель таких занятий не только изучение языка, невербальных форм общения, ориентирование в явлениях и событиях чужой иноязычной культуры, но и формирование «способности и готовности принимать участие в диалоге культур, т. е. в условиях межкультурного общения на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодоления культурных барьеров» [4, с. 236–239]. Вследствие этого у монгольских учителей происходит формирование межкультурной компетенции, которая позволяет оценивать явления и ситуации иной культуры, ориентироваться, выбирать ту или иную верную поведенческую линию. Дело в том, что, изучив в монгольском университете русский язык, будучи инофонами по своему лингвистическому и культурному ста-

тусу, монгольские учителя русского языка не обладают априори межкультурной компетенцией, ведь знание самого языка автоматически не дает возможность понимания на метафорическом уровне различных поступков, мотивов, поведенческих реакций представителей изучаемой культуры. Им остро необходимо иметь определенное представление о ценностях русской культуры и культуры народов, проживающий в России, о национальном характере. Говоря о национальном характере, можно сказать, что его общечеловеческую основу формируют понятия (концепты) в соотношении, в ценностном содержании и их восприятии. В этом смысле обращение к сказкам дает наиболее полное представление о мире каждого народа, несет в себе определенное культурологическое представление о добре и зле, счастье, горе, чести, гордости и силе народа, гостеприимстве и многом другом.

Таким образом, можно говорить, что, работая со сказками, монгольские учителя погружаются в русскоязычную культуру, начинают понимать и принимать ментальность русскоговорящих и отождествлять внутренний мир русского человека, сравнивая со своей родной культурой.

В качестве примера приведем продуктивный способ разворачивания дискурса на основе сравнительно-сопоставительного анализа русской, алтайской и монгольской сказок (далее — РС (русская сказка, МН (монгольская сказка), АС (алтайская сказка)). Для сравнения нами были отобраны следующие сказки: 1) русская народная «Волк и семеро козлят»; 2) монгольская народная «Бык и семеро волков»; 3) алтайская народная «Семеро братьев».

На первом этапе нами рассматриваются сказочные персонажи, прецедентные имена, образы, которые с детства знакомы русскому человеку и представителям монгольского этноса.

РС. Коза — мать; волк; избушка.

МС. Хозяин — скотовод; волк; юрта.

АС. Улькер-каан, Алтын-Солоны, Дьелбеген-людоед, Тенери-каан, Темир-Мизе, Кобон-Очун; шатер.

На втором этапе находим и анализируем крылатые выражения и модели бытовых ситуаций:

РС. Покормить-напоить, строго-настрога, полно горевать, жить-поживать.

МС. Жить спокойно и счастливо.

АС. Птице их не догнать; стройная как игла, гостей не сосчитать, великий пир, службу сослужим, собираются-снаряжаются.

На следующем этапе обучающиеся рассматривают сюжеты сказок, проводят аналогии, находят различия. Весьма интересная в культурологическом плане алтайская сказка, где главными героями предстают образы алтайских воинов-богатырей, которые являются не просто как борцы со злом, а защитники слабых.

Интересным моментом при изучении сказок является представление о числах в сознании народов. Данные сказки уже в названиях имеют числовой код, который тесно связан с особенностями национальных менталитетов:

РС. Число 7 (семеро козлят).

МС. Число 7 (семеро волков).

АС. Число 7 (семеро братьев, семь лиственниц, семь медведей, семь волков, семь посохов, семиголовый, семь дней, семь ночей, семьдесят отростков, семь морей, семьдесят гор, семь шагов, семь верст).

Если у алтайцев число 7 символизирует «видимые метаморфозы луны», в том числе и образ семи старцев *Јети Каан* «семь каанов» в контексте *Большой Медведицы*, то у монголов это число «выступает как «злое», приносящее болезни и беды» [5, с. 294–303]. В целом же, несмотря на то что «монголы относятся к этому числу негативно, все же они пытаются увидеть в нем и положительные свойства» [6, с. 103–105], но в то же время и монголы *Большую Медведицу* называют «созвездием семи старцев» [7, с. 136–148.]. В русском числовом мире число 7 считается самым волшебным, чудесным, мифическим, особым числом, символизируя святость, разум, крепкое здоровье, означает победу мудрости над злом. И в настоящее время русские верят в мифичность и считают число 7 счастливым [8].

Следующий этап работы над текстом сказок — это обращение к образам животных, которые имеют яркую национальную окрашенность, т. к. это связано с тем, что человеческие типы ассоциируются с определенными представителями животного мира у всех народов.

РС. Коза, волк.

МС. Бык, волк.

АС. Медведь, конь, бык, волк.

Для сравнения можно проанализировать образ волка, который присутствует в трех сказках. В русских народных сказках образ волка являет собой жадность и злобу. Волк в сказке изображается глупым, поэтому его легко обмануть, что и делает коза, животное-персонаж похитрее. Волк по своей сути недогадлив и недальновиден, дает себя обмануть. Можно говорить об образе волка, который ассоциируется со смертью, поэтому в сказке волк съедает козлят. Он предстает в тексте как алчный хищник, что и характерно для содержания монгольской сказки, где волк предстает страшным врагом домашнего скота, в силу мифологического мышления монгольского народа, основным занятием которого было скотоводство. В алтайской же сказке образ волка упоминается в сравнительном обороте по отношению к братьям: «дружные, как семь серых волков», указывая на следы почитания волка в алтайских героических эпосах, как бы являясь главным покровителем богатырей. Отсюда и представление о волке, как о положительном герое, культ которого у алтайцев почти не сохранился [9, с. 390–405].

Все эти этапы позволяют говорить о том, что при изучении сказки формируются культурно-страноведческие и лингвокультурологические компетенции монгольских учителей.

На следующем этапе сказки рассматриваются в методическом плане, чтение которых способствует повышению речевой и языковой компетенций обучающихся. В частности, сказка может быть использована при обучении всем видам речевой деятельности, соблюдая определенную последовательность — аудирование / чтение, говорение (пересказ), письмо (изложение), обсуждение содержания сказки (проведение дискуссии в группе обучающихся). В дополнение к этому можно предложить работу над изучением тематической лексики (работа с прилагательными, характеризующих черты характера человека или животных, которые являются носителями ключевых черт и качеств человека).

С точки зрения лингвистического компонента можно рассматривать сказки в плане особенностей разговорной речи, т. к. в текстах сказок довольно широко представлены диалоги, которые содержат речевые конструкции, позволяющие осваивать основные интенции (желание, совет, осуждение, согласие, несогласие, просьба, терпение, власть, совесть).

Сказки, обладая своим событийным характером, имеют особую специфику — большое количество глагольных форм, которые придают сказке динамизм. И «сказочные» глаголы могут служить отличным материалом по всем лексико-грамматическим темам, начиная от спряжения, образования временных форм глагола, вида и т. д. и которые непосредственно связаны с сюжетной линией сказок. Большая роль в изучении глаголов отводится глаголам движения, т. к. практически во всех сказках есть сюжет-путешествие, сюжет-переход, основанных на перемещении в сказочном пространстве. Интересная будет и работа с глаголами мыслительного и чувственного восприятия, глаголами речи и передачи информации, а также глаголами побуждения, что непосредственно приведет к полезным упражнениям при изучении синтаксиса, в частности, работой со сложно-подчиненными предложениями и выбором союзных средств.

Таким образом, можно говорить, что разноплановое изучение сказок народов России и Монголии позволяет формировать у обучающихся лингвокультурологические компетенции, что дает возможность им достигать взаимопонимания с представителями иноязычной (русской) культуры и решает задачи коммуникативно-культуроведческой направленности.

Литература:

1. Леонтьев Э. П. Реализация гуманитарно-просветительского проекта «Российский учитель за рубежом» в Монголии (на примере Увурхангайского аймака, Арвайхээр) // Россия и Монголия в XX–XXI вв.: к 100-летию монгольской революции и установления дипломатических отношений: сб. науч. ст. / науч. ред. В. Н. Пармон, Б. В. Базаров, ред. коллегия А. М. Плеханова [и др.]; Правительство Республики Бурятия [и др.]. — Новосибирск: СО РАН, 2021. — С. 151–153.
2. Пунцагийн Алтанцэцэг. Некоторые общие проблемы профессионально ориентированного обучения русскому языку в вузах Монголии // Русский язык в постсоветском мире: уход и возвращение? Опыт Монголии: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. Улан-Батор, 15–16. 09.2010 / Сост., отв. ред. С. Панарин. — Улан-Батор: МГУНТ, 2012. — С. 85–89.

3. Леонтьев Э. П. Перспективы русского языка в современной Монголии // Terra Scimus: Сб. ст. по итогам Алтаеведческой научной ассамблеи «Алтай: Terra scimus», посвящ. рассмотрению проблемы «Культуры Алтая и алтайские языки: языковой менеджмент, маркетинговые стратегии, региональная идентичность» (21 октября 2020, Барнаул) / под ред. Н. В. Халиной и С. А. Манскова. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020. — С. 111–116.
4. Кусков М. И., Безмен С. Г., Бируля Т. П., Платонова Э. Е. Культурный компонент в формировании межкультурной компетенции // Асноўныя тэндэнцыі развіцця сучаснай беларускай культуры: мат. навук. канф. (Мінск, 23–24 лістапада 2011 г.) / Беларускі дзяржаўны ўн-т культуры і мастацтваў. — Мн., 2013. — С. 236–239.
5. Фролов Б. Л. Представление о числе 7 у народов Сибири и Дальнего Востока // Бронзовый и железный век Сибири. — Новосибирск: Наука, 1974. — С. 294–303.
6. Гантулга Д. Философское учение арга-билиг и категория числа в культуре монголов // Вестник АлтГТУ им. И. И. Ползунова. 2010. № 1–2. — С. 103–105.
7. Екеева Э. Этническая ономастика как образно-знаковая система алтайской культуры // Развитие личности. 2008. № 3. — С. 136–148.
8. Козлова Н. В., Ма Сяожань. Символика чисел в культуре Китая и России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://amgpgu.ru/upload/iblock/71f/kozlova_n_v_ma_syaozhan_simvolika_chisel_v_kulture_kitaya_i_rossii.pdf (дата обращения: 02.11.2021)
9. Муйтуева И. Н. Характеристика мифологического образа диких животных в устном народном творчестве алтайцев // Мир Большого Алтая. 2019. Т. 5. № 3. — С. 390–405.

Leontyev Eduard Petrovich

ernestleontyev@mail.ru

*International Center for Education «Interdom» named after E. D. Stasova,
Tomsk State Pedagogical University*

The use of precedent texts in Russian as a foreign language classes in the Mongolian audience

The article considers the possibility of using case texts in Russian language classes as a foreign language in a Mongolian audience, in particular in a group of Mongolian teachers participating in course training as part of the cultural and educational project «Russian teacher abroad» in order to increase their professional competence and personal and professional development, as well as the formation of intercultural competence.

Keywords: language competence, precedent text, fairy tale, text analysis.

Потенциал технологии виртуальной реальности в преподавании РКИ

Цель доклада — представить образовательное программное обеспечение в виртуальной реальности для обучения иностранным языкам, включая русский язык как иностранный. В работе описывается образовательное приложение и процесс его разработки, а также обсуждаются возможности и потенциал технологии виртуальной реальности в образовательном процессе.

Ключевые слова: виртуальная реальность, РКИ, образовательные технологии.

Введение

Постепенное внедрение новых технологий, включая виртуальную и дополненную реальности, в преподавание иностранных языков соответствует мировому тренду цифровизации образования. Такие хорошо известные преимущества VR, как иммерсивность, соответствующая «методу погружения» в языковую среду, вовлеченность, наглядность с ее возможностью моделирования целостной коммуникативной ситуации может способствовать достижению учениками новых образовательных результатов.

Очевидно, что названные характеристики присущи только качественному образовательному контенту [1]. Плохая графика, ошибки в работе программы, медленная загрузка и прочее могут негативно повлиять на психологический комфорт учащегося и, как следствие, на образовательный эффект в целом. Но в этом случае нельзя говорить о неэффективности технологии как таковой, скорее о неэффективности конкретной разработки. Одним из немногих качественных средств для изучения иностранных языков, включая русский как иностранный, является тренажер VARVARA, разработанный Дальневосточным федеральным университетом совместно с партнерами.

Краткое описание программного обеспечения

VARVARA — это уникальное программное обеспечение (приложение) для изучения иностранных языков с использованием технологий виртуальной реальности и распознавания речи. Надевая VR-шлем, учащийся “переносится” в интерактивную ролевою симуляцию, в которой можно взаимодействовать с виртуальными персонажами. Взаимодействие осуществляется по сценарию, который задается на веб-портале платформы. Диалоговые VR-симуляции помогают ученикам тренировать восприятие на слух и разговорную речь, запоминать правильное произношение, слова и грамматические конструкции. Все результаты обучения автоматически фиксируются и отображаются на веб-портале.

В конце работы с приложением учитель приводит статистику по каждому ученику. Доступна следующая информация:

- допущенные ошибки;
- общее время прохождения;
- распознанный текст;
- общий результат симуляции;
- запись голоса ученика (записывается во время разговора с виртуальным персонажем).

С точки зрения педагогического дизайна особое место в приложении занимает ментор или виртуальный помощник, который обеспечивает вводный инструктаж, знакомит ученика с заданиями, а также дает обратную связь в случае ошибки и там, где необходимы пояснения. Интерфейс приложения включает также систему подсказок.

Для использования приложения нужны шлемы виртуальной реальности — HTC Vive Focus, Focus Plus, Vive (Pro) или Vive Cosmos. Данное ПО прошло экспертное тестирование в ходе Всероссийской

программы апробации (на платформе зарегистрировано более 800 учеников из 76 образовательных учреждений) [2] и получило положительную рекомендацию Российской академии образования [3].

Специфика РКИ

Несмотря на то что общие принципы изучения иностранных языков едины, методики преподавания каждого отдельного языка имеют определенную специфику. Текущий этап развития ПО — добавление новых языков (L2) на платформу hrvt.Academy (запатентованное программное обеспечение для обучения коммуникативным навыкам) с учетом этой специфики. На данный момент тренажер включает четыре различные локации: спортзал, отель, ресторан и картинная галерея. Очевидно, что эти локации нуждаются в изменениях с учетом изучаемого языка. Концепция 3D-окружения выглядит следующим образом:

1) Спортивный зал образовательного учреждения США меняется на спортзал общеобразовательной российской школы;

2) Отель, который сейчас представляет собой нейтральный собирательный образ сетевого отеля уровня трех или четырех звезд, следует заменить на региональную несетевую российскую гостиницу, в которой на стойке регистрации не все сотрудники говорят по-английски. Очевидно, такое решение необходимо, чтобы стимулировать говорящего на использование русского языка на тот случай, если он/она владеет английским;

3) Кафе быстрого питания сетевого типа следует заменить на российский ресторан с блюдами русской кухни, стимулируя обучающегося изучать дополнительные культурно-обусловленные элементы языковой среды;

4) Картинную галерею с точки зрения 3D-дизайна предлагается оставить неизменной, поскольку основной фокус в этой локации сделан на содержание диалогов, в частности, на правильное использование грамматических конструкций.

Данная концепция способствует сохранению в приложении двух базовых методических принципов: коммуникативности и ситуативности. Ученик получает разнообразные возможности для практики разговорной речи, и эта практика осуществляется в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникативной ситуации. Помимо комплекса обстановки и предметов коммуникативные ситуации включают ролевые, социально-статусные, деятельностные и нравственные отношения говорящих.

Процесс разработки

Разработка программного обеспечения осуществляется командой программистов, UI/UX-дизайнеров, педагогического дизайнера и преподавателем русского языка как иностранного. Можно выделить четыре основных этапа:

1) Разработка педагогического дизайна и создание базы данных (образовательных сценариев);

2) Интеграция базы данных с платформой с параллельным тестированием в фокус-группе;

3) Разработка методических материалов для ученика и учителя по аналогии с разработанными для английского языка;

4) Пилотные внедрения и доработка ПО в соответствии с полученной обратной связью.

При разработке программного обеспечения стояла задача решения нескольких распространенных педагогических задач: недостаток языковой практики во время урока, искусственность среды учебного класса по сравнению с реальными коммуникативными ситуациями, низкая мотивация учеников, “языковой барьер” и боязнь сделать ошибку [4]. Была предпринята попытка использования особенностей виртуальной среды для решения обозначенных проблем.

Вывод

Технология виртуальной реальности обладает мощным потенциалом и при правильном применении может значительно расширить арсенал педагогических средств современного преподавателя. Несмотря на барьеры входа технологии в образовательный процесс — высокая стоимость разработки, неисследованность эффективности, неразвитость рынка, нехватка оборудования в образовательных организациях, а также методистов, педагогических дизайнеров и педагогов-новаторов, все эти проблемы можно считать лишь вопросом времени.

Литература:

1. Parmaxi A. (2020). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 1–13. doi: 10.1080/10494820.2020.1765392.
2. Статистика программы апробации. Центр НТИ ДВФУ: Официальный сайт. Владивосток, 2021. URL: <https://edu.vrnti.ru/varvara> (дата обращения: 28.08.2021).
3. Экспертное заключение в рамках Программы апробации образовательных решений в виртуальной и дополненной реальности, проведенной Центром Национальной технологической инициативы по направлению «Нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальности» на базе Дальневосточного федерального университета на образовательное программное обеспечение VARVARA (2021). Российская академия образования, Психологический институт.
4. Blyth C. (2018). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*. Vol. 51, no. 1, pp. 225–23.

I. S. Khukalenko

khukalenko@hotmail.com

*research fellow at the Centre of National Technology Initiative,
Far Eastern Federal University*

Potential of Virtual Reality as a tool for teaching Russian as a second language

This report presents a virtual reality software for teaching languages, including Russian. The paper discusses the R&D process, advantages and potential of virtual reality and the teaching methodology.

Keywords: virtual reality; Russian language; educational technologies.

Создание цифровых учебных пособий для занятий по русскому как иностранному в военном вузе

В статье рассмотрены современные профильные пособия по русскому как иностранному, проанализированы варианты цифровых заданий на отработку грамматических и лексических навыков у инофонов. Определены плюсы и минусы цифрового обучения. Разграничены типы упражнений цифровой формы по направленности: грамматические и собственно лексические. Проанализированы работы последних 5 лет, которые посвящены данной проблеме. Сделан закономерный вывод о типах цифровых упражнений в РКИ, эффективности подобных упражнений.

Ключевые слова: инофон, грамматические задания, цифровое задания, лексические задания, русский как иностранный.

В существующих профильных пособиях по специальности рассматриваются различные блоки заданий: лексические, грамматические, часть пособий сопровождают цифровые формы заданий, направленные на отработку полученных в ходе лексико-грамматической новой темы навыков и приемов. Цифровые упражнения представляют собой электронный учебный тренинг, направленный на отработку определенных лексических навыков. Большой плюс данного цифрового тренинга заключается в том, что выполняется индивидуальный подход к обучающимся, так как каждый из учащихся на цифровом тренажере работает, исходя из собственных интеллектуальных и скоростных возможностей. На данных цифровых тренажерных упражнениях хорошо отрабатываются навыки по предложно-падежной системе, глагольная парадигма. В условиях пандемии и ускоренного роста цифровизации и запроса на непрерывное образование, цифровые упражнения на отработку определенных навыков становятся основным педагогическим средством и наиболее эффективным инструментом. Однако полностью исключать контактный способ обучения при преподавании РКИ невозможно, так при контрольном тестировании экспериментальной группы по предложно-падежному управлению. Группа, которая занималась индивидуально с цифровым тренажером показала хороший результат по скорости написания тестовых заданий, однако по сравнению с группой, которая проходила классическое обучение, правильность ответов первой экспериментальной группы была ниже второй в 1,5 раза. Существует мнение, что при цифровом обучении иностранцем не хватает аудиального сигнала, который говорил бы им о грамматической ошибке, кроме того, после тестирования в цифровой группе компьютер выдавал правильные ответы и заставлял их возвращаться к необходимой информации, но большинство участников эксперимента давали ответ из двух оставшихся методом простого выбора, а не погружались в исследование темы, в то время как в классической группе, эту функцию погружения в тему выполнял сам учитель, напоминая правила и законы и заставляя учащихся их вспоминать. Следовательно, при эксперименте мы пришли к выводу, что необходима не только система ответов, но и какой-то аудио сигнал, который бы помогал учащимся понять, что они ошиблись и им необходимо вернуться к данной теме и изучить ее повторно. Наиболее распространенные из цифровых форм представлены в пособии по РКИ Е. В. Комовской [4], описаны они в рамках конференции, которая проходила на базе РУДН. В рамках конференции автор представил варианты цифровых эффективных форм усвоения профессиональной лексики инофонами при описании принципа построения будущего электронного пособия по русскому как иностранному. Среди эффективных форм цифровых упражнений Е. В. Комовская выделяет формы направленные на развитие лексических навыков — это кроссворды, шарады, а также аудио дискуссии и упражнения игрового электронного формата, направленные на увеличение грамматической компетенции учащихся. Это построение метамоделей по имеющимся лексическим предложениям, и наоборот, подбор лексическо-грамматически верных предложений по представленной метамоделе. Метамоделный принцип цифрового формата

может быть направлен на поиск определяемого слова или непосредственно самого определения, может быть представлен как текст с пропусками, а может быть усложнен грамматическим дополнительным заданием. Например, по принципу следующей модели: Что является Чем? Что состоит из чего? Эти модельные варианты подробно описаны в статье Е. В. Комовской «Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной терминологии инофонам» [4].

Автор в многочисленных статьях предлагает рассматривать всю грамматику русского языка в цифровых метамодельных таблицах, что безусловно способствует обобщению и систематизации полученных учащимися знаний. Этому посвящены следующие статьи автора «Научные метамодели в современном русском языке» [1], «Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса» [2], «Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного» [3].

Следовательно, под цифровыми формами в практике преподавания РКИ следует понимать упражнения, которые развивают компетенции лексического и грамматического плана в сознании учащихся, но в занимательной форме, с привлечением структуры современных популярных ток-шоу и проектов. Это могут быть кроссворды, шарады, вопросно-ответные игры, игровые дискуссии на заданную тему, но формат их электронный, однако приближающийся к классическому типу преподавания офлайн.

С позиции отработки профессиональных навыков все цифровые упражнения следует разделить на две большие группы: собственно-лексические и грамматические.

К собственно лексическим принято относить упражнения на подбор слов по пропуску, кроссворды, шарады, речевые дискуссии.

К грамматическим принято относить упражнения метамодельного типа, которые в первые были представлены Е. В. Комовской. Суть данных упражнений сводится к тому, что дается грамматическая схема обязательно с опорным словом, например, N1 является N5, под которые учащиеся должны подобрать предложение. Это упражнения на грамматическое конструирование логически и грамматически верного высказывания. Второй тип грамматических упражнений игрового плана направлен на отработку грамматических навыков, полученных в ходе изучения определенной темы. Суть таких упражнений сводится к тому что задается модель, а к ней по предложенному шаблону формируются синонимичные. Например, N1 является N5: Почва является плодородным слоем Земли. N1 состоит из N2: Плодородны слой Земли состоит из почвы и т. д.

В ходе таких упражнений формируется необходимая вариативная грамматическая и лексическая база, учащиеся привыкают к шаблонам современной научной речи, что минимизирует ошибки в речи иностранных учащихся, а значит предложенные игровые формы эффективны и должны применяться при обучении языку специальности не только сельского хозяйства, как предложила Е. В. Комовская, но и в других отраслях научного знания.

Литература:

1. Комовская Е. В. Научные метамодели в современном русском языке (на примере сельскохозяйственных терминов) // Филология и культура. — 2020. — № 2 (60). — С. 45–51.
2. Комовская Е. В. Двусоставные коммуникативные метамодели. Их отличие от минимальных и расширенных схем русского синтаксиса // Филология и культура. — 2021. — № 1 (63). — С. 54–61.
3. Комовская Е. В. Способы представления грамматики при преподавании русского как иностранного // Филологический класс. — 2021. — Т. 26. — № 2. — С. 234–245.
4. Комовская Е. В. Электронный учебник для преподавания профессиональной сельскохозяйственной лексики инофонам: Сб. ст. V Международной научно-практической конференции: Язык и речь в интернете: личность, общество, коммуникация, культура. — М.: РУДН, 2021. — С. 422–429.

Мельник Юлия Александровна

uliya0783@mail.ru

Военный университет Министерства обороны РФ

Российская Федерация

Штехман Елена Александровна

shte-elena@yandex.ru

Военный университет Министерства обороны РФ

Российская Федерация

Обучение профессионально ориентируемому дискурсу в курсе РКИ

В статье рассмотрены возможности использования метода ситуационных задач при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» в военном техническом вузе. Показано, что ситуационная задача, являющаяся учебной, формулируется в терминах и условиях конкретной ситуации, с которой обучающийся может встретиться в процессе будущей профессиональной деятельности. В основе задачи лежит проблема, при решении которой иностранным обучающимся необходимо проанализировать и синтезировать информацию, самостоятельно найти нужные сведения и представить ответ (решение проблемы) на русском языке. При работе в аудитории особое внимание уделяется совершенствованию речевых умений и навыков, так как данный метод работы способствует обогащению словарного запаса, активному развитию речи и выработке адекватного речевого поведения в условиях реального устного общения на профессиональные темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, ситуационная задача, развитие речи, язык специальности, технический дискурс.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного наблюдается тенденция к сокращению разрыва между теоретическими исследованиями, практикой преподавания и возможностью применения знаний в будущей профессиональной деятельности обучающихся. Проблема поиска современных методов обучения, помогающих эффективнее выстраивать образовательный процесс с учетом специфики/направления деятельности высшего учебного заведения является актуальной для практикующих преподавателей РКИ военных вузов. Отмечается, что в последнее время возрос интерес к методу ситуационных задач (ситуационного анализа, «кейс-технологии» и др.), который рассматривается как комбинированный метод, сочетающий в себе особенности активного, интерактивного, проблемного и профессионально ориентированного обучения.

Метод ситуационных задач активно применяется в современной педагогике при изучении дисциплин естественно-научного и технического профиля, а также при обучении иностранным языкам [1–4]. В практику преподавания русского языка как иностранного данный метод начал внедряться сравнительно недавно, описан менее подробно, но, как нам кажется, представляет интерес для дальнейшего изучения и описания [5, 6, 8, 10, 11]. Для нас представляется интересным исследование возможности применения метода ситуационных задач при работе, ориентированной на формирование профессиональной компетенции иностранных обучающихся–будущих инженеров. Исследователи отмечают, что в настоящее время существует дефицит учебных материалов инженерного профиля, поэтому представляется важным «разработка системы упражнений, в которых на базе основных типовых текстов-источников, отражающих специфику инженерных специальностей, предполагаются задания, быстро развивающие умения адекватно воспринимать, трансформировать и интерпретировать информацию технического текста» [9, с. 16]. По нашему мнению, значительное место в системе таких упражнений может быть отведено ситуационным задачам, ориентированным на коммуникативное овладение языком специальности в курсе РКИ в техническом военном вузе.

Безусловно, принципы, на которые опирается классическая методика применения ситуационных задач при работе с русскими студентами, и методика преподавания русского языка как иностранного не тождественны и отличаются по приоритетности. Ситуационные задачи в методике преподавания РКИ ориентированы на реализацию самых разных учебных целей, в зависимости от которых преподаватель имеет возможность выбрать именно тот вид ситуационной задачи, который в наиболее полном варианте позволяет получить необходимый результат. Дидактическая

ценность метода ситуационных задач в целом заключается в том, что он учит правильно и логически мыслить, развивает умение наблюдать и анализировать проблемы, которые вытекают из определенной профессиональной деятельности. Кроме того, в фокусе внимания преподавателя РКИ оказывается то, что данный метод работы способствует обогащению словарного запаса иностранца, активному развитию речи и выработке адекватного речевого поведения в условиях реального устного общения на профессиональные темы, формированию навыков построения устных и письменных связных текстов на русском языке

Безусловно, не каждая ситуация может стать учебной. При создании ситуационной задачи необходимо учитывать специфику направления обучения иностранного слушателя/курсанта, цели и задачи обучения, а также особенности применения таких задач в методике РКИ. В основе предлагаемой для решения ситуационной задачи должна быть проблема, предполагающая возможность выбора, требующая аргументации. Формулировка задания не предполагает готовых решений и способов действий, а побуждают будущих профессионалов к активной мыслительной деятельности, поиску необходимого лингвистического инструментария, позволяющего точно, правильно выразить свои мысли на русском языке. Отметим, что при выборе ситуаций, лежащих в основе учебной задачи, преподаватель должен учитывать уровень владения языком, степень изученности тех или иных тем, а также интересы слушателей/курсантов. Не менее важным представляется прогнозирование готовности обучающихся к обсуждению той или иной проблемы, которая должна быть актуальной для них.

Как свидетельствует опыт работы, наиболее успешно используются на занятиях ситуационные задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью обучающихся. Применение на занятии таких задач погружает курсантов в атмосферу их будущей профессиональной деятельности, способствуют формированию профессиональных компетенций, а слушателям, имеющим опыт работы/службы, позволяет в полной мере раскрыться, продемонстрировать свои знания по теме, предложить больше вариантов решения проблемы, включиться в дискуссию, обсудить спорные моменты, раскрыть творческий потенциал.

Итак, ситуационные задачи позволяют иностранным обучающимся развивать необходимые навыки профессионального и учебно-профессионального общения и формировать следующие компетенции:

1) речевую (владение языковым материалом для использования в устной и письменной коммуникации учебно-профессионального общения);

2) дискурсивную (умение создавать высказывания разных типов в зависимости от ситуации общения);

3) социолингвистическую (способность адекватно употреблять языковые средства и модели речевого этикета в социокультурных ситуациях общения). Применительно к изучению языка специальности военном инженерном вузе данный метод способствует реализации технического дискурса в инженерной деятельности, развивает «умения сопоставлять, сравнивать и обобщать» информацию [7, с. 150].

Каждая ситуационная задача (в фокусе РКИ) имеет следующую структуру:

- описание ситуации;
- постановка коммуникативной задачи (или задач);
- лексика, которая необходима при решении коммуникативной задачи; опорный текстовый материал (при необходимости).

В процессе решения проблемной ситуационной задачи иностранные обучающиеся знакомятся с особенностями реализации технического дискурса в инженерной деятельности. Практическая направленность ситуационных задач которых позволяет на практике применять знания, полученные в ходе изучения различных тем, касающихся получаемой специальности.

Приведем примеры ситуационных задач технического профиля.

1. «Автомобильная гонка»

В 1990 году грузовики «КамАЗ» впервые приняли участие в самом известном и престижном ралли-марафоне «Париж — Дакар». В настоящее время команда из Набережных Челнов является самой титулованной раллийной командой в мире в классе грузовых автомобилей. А тогда, в 1990-м, в главной внедорожной гонке мира все складывалось очень не просто и о победах приходилось

лишь мечтать, так как технические проблемы помешали. Как вы знаете, в пустыне очень жаркая, безветренная погода. Объясните другу, почему команда не смогла выиграть гонку, как климатические условия (например, высокая температура) влияют на работу двигателя.

Лексика к заданию	КамАЗ
	Гонка
	Пыль
	Песок
	Жара
	Двигатель
	Перегрев двигателя
	Фильтры
	Система охлаждения
	Топливо
	Моторное масло

2. «Трудная дистанция»

Участники ралли-марафона «Париж — Дакар» попали в трудную ситуацию. Их машины застряли в дюнах. У одного из грузовиков заклинило двигатель, у второго сломался коленвал. Расскажите о ваших действиях в данной ситуации.

Лексика к заданию	КамАЗ
	Двигатель
	Коленвал
	Ремкомплект
	Запасные части и принадлежности
	Лебедка
	Инструмент
	Моторное масло
	Ремонтная мастерская
	Домкрат
	Поршень
	Фильтр тонкой очистки
	Масляный насос
	Декомпрессия
Блок цилиндров	
Распределительный вал	

3. «Форсирование реки»

Вы участвуете в экспедиции. Ваша задача — форсировать реку. Найдите наиболее подходящее место переправы (брод, пологие берега, твердое дно) и объясните ваш выбор начальнику экспедиции.

Лексика к заданию	Форсирование
	Форсировать
	Преодолевать препятствие
	Водная преграда
	Брод
	Пологий берег
	Твердое дно

Итак, метод ситуационных задач способствует обогащению словарного запаса обучающихся, активному развитию речи и выработке адекватного речевого поведения в условиях учебно-профессионального общения. В процессе решения проблемной ситуационной задачи иностранцы знакомятся с особенностями реализации технического дискурса в инженерной деятельности на русском языке. Практическая направленность ситуационных задач, решение которых позволяет на практике применять знания, полученные в ходе изучения различных тем, касающихся получаемой специальности, позволяет сделать вывод о том, что данный метод может быть востребован при изучении языка специальности в военном техническом вузе.

Литература:

1. Бударин Е. А. Использование метода решений конкретных ситуационных профессиональных задач в подготовке курсантов военно-морских институтов // Психология и педагогика, методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 11(2). — С. 176–180.
2. Вишнякова И. В. Подготовка инженеров с использованием новых технологий // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 5. — С. 17–19.
3. Глазырина Е. С. Применение метода ситуационного анализа («кейс-технологии») на занятиях иностранного языка в вузе по аспекту «язык специальности» // Обучение и воспитание: методика и практика. — 2014. — № 12. — С. 153–158.
4. Жаравина И. А. Использование ситуационных задач в адаптации учебного материала гуманитарных дисциплин при обучении студентов технического вуза в заочной форме // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 8 (4). — С. 955–960.
5. Имитационные методы в преподавании русского языка как иностранного в военном вузе: ситуационные задачи и кейсы / О. П. Фесенко, Е. В. Федяева [и др.]. — Омск: ООО «Издательство Ипполитова». — 2017. — 139 с.
6. Кирова А. В., Мельник Ю. А. Развитие умений и навыков речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному при помощи ситуационных задач // Коммуникативные исследования. — 2019. — Т. 6. — № 1. — С. 223–232. — DOI:10.20310/2587-6953-2021-7-25-111-120.
7. Коноваленко И. В. Работа с текстами инженерного профиля // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической конференции. — Омск, 2018. — С. 149–151.
8. Петренко Е. Е. Дидактический потенциал учебных текстов в реализации метода ситуационных задач на занятиях по РКИ // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Материалы региональной научно-практической конференции. Отв. ред. М. Н. Никонова. — 2020. — С. 43–48.
9. Петрова Г. М. Обучение языку специальности иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в МГТУ им. Н. Э. Баумана: метод. рекомендации для преподавателей и студ. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана. — 2009. — 22 с.
10. Штехман Е. А., Мельник Ю. А. Обучение языку специальности на подготовительном курсе: из опыта преподавания // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2018. — № 1 (18). — С. 154–156.
11. Штехман Е. А., Усатюк Н. Б. Ситуационные задачи на занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сборник материалов V Международной научно-методической конференции. — 2018. — С. 164–168.

Melnik Yu. A.

uliya0783@mail.ru

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Shtekhman E. A.

shte-elena@yandex.ru

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Teaching professionally oriented discourse on the lessons of Russian as a foreign language

The article discusses application of situational tasks method in teaching Russian as a foreign language course in military technical high school. Being educational, situational task is formulated in terms and conditions student may face in future professional activity. The task is a problem solution which foreign students need to find by independent analysis and synthesis of necessary information and providing an answer in Russian. Solving problematic situational task students learn about peculiarities of implementation of technical discourse in engineering activity. Practical orientation of situational tasks involves solution of them by using obtained knowledge in different topics in practice. Topics are closely connected with acquiring qualification.

Keywords: Russian as a foreign language, Situational task, Language development, Language for specific purposes, Technical discourse.

Структурно-валентный анализ глаголов *freuen, sich freuen, sich erfreuen* (радоваться, веселиться) в таджикском и немецком языках

В данной статье приводится структурно-валентный анализ глаголов *freuen, sich freuen, sich erfreuen* (радоваться, веселиться) в таджикском и немецком языках. Проведенный анализ выявил сходство в структуре глаголов в исследуемых языках, о чем свидетельствуют приведенные примеры. Анализирующие глаголы являются двухвалентными.

Ключевые слова: валентность, актанта, субъект, объект, трансформация, транспозиция.

В настоящей работе под понятием валентностью глагола понимается «обусловленная его семантикой способность сочетаться с определенным кругом актанта, детерминирующая их семантику, количество, характер (обязательный/факультативный), способ и форму выражения» [2, с. 85–86]. Глагол, сочетаясь со своими актантами, формирует валентностную структуру, которая представляет валентностный вариант глагола. Валентностный потенциал глагола состоит из совокупности всех валентностных вариантов глагольной лексемы. «Валентностные варианты глаголов, выражающих одну содержательную структуру, объединяются в определенный валентностный тип» [2, с. 104].

Глаголы, **обозначающие пребывание субъекта в эмоциональном состоянии в таджикском и немецком языках**, обозначают, что субъект испытывает какие-либо эмоции, чувства или находится в эмоциональном состоянии.

В данную подгруппу относятся глаголы «**freuen и freuen sich**» — хурсанд шудан, шод шудан, хурсанди кардан, шӯҳи кардан; радоваться, веселиться. Глаголы этого класса испытывают чувство удовольствия, душевного подъема, удовлетворения от чего-либо приятного. Немецкий глагол **freuen** имеет следующие синонимы: *entzücken, erfreuen, belustigen, erheitern, amüsieren, froh sein, beglücken, erbauen, ergötzen* [3, с. 198]

Нижеприведенные глаголы являются синонимами немецкого глагола **freuen sich**: *sich erfreuen, genießen, jauchzen, jubeln, strahlen, triumphieren, sich entzücken, sich erbauen, sich amüsieren, sich ergötzen, frohlocken, jubilieren, sich weiden (ugs), gringsen, sich högen* [3, с. 198]

Данные глаголы имеют следующую валентность [4, с. 199]

freuen

I *freuen*₂ (V2= *erfreuen*, in Freude versetzen)

II *freuen* → Sn/NS *daß* /Inf, Sa

III Sn → keine Selektionsbeschränkungen (*Der Junge, der Hund, das Institut, das Kind freut mich*)

NS → Act (*Daß ich ihn sehen kann, freut mich*)

Inf → Act (*Ihn zu sehen freut mich*)

Sa → + Anim (*Das Streicheln freut das Kind, den Hund*)

sich erfreuen

I *sich erfreuen*₂ (V1= *sich freuen an*)

II *sich erfreuen* → Sn, pS/NS *daß*/Inf

III Sn → Hum (*Der Sammler erfreut sich an seinen Brief marken*)

p = an,

pSd → keine Selektionsbeschränkungen (*Er erfreut sich an dem Mädchen, den Tieren, dem Theater, den Bildern*)

NS → Act (*Er erfreut sich daran, daß er gesund ist*)

Inf → Act (*Er erfreut sich daran, gesund zu sein*)

sich freuen

I sich freuen 1+(1) =2 (V1= erfreut sein)

II sich freuen → Sn, (pS/NSdaß/Inf)

III Sn → 1. Hum (*Das Kind freut sich*)

p = auf, über, an

Wenn p= auf,

pSa → keine Selektionsbeschränkungen, aber nur auf Zukünftiges bezogen (Er freut sich *auf das Kind, auf den Hund, auf die Ferien*)

Wenn p= über,

pSa → keine Selektionsbeschränkungen, aber nur auf Vergangenes oder Gegenwärtiges bezogen (Er freut sich *über das Kind, Über den Jugendklub*)

Wenn p= an,

pSa → keine Selektionsbeschränkungen, aber nur auf Gegenwärtiges bezogen (Er freut sich *an dem Kind, an dem Hund, an der Idee*)NS → Act (Wir freuen uns, *daß wir ihn besuchen können*)Inf → Act (Wir freuen uns, *ihn besuchen zu können*)

Согласно формулам, данные глаголы являются двухвалентными.

У глагола *sich freuen* одна валентность обязательная, а другая факультативная. В валентностную структуру глагола *sich freuen* входят предлоги *auf, über, an*, придаточное предложение и инфинитив. В следующих примерах нами рассматривается предлог **über**, который указывает на причину действия:

Аз афташ, падарам аз таваллуд хеле шод буд, вале модарамро мебоист акнун чор фарзандро дар ин замони бад ба воя расонад (Б. М.).

Рақибони мо аз иштибоҳи мо шод мешаванд (Б. М.).

Чунки у бо ин хариди ночизи ман хурсанд шуда, ба сухан мебаронад. (А. С., 20).

Mein Vater freute sich anscheinend doch sehr über die Geburt, aber meine Mutter mußte nun vier Kinder durch diese schlimme Zeit bringen (I. B., 24).

Unsere Gegner freuen sich über unsere Fehler (C. W., 874).

Er freute sich über jeden Käufer, sogar über den ärmsten, und knüpfte mit mir gern ein Gespräch an. (T. W., 29).

Переводы последнего примера не совсем корректны. Сравните дословный перевод автора: Он радовался **каждому покупателю**, даже самому бедному, и охотно вступал со мной в разговор.

В качестве объекта могут выступать также неодушевленные предметы:

Пойафзолҳо вайро беҳад Туфлиҳои кампир ӯро Die Pantoffeln freuten ihn шод карданд (Н. Ш., 58). *беҳад хурсанд карда буданд ungemein* (W. H., 108). (Б. Х., 14).

Приводим также несколько примеров с возвратным глаголом *sich freuen* с придаточными предложениями:

...агар ин муамморо кушода меододӣ, ман хеле хурсанд мешудам (А. С., 48). *Ich würde mich freuen, wenn du dich mir anvertrauest* (T. W., 74).

Таджикский перевод немного отличается по смыслу.

...хурсанд шуд, зеро дар вақте ки судхӯрони деҳот ва аз ин ҷумла, Арбоб Рӯзӣ ба заминҳои вай чаши дӯхта буданд, Қоришкәмба «бв ман заминат даркор нест» мегӯяд (А. С., 117). *Er freute sich, daß Kori-Ischkamba erklärte, er habe es nicht wie der Arbob Rusi und die anderen Dorfwucherer auf sein Land abgesehen* (T. W., 188–89).

... оммаи деҳқонон, ки аз омадани Тӯраму-
род ба умеди фоида расидан ба Ҳамроҳрафиқ
шодмон шуда буданд, дар маҳбус шудани ӯ аз
ҳад зиёд гамгин гардида, «э воҳ, ки беҳ нашуд,
бадтар шуд» гуфтанд (А. С., 104–105).

Писараку духтарак **шодмон гашта** аз
паи момо-гавазни Чанбаршоҳ тез битохтанд
(Ч. А., 50).

Рассмотрим синонимы данного подкласса:

Не, не, имконнопазир аст, онҳоро мебоист
қӯдакнро муҳофизат намоянд, бузургон раф-
танд, хостанд **хурсандӣ кунанд** (Б. М.).

Дар ҳама ҷой **хурсандӣ мекарданд**.

Ман аввал гумон кардам, ки вай **хурсандӣ**
кардан мехост (Б. М.).

Подшоҳ аз ҳама аввал ба худ
омад ва чапак зад. Ва дарҳол та-
моми издиҳом аз ҳаяҷону шавқ
гулгула карданд (Б. Ҳ., 17).

... вақте ки подшоҳ аввалин
шуда қарсақ зад, анбӯҳи одамон
бо нидои хурсандона: ... **фаред**
бардоштанд (Н. Ш., 61).

... als aber der König zuerst
in die Hände klatschte, da **jauchz-**
te die Menge, und alle riefen: ...
(W. H., 110).

Als die Bauern, die **sich über seine Heimkehr**
gefremt hatten und die gehofft hatten, das würde
Hamroh-Rafik nutzen, als die Bauern das sahen,
sagten sie zu einander voll Kummer: «Es ist
noch schlimmer geworden. Er hätte lieber nicht
zurückkehren sollen!» (T. W., 168).

Da **freuten sich** der Junge und das Mädchen
und liefen ausgelassen hinter der Gehörnten
Hirschmutter her (T. A., 125).

Nein, nein, unmöglich, sie müsse die Kleinen
bewachen, die Großen seien fort, wollten **sich**
amüsieren (W. S., 75).

Überall wurde **gejubelt** (R. M., 79).

Ich dachte erst, sie wollte sich mal **amüsieren**
(I. S., 204).

Таким образом, сопоставление глаголов пребывания субъекта в эмоциональном состоянии в таджикском и немецком языках выявило, что для передачи предложений с таджикского на немецкий язык существенную роль могут играть такие факторы, как замена активной конструкции на пассивную, трансформации объекта субъектом, обстоятельства именным сказуемым и транспозиции существительных и прилагательных местоимением [1, с. 111–112].

Литература:

1. Бобоева М. М. Семантика и валентность глаголов эмоционального состояния в таджикском и немецком языках: дис. ... канд. филол. наук. — Душанбе, 2019. — 176 с.
2. Кибардина С. М. Валентность немецкого глагола: дис. ... д-ра филол. наук. — Вологда, 1988. — 580 с.
3. 206. Das Synonymwörterbuch. Dudenverlag-Mannheim — Zürich. — Bd. 8. — 2010. — 1136 p.
4. Helbig G., Schenkel W. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. — 3 Aufl. — Leipzig: Bibliographisches Institut, 1975. — 458 p.

А. С. — Садриддин Айни «Марги судхур». — Душанбе: ТЧБ «Истикбол», 2011. — 156 с.

Ч. А. — Чингиз Айтматов. Повестҳо. Киштии сафед. Нашриети «Ирфон». — Душанбе, 1978 (баъди афсона) (Hans-JoachimLambrecht) 303.

Т. А. — TschingisAitmatow “DerweisseDampfer” VerlagVolkundWeltBerlin. — 1977.

217 (переведено от) После сказки. Белый пароход. — М. ^ Изд. Молодая гвардия, 1970.

T. W. — Der Tod des Wucherers. Berlin. — 1966. — Verlag Kultur und Fortschritt. — 256 p.

Б. М. — Бобоева Мадина — перевод автора.

Н. Ш. — Ҳауф В. Афсонаҳо. тарҷ. Н. Шозедов, М. Раҳимова / В. Ҳауф. — Душанбе: РТСУ. — 2007. — 88 с.

Б. Ҳ. — Ҳауф В. Мукча. тарҷ. Бобо Ҳочӣ / В. Ҳауф. — Душанбе: Маориф, — 1978, — 32 с.

R. M. — Luise Rinser. Mirjam. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1987.. — 332 p.

C. W. — Cornelia Wusowski. Elisabeth I: Der Roman ihres Lebens. — München: Franz Schneekluth Verlag, 1996. — 1161 p.

W. H. — Gabriele Wohmann “Ein unwiderstehlicher Mann / Erzählungen. Heimlich Germany. — 1976. — 141 p.

I. B. — Inneborg Bruns. Als Vater aus dem Krieg heimkehrte. Frankfurt am Mein. — 1991. — 204 p. — “Fischer Taschenbuch Verlag”.

I. S. — Ingo Schulze “Adam und Evelyn” Roman dtv (Deutschertaschenbuchverlag) 2010 München. — 315 p.

*Boboeva Madina Marufovna**madiba82@mail.ru**Tajik technical university named after M. S. Osimi*

Structural and valence analysis of verbs freuen, sich freuen, sich erfreuen in Tajik and German

This article provides a structural-valence analysis of the verbs freuen, sich freuen, sich erfreuen in Tajik and German languages. The performed analysis revealed similarities in the structure of verbs in the studied languages, as evidenced by the examples given. Analyzing verbs are bivalent.

Keywords: valence, actant, subject, object, transformation, transposition.

О системности усвоения русского языка в иноязычной школе

Любой естественный язык является многоэлементной сложной структурой, что проявляется на уровне ее практического использования. Невозможно, высказывая какую-либо мысль, обойтись каким-то одним уровнем языковой системы. Данные факты обуславливают трудности практического усвоения языка и, соответственно, трудности методики его преподавания, направленного на формирование коммуникативной компетенции. Перед методистами и учителями встает ряд вопросов, связанных с выстраиванием такой последовательности учебного языкового курса, при которой усвоение знаний и совершенствование практических умений складывалось бы в четкую целенаправленную систему последовательного формирования коммуникативной компетенции на изучаемом неродном языке.

Ключевые слова: языковая система, знания, умения, навыки, коммуникативная компетенция, язык и речь, последовательность усвоения, начальный курс русского языка, комплексность.

Как известно, представление о структуре и особенностях функционирования языка возникло в лингвистической науке не сразу. Именно поэтому и в методике преподавания неродных языков в течение длительного времени не существовало четкого систематизированного знания о том, чему следует учить, и ясной теории обучения. Данная проблема и сейчас остается актуальной для методистов и учителей.

Известный русский и польский языковед, основоположник так называемой Казанской лингвистической школы И. А. Бодуэн де Куртенэ в XIX веке отметил неоднородность языка как явления, он «одним из первых в русском и мировом языкознании обосновал представление о языке как о системе, элементы которой связаны между собой различными отношениями» [2, с. 33]. Эту мысль впоследствии развил швейцарский лингвист Ф. де Соссюр. Он сформулировал в своей теории о сущности языка три положения, самым главным из которых было выделение понятия «язык» как системы знаков, которые можно сосчитать и которые не зависят от говорящих на данном языке, и понятия «речь» как творческого использования языковой системы. Именно потому, что речевые проявления сугубо индивидуальны, одну и ту же мысль люди выражают различными языковыми средствами, в том числе вербальными и невербальными.

При существующем многообразии речевых моделей, используемых носителями языка в условиях отсутствия речевой среды, необходимо научить правильной русской речи детей, для которых он является неродным. Соответственно, необходимо использовать принцип минимизации языкового материала и тем самым сделать задачи овладения неродным языком достижимыми.

Чтобы задачи овладения неродным языком были реальными, необходимо определить сущность самого понятия *билингвизм* и установить разумные пределы в усвоении языкового материала — теоретического и речевого, что возможно сделать с помощью четко структурированной последовательности усвоения синтаксических моделей и выделения в формулировке учебных целей перечня ситуаций, необходимых учащемуся для общения. В данной статье выполнена попытка описать последовательность формирования грамматических умений и навыков на основе усвоения типовых синтаксических моделей на начальном этапе обучения.

Целесообразно вспомнить методические аксиомы, высказанные в свое время академиком В. Г. Костомаровым, которые имеют важное значение и для современной лингводидактики. Ученый утверждал, что «билингвизм следует понимать как хорошее владение неродным языком при безусловном первенстве родного языка» [4, с. 37]. Он писал: «Родной язык — язык души, а неродной — язык памяти» [4, с. 39]. Он также считал одинаковое владение двумя языками — родным и неродным — редкостью, потому что мышление человека, в принципе, молилингвально. Следовательно, требовать от каждого ученика безусловного и полного овладения неродным языком

нельзя. Он должен освоить язык в рамках ситуаций, необходимых и доступных для него (с учетом его возрастных и психофизиологических возможностей и интересов). Важную роль при этом играет учет психических проявлений личности учащегося: краткосрочная и долгосрочная память, объем памяти, особенности восприятия, положений из психолингвистической теории речевой деятельности и пр. Чтобы языковой материал закрепился в долгосрочной памяти, на каждом уроке непременно должен быть такой этап, как повторение. Особое внимание следует уделить начальному этапу обучения, который многие учителя и представители школьной администрации ошибочно считают легким.

Методика преподавания русского языка в начальных национальных классах общеобразовательных учреждений основывается на понимании этапа обучения. **«Этап обучения»** — это относительно завершённый цикл учебного процесса, который характеризуется спецификой методов, средств и условий обучения и протекает в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания данного этапа обучения. Выделяют три этапа обучения иностранному языку: начальный, основной и продвинутый» [1, с. 404].

Начальный этап обучения — это цикл или период обучения, который обеспечивает выполнение конечных целей обучения на элементарном уровне, т. е. возможность общения в избранной форме, в избранном круге ситуаций избранной сферы общения. «Начальный этап обучения характеризуется относительной незавершенностью, открытостью целей, содержания, форм и методов обучения. Продолжительность начального этапа обучения устанавливается не временными характеристиками, а уровнем сформированности речевых умений и навыков, с одной стороны, и требованием уже на начальном этапе обучения обеспечить *представительное отражение системы изучаемого иностранного языка*, — с другой. С этой точки зрения оправдана традиция включения в объем начального этапа обучения лексико-грамматических явлений, которые признаются типичными для изучаемого языка. Типичными явлениями русского языка, например, являются категории рода, числа, падежа, времени, вида, наклонения, степеней сравнения. Принцип представительного и адекватного отражения системы языка теснейшим образом связан с принципом коммуникативности обучения» [1, с. 177].

Построение методической системы формирования коммуникативных навыков (и в итоге коммуникативной компетенции) должно осуществляться с учетом языковых особенностей изучаемого неродного языка. Прежде всего, эта системная организация, если мы хотим придать ей коммуникативную направленность, должна учитывать последовательность усвоения синтаксических моделей [3] и выстраивать эту последовательность в соответствии с общедидактическим принципом «от простого к сложному».

Последовательное усвоение в устной речи синтаксических конструкций (в том числе с использованием приемов, позволяющих увеличить речевую практику учащихся: хоровое, групповое и индивидуальное проговаривание и др.) может быть следующим:

1. Усвоение синтаксических конструкций *«Вот + сущ.»*, *«Это + сущ.»*, *«Там (здесь, тут) + сущ.»*, с помощью которых расширяется словарный запас учащихся на русском языке, усваивается интонация русского предложения и ударение в русских словах. При этом используется предметная и изобразительная наглядность (предметные и сюжетные картинки). За счет использования предметной и изобразительной наглядности перевод как средство семантизации новых слов не применяется.

2. Усвоение синтаксической конструкции *«Существительное + глагол»*, с помощью которой происходит накопление глаголов в форме 3 л. ед. ч. наст. времени, формируется понятие о том, что есть слова, обозначающие действие, и есть слова, обозначающие предметы (*Мальчик идет. Девочка играет. Мяч лежит*) // *Что делает мальчик? Что он делает? Что делает девочка? Что она делает?* Употребление местоимений *он* и *она* на данном этапе вводится только по признаку пола. Это есть начальная стадия освоения понятия грамматического рода.

3. В составе изученных конструкций отрабатывается грамматическая категория числа: *Тут стол. — Там столы. Ученик отвечает. — Ученики отвечают* // *Что делает? Что делают?*

4. Введение в речь учащихся местоимений, которые заменяют неодушевленные существительные: *Вот стакан. Он стоит. А это ложка. Она лежит. У Оли шары. Они красные.* Следовательно,

этот этап характеризуется более глубоким, чем прежде, практическим усвоением грамматического рода существительных.

5. Усвоение синтаксической конструкции «Существительное (личное местоимение) + прилагательное (местоимение-прилагательное, т. е. притяжательное местоимение *мой, твой, наш, ваш, какой?*)». При этом формируются умения называть и обозначать признак предмета, отрабатываются на практике навыки согласования: *Флажок красный. Шар синий // Он какой? Она какая? Они какие?* Данная конструкция не может быть усвоена без прочного усвоения категории рода в предыдущей конструкции, однако теперь внимание учеников обращается на формальные показатели грамматического рода неодушевленных существительных: отсутствие окончания у слов м. р. (*флажок, шар*), окончания *-а, -я* у слов ж. р. (*книга, семья*) и окончания *-о, -е* у слов ср. р. (*озеро, море*).

6. При усвоении следующей синтаксической конструкции «Существительное + глагол в прошедшем времени» формируются навыки согласования сначала с глаголами несов. вида, а потом — совершенного (*играл(а) — поиграл(а); летел(а) — улетел(а), прилетел(а); шел — пришел, ушел, вышел, вошел; ехала — поехала, выехал(а), въехал(а) // Что делал? Что сделал? Что делала? Что сделала?* При этом первичное практическое усвоение категории глагольного вида должно проходить на наглядном материале — языковом (в текстах) или демонстрационном (на материале серии сюжетных картинок).

7. Усвоение синтаксической конструкции «Существительное (местоимение) + глагол + существительное — объект действия». При этом формируются умения распространять простое предложение: *Девочка читает книгу. Салим рисует дом. Манижа поет песню. Бабушка смотрит телевизор. У Зарифа есть велосипед. У Махины нет ручки.*

8. Включение в речевую деятельность вопросительных слов: *Кто это? — Это воробей. — Что делает воробей? — Воробей летит. — Какой он? — Он маленький.* На основе вопросительных слов происходит грамматическая классификация слов (*Что? — мячик, кубик, шар; Кто? — папа, мама, дедушка; Какой? Какая? Какое? — красный, красная, красное; Что делает? (Что делал?) — играет, пишет, читал.* Вопросительные слова вводятся постепенно, в соответствии с последовательностью освоения грамматических явлений (без грамматических терминов).

9. Употребление слов *да* и *нет* в полном и кратком ответе на вопросы.

10. Усвоение синтаксической конструкции «Существительное + глагол + предложные и беспредложные формы косвенных падежей существительных (местоимений)»: обучение распространению простого предложения.

Поскольку распространение простого предложения — это применение в речи падежной системы на основе учета прежде всего глагольного управления, при усвоении данной синтаксической конструкции следует очень тщательно отбирать учебные тексты и отрабатываемые предложения, чтобы работа по усвоению падежных форм была последовательной. Ко времени усвоения данной синтаксической модели младшие школьники уже должны накопить достаточное количество предметной и глагольной лексики. Поэтому закономерным будет усвоение следующей цепочки предложений: *У Алишера есть альбом. Он лежит на столе (на полке, в портфеле). У Мадины нет альбома; Сиродж приехал в город (в село, в поселок). Фаридка живет в селе (в городе, в поселке); Ахмад приехал из города (из села, из поселка). Ира пришла из школы (из магазина, из библиотеки); Малика пишет ручкой, Женя карандашом.* Первоначально усваиваются только отдельные, наиболее важные значения падежей, часто употребляемые в речи. Отрабатываемые падежные окончания можно презентовать учащимся в таблице, где существительные распределены по родам: мужской, средний (их падежные окончания совпадают) и женский. Используются также подстановочные таблицы.

11. Усвоение синтаксической конструкции «Существительное + глагол + наречие места, времени, образа действия» (*Утром дети пошли в лес*).

12. Построение предложений с однородными членами без союзов и с союзами *и, а* (*Коля и Анвар рисуют. Миша танцует, а Малика поет*) и т. д.

Параллельно с системным усвоением синтаксических моделей предложений происходит обучение аудированию прежде всего на примерах предложений, связанных с организацией учебного процесса и побуждением к действию: *Алишер, иди к доске. Мадина, дай свой дневник. Дети откройте учебник* и др. Такие предложения могут быть усвоены без опоры на грамматику, с помощью

использования так называемой «бутербродной речи» (И. Франк): в соответствующей ситуации предложение произносится на русском языке, а затем на родном языке учащихся. Когда набор таких предложений, регламентирующих учебную деятельность, дети запомнят, учитель перестает обращаться к родному языку учащихся.

Формирование навыков аудирования на русском (неродном) языке должно быть не только составной частью комплексного урока. Этой важной компетенции может быть посвящен ряд отдельных уроков: по какой-либо сказке или интересной истории.

В начальной школе на уроках русского языка следует добиваться практического усвоения терминов: *буква, звук, гласный, согласный, ударение, ударный слог, безударный, предложение, точка, запятая*. При этом возможно пояснение их значения с помощью перевода на родной язык. Это будет оправдано, поскольку обучение русскому (неродному) языку идет вслед за изучением родного языка.

Таким образом, важнейшей задачей начального обучения в области формирования коммуникативной компетенции на русском (неродном) языке является формирование прочных грамматических навыков в устной речи, которые впоследствии становятся основой формирования навыков письменной речи и реализации всех задач обучения неродному языку.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Бодуэн де Куртенэ // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — С. 33–34.
3. Величук А. П., Бажанова Е. А. Русский язык в старших группах национальных детских садов РСФСР. — Л.: Просвещение, 1990. — 240 с.
4. Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык: Размышления языковеда в связи с общественными дискуссиями о языке. — М.: Знание, 1991. — 64 с.

Guseynova Tatiana Vladimirovna
maori-ma@mail.ru
Russian-Tajik Slavonic University

On the consistency of assimilation of the Russian language in a foreign language school

Any natural language is a multi-element complex structure, which is manifested at the level of its practical use. It is impossible, expressing any thought, to get by with some one level of the language system. These facts determine the difficulties of the practical assimilation of the language and, accordingly, the difficulties of the methods of teaching it, aimed at the formation of communicative competence. Methodologists and teachers are faced with a number of issues related to building such a sequence of a language training course, in which the assimilation of knowledge and the improvement of practical skills would add up to a clear purposeful system of consistent formation of communicative competence in the foreign language being studied.

Keywords: language system, knowledge, abilities, skills, communicative competence, language and speech, sequence of assimilation, initial course of the Russian language, complexity.

Методика проведения занятий по КСР в условиях кредитной системы обучения

В статье рассматривается вопрос, связанный с методикой проведения занятий по языку при выполнении самостоятельной работы под руководством преподавателя. Приводятся конкретные примеры проведения занятий по стилистике, речевому воздействию и МКК, стилистике и культуре речи, на которых под руководством преподавателя студенты работают самостоятельно по пройденному теоретическому материалу.

Ключевые слова: познавательные и развивающие цели, кластер, особенности стиля, доказательства, выработка навыков, творческое мышление.

Европейская система образования требует перехода от формата «обучаемый» к формату «обучающийся», что меняет парадигму высшего образования в России. В традиционной системе образования студент накапливал знания «на всю жизнь», а новый формат предполагает приобретение им базовых знаний, необходимых «для жизни», т. е. обучаемый становится обучающимся (если раньше студента учили, то сейчас он должен учиться сам).

Инструментом приобретения базовых знаний по конкретной дисциплине может стать соответствующий учебно-методический комплекс (УМК) [4, с. 13].

Сегодня первоочередной задачей вузов является формирование компетенций студента, что предполагает включение часов в учебную нагрузку по проведению аудиторных занятий по контролю за самостоятельной работой студентов преподавателем по предмету (КСР). На КСР в среднем по учебным планам отводится от 6 до 18 часов.

Как правило, КСР бывает слабо организована, на то есть объективные причины: недостаточная оснащённость библиотек, нехватка учебной и учебно-методической литературы. Сейчас к этому еще добавляется неумение и нежелание современных студентов работать самостоятельно. Очень часто часы, отводимые на КСР, используются преподавателями как дополнительные часы для проведения практических (семинарских) занятий. Поэтому возникает проблема организации КСР с научно обоснованной, методически выверенной и практически целесообразной технологией.

В УМК для реализации деятельностного подхода к организации учебной работы студента необходимо дать описание ее структуры, содержащей различные виды КСР:

- проработка теоретической части материала курса;
- выполнение формирующих заданий по практической части курса;
- выполнение заданий по основным вопросам теоретической части курса.

Задания к проработке содержат темы, в которых студент мог бы показать умение иллюстрировать общие утверждения частными примерами или умение обобщать частные случаи, темы, дополняющие лекционный материал и осуществляющие межпредметную связь.

Формирующие задания по практической части курса содержат задачи, решаемые студентом по образцу или по известному алгоритму обучающих заданий практических аудиторных занятий, т. е. выполняют репродуктивную цель. Часть этих заданий преследует познавательную и развивающую цели, поэтому имеет частично поисковый и исследовательский характер. Самостоятельная работа студента по выполнению формирующих заданий по практической части курса, составленных по вариантам, вырабатывает у него определенные умения и навыки [5, с. 45].

На самом занятии студенты могут работать в парах, в тройках, малых группах (4–6 человек), выполняя определенные задания по пройденной теме — лекции или практического занятия. Роль преподавателя — контроль и наблюдение за работой студентов. Задания могут выполняться при помощи составления кластеров, диаграмм, таблиц, двухчастных дневников, ответов на основные вопросы темы [3, с. 114, 149, 153]. На каждый вид работы студентам отводится 40–45 минут, затем каждый отчитывается о проделанной работе, за что выставляются баллы. Если работа

проводилась в малой группе, то каждая группа отчитывается о проделанной работе. После чего выставляются баллы.

Если студенты отвечают на контрольные вопросы (письменно), то преподаватель проверяет каждую работу и выставляет баллы.

Вот каким образом можно организовать работу на занятии по КРС:

1. Занятие по предмету «Стилистика русского языка». Тема: Стилистический анализ научного текста. (Студенты прослушали лекцию «Особенности научного стиля». На практическом занятии отработали, как производится стилистический анализ научного текста с учетом фонетических, лексических, морфологических и синтаксических особенностей). Вид занятия: КСР.

Работа строилась следующим образом:

Группа студентов (20 человек) была разбита на 4 подгруппы (по 5 человек). Каждая группа должна была произвести стилистический анализ научного текста. Текст был у каждого студента. По аналогии, как проводится анализ научного текста, каждая группа работает в пятерке, но дает характеристику одной из групп особенностей: общую характеристику стиля, лексические особенности, морфологические особенности, синтаксические особенности. На всю работу было отведено 45 минут. В ходе работы группы преподаватель подходит к каждой подгруппе и интересуется, над каким аспектом работают студенты. Если имеются затруднения, то преподаватель задает наводящие вопросы, студенты обсуждают, каким будет ответ. По окончании работы каждая группа отчитывается, т. е. характеризует одну из групп особенностей. Другие подгруппы внимательно слушают и могут задавать вопросы или акцентируют внимание на другие особенности, которые были упущены студентами отвечающей группы. Если группа соглашается с доводами, то вносит изменения в свою работу. Таким образом, каждая подгруппа представляет свою работу. В ходе такой работы преподаватель оценивает вклад каждого студента в общую работу.

2. Занятие по предмету «Речевое воздействие и МКК». Тема: Межкультурная коммуникация [1, с. 52]. Вид занятия: КСР.

Работа строилась следующим образом:

1. Студентам задается вопрос: «Что вы знаете или думаете, что знаете о МКК?»

Каждый высказывается, все сказанное принимается. Студенты из смежных лингвистических дисциплин имеют определенную информацию по данному вопросу.

2. Затем студентам предлагается познакомиться с текстом о МКК. Студенты индивидуально читают текст и расставляют над полученной информацией значки:

У — знаю эту информацию; + — новая информация; ? — хочу спросить, узнать больше; – — противоречие, думал так, а оказалось иначе.

На данную работу отводится 20 минут. Через 20 минут каждый студент (работа была индивидуальной) зачитывает информацию, которая отмечена значком У, затем значками +, ? и –.

В ходе такой работы студенты доказывают, уточняют ответы на вопросы, высказывают сомнения по поводу информации, используя ту терминологию, с которой познакомились на занятии.

Преподаватель руководит процессом, задает наводящие вопросы по отдельным высказываниям.

После этой работы студенты пишут небольшое 3-минутное эссе по теме, затем зачитывают перед группой.

Итоговой работой может быть составление Кластера по данной теме, затем каждый студент отчитывается перед преподавателем, может рассказывать не весь материал, а ответить осветить один из аспектов кластер. За такую работу преподаватель выставляет баллы за самостоятельно выполненную работу студента.

3. Занятие по «Стилистике и культуре речи основного языка».

Тема: Из истории формирования стилистики и учения о культуре речи [2, с. 4]. Вид занятия: КСР.

Работа строилась следующим образом:

1. Группа студентов делится на 3 подгруппы: по 6–7 человек. Каждая подгруппа должна составить Кластер по теме и затем презентовать всей группе. Студенты могут представить простой или сложный кластер, в зависимости от того, какой материал они изучили, выполняя самостоятельную

работу по теме «Из истории формирования Стилистики и учения о культуре речи» по «Учебному пособию по культуре речи», сост. Бессоновой Н. Н. (Душанбе: РТСУ, 2014. — С. 4–5).

2. Вначале в подгруппе студенты набрасывают все идеи, связанные с темой, затем устанавливают, как идеи могут быть между собой связаны (на работу отводится не более 10 минут) и только потом могут приступить к составлению кластера.

Кластер — это графический организатор, который, с одной стороны, способствует глубокому пониманию и резюмированию изучаемой информации, а с другой — стимулирует отражение обучаемыми собственного видения и восприятия информации. В процессе резюмирования предполагается выделение ключевой идеи и определение главных положений, разворачивающих ее, выстраивание связей между ними. Это процесс сворачивания информации, который демонстрирует понимание темы и способствует выработке навыков выделения главного и второстепенного, а также сжатого изложения информации. Собственные идеи, которые представляются обучаемыми в форме какого-либо графического организатора, отражают оригинальный, созданный их усилиями и творческим воображением, продукт мыслительной деятельности. Благодаря этому мыслительные процессы обучаемых становятся особенно прозрачными.

3. Каждая подгруппа оформляет свой кластер на флипчарте, устанавливая связи между идеями. Преподаватель подходит к каждой группе и уточняет у студентов, в чем они увидели связь между отдельными идеями. Когда все подгруппы выполнили задание (на работу отводится не более 15 минут), каждый кластер вывешивается на доске. Студентам дается не более 5 минут для ознакомления (они могут подойти к доске, чтобы внимательно рассмотреть работу других групп).

4. От каждой подгруппы выходит по одному студенту и начинают рассказ, обосновывая связь между идеями. Так каждый студент от подгруппы, выходя к доске, представляет одну из идей и рассказывает, как эта идея связана с другими. Пока один студент отвечает, другие студенты его слушают. После того, как закончилось представление одной группы, студенты других групп могут задавать вопросы, но не комментируя их. По такому типу каждая подгруппа представляет свою работу.

5. В конце для подведения итога, от каждой группы выступает студент и говорит, что не было учтено в его группе по теме, что он бы добавил в свой кластер. Студенты всей группы могут оценить, чей кластер получился очень подробный и удачный, по которому легко рассказать тему.

Такой прием еще называют «схемой размышления». Кластер позволяет мобилизовать обучаемых на обдумывание темы, которую им предстоит освещать. Эффективность этого приема объясняется тем, что в процессе размышления включается зрительная память, активизируется «правое творческое полушарие мозга сильнее, чем логическое левое».

Таким образом проведенное занятие позволяет достичь следующих целей: вспомнить имеющиеся знания и активизировать их для дальнейшего изучения, выявить первоначальные представления обучаемых об изучаемом предмете, способствовать их полноценному резюмированию, обеспечить возможности представить наглядно схему размышления по теме.

6. В заключении работы по теме студенты могут составить синквейн.

Работу студентов оценивает преподаватель, выставя баллы за работу в группе.

Разнообразие видов КСР велико. Все должны быть прописаны в ФОСе.

Привыкнув к выполнению заданий на занятиях КСР, студенту будет легче справляться с выполнением самостоятельной работы.

Литература:

1. Бессонова Н. Н. Речевое воздействие и межкультурная коммуникация: учебное пособие. — Душанбе: РТСУ, 2015. — С. 52.
2. Бессонова Н. Н. Пособие по культуре речи. — Душанбе: РТСУ, 2014. — С. 4.
3. Буйских Т. М., Задорожная Н. П. Путь к мастерству. — Душанбе, 2013 с. (С. 114, 119, 153).
4. ГОСО Рк.5.04.19. 2008. Высшее образование. Основные положения.
5. Кутукова Л. Т., Прохорова А. Е. Организация СРС и модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов // Вестник высшей школы. — 2010. — № 1. — С. 43–46.

Bessonova Natalia Nikolaevna
Bessonova_natlia@mail.ru
Russian-Tajik Slavonic University

Methods of conducting classes on dac under conditions credit training system

The article discusses the issue related to the methodology of conducting language classes when performing independent work under the guidance of a teacher. Specific examples of conducting classes on Stylistics, Speech Impact and ICC, Stylistics and culture of speech, in which, under the guidance of a teacher, students work independently on the theoretical material passed are given.

Keywords: cognitive and developmental goals, cluster, style features, evidence, skills development, creative thinking.

Формирование навыков письменной речи у студентов нефилологических специальностей

Данная статья посвящена формированию навыков письменной речи студентов нефилологических специальностей. Для будущих специалистов необходимо заполнять анкеты, бланки документов, которые мотивируют студентов к овладению письменной коммуникацией. Развивая письменную речь учащихся, преподаватель должен уделять особое внимание языковой и орфографической правильности речи.

Ключевые слова: письменная речь, лексический запас, речемыслительные навыки, словесное мышление, познавательная деятельность, коммуникативная компетенция.

Письменная речь — вид речевой деятельности, который связан с умением излагать информацию в письменном виде. «Основная функция письменной речи — фиксация устной речи, имеющая цель сохранить ее в пространстве и времени. Письмо служит средством коммуникации между людьми, когда непосредственное общение невозможно, когда они разделены пространством и временем» [1, с. 118].

В отличие от устной речи, письменная речь не предполагает наличие собеседника. Она более точна и отшлифована с точки зрения лексики, синтаксиса и морфологии, так как в письменной речи автор передает словами многое из того, что в устной речи заменяют жесты, мимика и интонация. Для письменной речи характерна последовательность и продуманность мысли, большее, чем в устной речи, разнообразие конструкций. Письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки. В то же время устная и письменная речь развиваются в тесной взаимосвязи: устная речь влияет на письменную, письменная на устную. Развивая письменную речь учащихся, учитель особое внимание уделяет языковой и орфографической правильности речи, так как письменная речь имеет значение только тогда, когда она грамотна.

Одним из важнейших элементов системы формирования речевой культуры студентов национальных групп на занятиях практического курса русского языка являются занятия по развитию письменной речи.

Письменная речь является основой коммуникации письменной речи, которая способствует расширению лексического запаса студентов.

Основной целью обучения письменной речи на занятиях практического курса русского языка является формирование у студентов письменной речи. На занятиях нужно создать для студентов условия для овладения содержанием обучения письменной речи. Владение письменной речью позволяет использовать знания обучаемого языка при помощи современных средств коммуникации это — internet, e-mail, SMS и т. д. Для будущих специалистов необходимо заполнять анкеты, бланки документов, которые мотивируют студентов к овладению письменной коммуникацией. Культура письменной речи — это умение писать правильно, излагать свои мысли на бумаге просто доступно и логично. Эти умения включают формирование у студентов необходимых речемыслительных навыков и умений формировать мысль в соответствии с письменным стилем. Что необходимо и для расширения знаний и кругозора студентов, которые могли бы с интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения. У студентов должно формироваться представление о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Письменная речь всегда являлась фиксатором знаний студентов, она составляет важную часть учебного процесса. Запись услышанного или конспект прочитанного являются привычной опорой для запоминания изучаемого материала.

Письменная речь — процесс письменного выражения мыслей, который связан с логической мыслью и в своем развитии не может не опираться на мышление и внутреннюю речь.

Письменная речь — это итог размышления, в ней максимально выражена способность студента владеть словом. Важную роль при письменной речи играет оперативная память. Письменная речь облегчает задачи памяти. Овладевая письменной речью, учащиеся получают возможность фиксировать и сохранять свои наблюдения и размышления, а, следовательно, тщательно и рационально готовить высказывания. При работе над письменными высказываниями учащийся получает возможность наблюдать за своей речью, неоднократно возвращаться к таким наблюдениям, а эта возможность позволяет ему обдумывать написанное, критически оценивать созданный текст и в результате улучшать, совершенствовать собственное высказывание. Письменная речь воспитывает у студентов ответственное отношение к слову. Без развития словесного мышления студентов успешное обучение на занятиях русского языка немыслимо.

Обучение письменной речи студентов является сближением обучения с процессом развития коммуникации. Продуктивным видом письменной речи является письмо. Письмо является одновременно и целью, и средством обучения. На занятиях практического курса русского языка у студентов должна совершенствоваться техника письма, т. е. умение соотнести звук с графическим символом. При выполнении упражнений большая часть их выполняется устно, а на дом дается письменное задание.

В целях развития навыков связной письменной речи учащихся можно рекомендовать следующие задания:

1. Составить начало текста, соответствующее теме высказывания.
2. Записать предложенные темы в таком порядке, чтобы они постепенно углублялись.
3. Установить последовательность абзацев и связь между ними.
4. Объединить несколько абзацев в один, обобщив их содержание.
5. Перестроить предложения в абзаце в одно сложное предложение с учетом темы высказывания.
6. Написать предложения в таком порядке, чтобы получился связный текст по данному плану.
7. Написать рассказ по плану, опорным словам, тематической схеме, тезисам.
8. Выписать из текста предложения, связанные с помощью местоимений.
9. Заменить в тексте, где это можно, выделенные слова личными местоимениями.
10. Устранить из текста второстепенную информацию.
11. Написать рассказ по данному началу.
12. Включить в текст повествование, рассуждение или описание.

Творческая письменная работа или диктант с коммуникативным заданием развивает коммуникативно-познавательную деятельность. На занятиях русского языка мы используем для диктанта тексты, которые могли бы развивать речь студентов. В данном случае использование таких текстов формирует навыки грамотного письма и совершенствуют речевые умения. На практике мы используем виды заданий по развитию речи, сопровождающие написание текста диктанта, такие, как: озаглавить текст, закончить текст одним заключительным предложением, которое соотносилось с названием текста. Можно взять такое задание, как: подчеркнуть в тексте языковые средства, характерные для данного стиля речи. Выполняя подобные задания, студенты должны вдуматься в содержание текста, осмыслить его. В содержании таких текстов для диктантов должна быть заключена проблема, в ходе которой студенты попадают в ситуацию поиска, размышления.

Изложение — необходимый этап в овладении письменной речью. Изложение является таким видом работы, в основе которого лежит содержание высказывания, создание текста на основе изучаемого. Изложение для студентов является одним из основных средств развития памяти, мышления и речи. В ходе работы над изложением преподаватель должен дать студентам первоначальные навыки: выделять главное, опускать детали, избирать наиболее желательную форму языкового выражения, составить план и пересказать исходный текст по плану, научиться заканчивать рассказ.

Для работы над изложением подбираются тексты небольшие по объему, понятные по содержанию.

На занятии практического курса русского языка на первом курсе со студентами биологического факультета мы предлагаем следующее задание при подготовке к написанию изложения. Студенты знакомятся с содержанием текста. Текст берется с учетом интереса студентов. Студенты-биологи с интересом читают текст «Дельфин». Текст читаем выразительно.

ДЕЛЬФИН

В древние времена о дельфинах сложили немало легенд... Дельфины считались постоянными спутниками богов.

На самом деле дельфины — обычные животные, водятся они почти во всех морях. Это самые маленькие из семейства китов, всего три метра длиной. У них острые зубы, питаются они рыбой. Как все китообразные, дельфины — животные стадные. Встречаются многотысячные стаи дельфинов.

Дельфины на редкость дружны... Всегда приходят друг другу на выручку, подталкивая ослабевших к поверхности воды, чтобы не дать им задохнуться, помочь вовремя сделать спасательный вдох. Эту «заботу» они иногда переносят и на людей, принимая их за своих собратьев и спасая тонущих.

Ученые выяснили, что дельфины кроме писка, издают множество различных ультразвуков. С помощью специальных приборов эти сигналы удалось не только услышать, но и записать на пленку. Запас «слов» у дельфинов довольно высок. Дельфины отлично понимают приказы человека, легко поддаются дрессировке... Совсем недавно в Сицилии (остров в Средиземном море) дельфин, «подружившийся» с мальчиком, возил его на своей спине через залив в школу. Дельфины плавают со скоростью поезда. Секрет такой быстроты заключается в особом строении кожи, которая уменьшает сопротивление воды. По образцу кожи дельфинов ученые создали резиновую оболочку для подводной лодки. Это позволило значительно увеличить ее скорость. Изучение дельфинов продолжается.

(Из книги «Что такое? Кто такой?»)

Вопросы и задания:

1. Какова основная мысль текста?
2. Определите стиль текста.
3. Каким образом объясняется тот факт, что иногда дельфины спасают тонущих людей?
4. Что вы узнали о «языке» дельфинов?
5. Чем автор объясняет имеющиеся случаи необычной дружбы дельфинов с людьми? Какие фильмы видели? Расскажите о некоторых запомнившихся вам случаях дружбы дельфинов и человека.
6. С какой целью ученые изучают поведение дельфинов?
7. В изложении правильно используйте следующие синонимичные слова и сочетания: *семейство китов, китообразные; Собратья, товарищи по занятию, по роду деятельности. Ультразвук* — это звук сверх того предела, который может восприниматься человеческим органом слуха; *дрессировка* — приучение животных к выполнению каких-либо действий.
8. Составьте план к тексту и по составленному плану напишите изложение.

На доске следует выписать слова: *Древняя Греция, ультразвук, Сицилия, Средиземное море.*

После проведенного анализа текста предлагаем студентам написать изложение по данному тексту.

Такая работа с текстом носит творческий характер, а также формирует коммуникативную компетенцию студентов. В данной работе следует выделить умение совершенствовать написанное. В нем контролируется логика изложения мысли, своевременно устранять ошибки и недочеты в содержании. Культурная письменная речь должна быть и правильной, точной, краткой, самобытной, доступной, осмысленной, эмоциональной. Главное все же — это умение студента выражать свои мысли грамотно, в соответствии с существующими нормами правописания, орфографии и пунктуации.

Таким образом, одним из главных направлений речевого развития студентов является формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной формах.

Литература:

1. Бубнова Г. И. Письменная и устная коммуникации: Синтаксис и просодия / Г. И. Бубнова, Н. К. Гарбовская. — М., 1991.
2. Ладъженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладъженская. — М., 1991.
3. Мучник Б. С. Культура письменной речи / Б. С. Мучник. — М., 1996.
4. Пустовалов П. С. Сборник текстов для изложений / П. С. Пустовалов, Т. В. Напольнова. — М.: Просвещение, 1978.

Lutfulloeva Zamira Makhmadulloevna
kryrtsu@gmail.com
Russian-Tajik Slavonic University

Formation of writing skills among students of non-philological specialties

This article is devoted to the formation of writing skills of students of non-philological specialties. For future specialists, it is necessary to fill out questionnaires, forms of documents that motivate students to master written communication. Developing the written language of students, the teacher should pay special attention to the linguistic and spelling correctness of speech.

Keywords: written speech, vocabulary, speech and thinking skills, verbal thinking, cognitive activity, communicative competence.

Изучение предложений усложненного типа (конструкций) на материале произведений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова

В статье рассматривается синтаксическая единица — предложение усложненного типа — на материале произведений классиков. При изучении таких конструкций встречаются определенные трудности, потому что средства связи в составе предложения могут быть одинаковыми и разными. Обучающиеся должны хорошо знать грамматическую теорию сложного предложения, чтобы разобраться в таких конструкциях.

Ключевые слова: синтаксис сложного предложения, предикативные части, многочленная синтаксическая конструкция, сложная синтаксическая конструкция.

Синтаксис занимает центральное место в грамматической системе современного русского языка, потому что синтаксические единицы — это единицы, «которые непосредственно служат для общения людей и непосредственно соотносят сообщаемое с реальной действительностью, включая сюда как внешнюю, так и внутреннюю, интеллектуальную и эмоциональную сферу жизни» [7, с. 5].

В статье мы хотим рассмотреть изучение сложного предложения усложненного типа (конструкций). Студент хорошо должен знать синтаксис сложного предложения, чтобы затем разобраться в предложениях — конструкциях. Сложное предложение, состоящее из двух предикативных частей, называется *двучленным*. Рассмотрим их на материале повести А. С. Пушкина «Дубровский»:

1) *Кирила Петрович, узнав о том, предлагал ему свое покровительство, но Дубровский благодарил его и остался беден и независим* – [4, с. 79] – [–=], но [–= и =] – ССП с противительными отношениями;

2) *От времени до времени Кирила Петрович выдавал некоторых из них замуж, и новые поступали на их место* – [4, с. 79] – [–=], и [–=] – ССП с временными отношениями (одновременности);

3) *Его богатство, знатный род и связи давали ему большой вес в губерниях, где находилось его имение* – [4, с. 79] – [–, – и –=], (союзное сл. *где* = –) — от главного предложения к придаточной части задается вопрос определения *каких?*, следовательно, перед нами СПП нерасчлененной (одночленной) структуры с определительной придаточной частью;

5) *Избалованный всем, что только окружало его, он привык давать полную волю всем порывам пылкого своего нрава и всем затеям довольно ограниченного ума* [4, с. 79] – [, (союзн. сл. *что* =) – =] — задается падежный вопрос *чем?*, следовательно, перед нами СПП нерасчлененной (одночленной) структуры с придаточной частью изъяснительной;

6) *В сие время поднесли в лукошке Кирилу Петровичу новорожденных щенят; он занялся ими, выбрал себе двух, прочих велел утопить* [4, с. 82] – [=]; [–=] — средством связи между частями БСП являются видовременные формы глагола; смысловые отношения — перечисление;

7) *Сын Дубровского воспитывался в Петербурге, дочь Кирила Петровича росла в глазах родителя* [4, с. 81] – [–=], [–=] — средством связи между частями БСП является интонация; смысловые отношения — пояснение. Мы рассмотрели использование сложносочиненных, сложноподчиненных и бессоюзных сложных предложений в повести А. С. Пушкина «Дубровский». Таких предложений в произведении оказалось достаточно много.

Принято было считать, что предложения усложненного типа чаще всего встречаются в произведениях Л. Н. Толстого, но это не совсем так. Почему писатели в своем творчестве прибегают к ним? Л. Н. Толстой говорил, что «только в предложениях такого типа можно сохранить мысль целиком, не растерять, не расплескать...»

В процессе работы над курсовыми и выпускными исследованиями студентов, которые изучали сложное предложение, было выявлено, что и А. С. Пушкин, и М. Ю. Лермонтов, и другие писатели

в своем творчестве прибегают к предложениям усложненного типа, чтобы передать всю палитру человеческих чувств, отношений, красоту окружающей природы и пр.

Употребление сложных синтаксических конструкций — отличительная черта книжных стилей литературного языка. Это в первую очередь связано с тем, что разнообразные интенции пишущих требуют усложненных построений, которые отражали бы логико-грамматические связи между элементами высказываний. В разговорной речи в основном используются простые предложения, где отсутствие союзов компенсируется интонацией, приобретающей в устной коммуникации, решающее значение для выражения различных смысловых оттенков.

В письменном тексте чаще всего встречаются сложные предложения, состоящие более чем из двух предикативных частей. Широкая распространенность таких предложений в языке художественной литературы вызвала большой интерес лингвистов. Валгина Н. С. такие конструкции, в зависимости от характера связи частей в них, разделила на два типа: СПП с *однотипной* связью; СПП с *разнотипной* связью [2]. Например:

8) *Всегдашние занятия Троекурова состояли в разъездах около пространных его владений, в продолжительных пирах, и в проказах, ежедневно при том изобретаемых и жертвою коих бывал обыкновенно какой-нибудь новый знакомец; хотя и старинные приятели не всегда их избегали за исключением одного Андрея Гавриловича Дубровского* [4, с. 80] – [–=], (союзное сл. *коих* = –), (союз *хотя* = –). – МСК, в составе которой есть СПП с придаточной частью определительной (от главного предложения задается вопрос **какой?**), следовательно, – СПП нерасчлененной (одночленной) структуры и СПП с обстоятельственной придаточной частью уступки (от главного предложения задается вопрос **несмотря на что?**), следовательно, СПП расчлененной (двучленной) структуры.

9) *Государь мой премилостивый, я до тех пор не намерен ехать в Покровское, пока не вышлете Вы мне псаря Парамошку с повинною; ... а я терпеть шуток от Ваших холопов не намерен, да и от Вас их не стерплю — потому что я не шут, а старинный дворянин* [4, с. 83]. – [–=], (союз *пока* = –), ... *а* [–=, да и], (союз **потому что** –=, а =) — перед нами ССК, в составе которой имеется СПП с придаточной обстоятельственной времени и придаточной причины расчлененной (двучленной) структуры, а также ССП с противительным союзом.

СПП с однотипной связью называются *многочленными сложными конструкциями (МСК)*, СПП с разнотипной связью называются *сложными синтаксическими конструкциями (ССК)*.

В МСК части предложения связываются однотипной связью: только сочинительной, только подчинительной или только бессоюзной. Рассмотрим и проанализируем ряд предложений из повести А. С. Пушкина «Дубровский» и из романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

МСК с сочинительной связью – МСП: *Уверенный в своей правоте Андрей Гаврилович мало о нем беспокоился, не имел ни охоты, ни возможности сыпать около себя деньги, и хоть он, бывало, всегда первый трунил над продажной совестью чернильного племени, но мысль соделаться жертвой ябеды не приходила ему в голову...* — [4, с. 79] – [–=], и [–=], но [–=] — МСК: ССП с соединительной связью и ССП с противительными отношениями.

Стилистические функции многочленных сложносочиненных предложений разнообразны; они особенно частотны в описательных контекстах, поскольку позволяют представить картину детально и ярко. Однако И. Б. Голуб отмечает, что «чистые» «сложносочиненные предложения в книжных стилях сравнительно редки. Так как не выражают всего многообразия причинно-следственных, условных, временных и других связей, возникающих между предикативными единицами в научном, публицистическом, официально-деловом текстах [1, с. 324].

Предложения этого типа отличаются от обычных сложносочиненных предложений только количеством предикативных единиц, входящих в его состав. Обращение к многочленным сложносочиненным предложениям оправдано при описании каких-либо фактов, наблюдений, констатации результатов исследований.

МСК с подчинительной связью – МСПП:

10) *Всегдашние занятия Троекурова состояли в разъездах около пространных его владений, в продолжительных пирах, и в проказах, ежедневно при том изобретаемых и жертвою коих бывал обыкновенно какой-нибудь новый знакомец; хотя и старинные приятели не всегда их избегали за исключением одного Андрея Гавриловича Дубровского* [4, с. 80] – [–=], (союзное сл. *коих* = –), (союз *хотя* = –). – МСК, в составе которой есть СПП с придаточной частью определительной (от главного

предложения задается вопрос **какой?**), следовательно, – СПП нерасчлененной (одночленной) структуры и СПП с обстоятельственной придаточной частью уступки (от главного предложения задается вопрос **несмотря на что?**), следовательно, СПП расчлененной (двучленной) структуры.

11) *Наша публика так еще молода и простодушна, что не понимает басни, если в конце ее не находит нравоучения.* — [3, с. 83] – [– = и =], (союз **что** =), (союз **если** =) — перед нами **МСК**, в составе которой имеется СПП с придаточной обстоятельственной меры и степени нерасчлененной (одночленной) структуры, а также СПП с придаточной обстоятельственной условия.

12) *Она еще не знает, что в порядочном обществе и в порядочной книге явная брань не может иметь места; что современная образованность изобрела орудие более острое, почти невидимое и тем не менее смертельное, которое, под одеждою лести, наносит неотразимый и верный удар* — [3, с. 83] – [– =], (союз **что** – =), (союз **что** – =), (союз. слово **которое** =) — перед нами **МСК**, в составе которой имеется СПП с придаточной изъяснительной нерасчлененной (одночленной) структуры, СПП расчлененной (двучленной) структуры с придаточной обстоятельственной причины. а также СПП нерасчлененной (одночленной).

13) *Особенно тяжело стало девушке, когда врач, лечивший ее израненную ногу, потребовал, чтобы она ежедневно совершала, опираясь на палочку, небольшие прогулки, которые ее страшно утомляли, заставляя думать, что она никогда больше не будет ходить по-прежнему* — [3, с. 83] – [– =], (союз **когда** – =), (союз **чтобы** – =), (союз. слово **которые** =) (союз **что** – =), — перед нами **МСК**, в составе которой имеется СПП с придаточными обстоятельственными времени и цели — расчлененной (двучленной) структуры, с придаточной присубстантивно-определяющей и придаточной изъяснительной — нерасчлененной (одночленной) структуры.

В художественной литературе и языке СМИ довольно часто встречаются многочленные сложноподчиненные предложения смешанного типа, в которых имеют место различные комбинации последовательного, однородного и параллельного подчинения.

Многочленное сложноподчиненное предложение также может иметь две (или несколько) главные части с общим (или общими) придаточным. Это придаточные с обстоятельственными значениями, чаще временными и условными. Реже встречаются конструкции с присловной зависимостью.

МСК с бессоюзной связью – **МБСП** –

14) *Соседи рады были угождать малейшим его прихотям; губернские чиновники трепетали при его имени; Кирила Петрович принимал знаки подобострастия как надлежащую дань; дом его всегда был полон гостями, готовыми тешить его барскую праздность, разделяя шумные, а иногда и буйные его увеселения* [4, с. 82] – [– =], [– =], [– =], [– =] – **МСК**, средством связи между частями **МБСП** является интонация; смысловые отношения — перечисление (связь однотипная);

16) *Сегодня я встал поздно; прихожу к колодезю — никого уже нет* [3, с. 46] – [– =], [=], [=] – **МСК**, то есть средством связи между частями **МБСП** является интонация и смысловые отношения.

Такие предложения по своему строению и функциям соотносимы с многочленными сложносочиненными предложениями: это конструкции, в которых возникают *перечислительные отношения* между предикативными частями, интонацией перечисления, с разным видом связи и с *разной интонацией* между частями: *Дубовые кусты разрослись по скатам оврага; около родника зеленеет короткая бархатная трава; солнечные лучи почти никогда не касаются его холодной серебристой влаги* (Л. Толстой) – [– =], [= –], [– =]; *Сегодня я встал поздно; прихожу к колодезю — никого уже нет* [3, с. 46] – [=], [=], [=] — многочленные бессоюзные предложения, в которых объединяются перечислительные и противительные отношения.

Сложное предложение с различными видами связи — это разновидность многочлена, предикативные части которого (три и более) связаны различными средствами: союзами (сочинительными и подчинительными), союзными словами, интонацией и различными их комбинациями. Хотя в лингвистической литературе такие предложения называют по-разному — сложными предложениями смешанной (комбинированной) структуры, многокомпонентными сложными предложениями, усложненными предложениями, полипредикативными усложненными предложениями, мы, вслед за Н. С. Валгиной, будем называть их *сложными синтаксическими конструкциями*.

В **ССК** части сложного предложения могут вступать в различные отношения: а) **ССК** с сочинительной и подчинительной связью; б) **ССК** с сочинительной и бессоюзной связью; в) **ССК** с подчинительной и бессоюзной связью; г) **ССК** с сочинительной, подчинительной и бессоюзной связью.

*Государь мой премилостивый, я до тех пор не намерен ехать в Покровское, пока не вышлете Вы мне пса́ря Парамошку с повинною; ... а я терпеть шу́тки от Ваших холопьев не намерен, да и от Вас их не стерплю — **потому что** я не шу́т, а старинный дворянин* [4, с. 83]. – [– =], (союз **пока** = –), ... **а** [– =, да и], (союз **потому что** – =, а =) — перед нами ССК, в составе которой имеется СПП с придаточной обстоятельственной времени и придаточной причины расчлененной (двучленной) структуры, а также ССП с противительным союзом.

Сложные синтаксические конструкции отличаются особым характером связей и отношений составляющих их элементов. Образующие их предикативные части в зависимости от смысла и строения могут группироваться в *структурно-семантические блоки*, объединяющие несколько более тесно связанных между собой частей. Граница между такими блоками проходит обычно в месте сочинительной или бессоюзной связи, поскольку это связи наиболее свободные по сравнению с подчинительной, гораздо более тесной. Таким образом, сложные синтаксические конструкции имеют два уровня членения. На первом уровне выделяются *блоки* многочленного предложения (элементы логико-семантического членения), во втором — компоненты (предикативные части внутри блоков — элементы структурного членения. Чаще всего придаточные предложения).

Работа, направленная на выявление в тексте предложений усложненного типа, проводится на выпускном курсе филологического факультета. Разбор таких синтаксических конструкций и построение схемы, определение предикативных частей предложений, связанных между собой и являющихся средством связи, представляется сложной, но достаточно интересной деятельностью, ведь она связана с изучением не только языковых особенностей, но и мыслительных.

Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что наименее изученной синтаксической единицей является сложное предложение усложненного типа, причем на материале произведений классиков четко можно проследить все виды предложений-конструкций.

Литература:

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка: учебник для академического бакалавриата / И. Б. Голуб. — 6-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2017. — 445 с.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык: Учебник / Под ред. Н. С. Валгиной. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Логос, 2002. — 528 с.
3. Лермонтов М. Ю. Герой нашего времени: Роман. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2002. — 192 с.
4. Пушкин А. С. Повести. — М.: Дрофа, 2002. — 288 с.
5. Розенталь Д. Э. Современный русский язык. — М.: МГУ, 1971. — 636 с.
6. Русская грамматика: в 2 т. Т. 2: Синтаксис / Н. Ю. Шведова (гл. ред.), Н. Д. Арутюнова, А. В. Бондарко, В. В. Иванов, В. В. Лопатин, И. С. Улуханов, Ф. П. Филин. — М.: Наука, 1980. — 711 с.
7. Современный русский язык. В 3 т. Т. 3: Синтаксис: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. М. Колесникова, Н. А. Николина, В. А. Лаврентьев и др.; под ред. С. М. Колесниковой. — М.: Юрайт, 2015. — 241 с.

*Samadova Ilmira Nazrishoevna
fenix1306@mail.ru
Russian-Tajik Slavonic University*

The study of sentences of a complicated type (structures) based on the works of A. S. Pushkin and M. Yu. Lermontov

The article discusses a syntactic unit — a sentence of a complicated type — based on the works of the classics. When studying such constructions, certain difficulties are encountered, because the means of communication in the composition of a sentence can be the same and different. Students should be familiar with the grammatical theory of a complex sentence in order to understand such constructions.

Keywords: syntax of a complex sentence, predicative parts, polynomial syntactic construction, complex syntactic construction.

Ролевая игра как интерактивный метод профессионально направленного обучения

В статье рассмотрены проблемы использования ролевых игр в учебном процессе, показаны пути и средства их преодоления, обоснована эффективность данного методического приема для развития способностей студентов к самостоятельному творческому мышлению, принятию решений по профессиональным проблемам и ситуациям, аргументированному выражению своих идей, быстрой адаптации и моделированию работы в коллективе.

Актуальность темы заключается в необходимости расширенного изучения различных подходов преподавателей к работам по использованию ролевых игр на вузовских занятиях практического курса русского языка.

Ключевые слова: ролевая игра, учебный процесс, работа в коллективе, творческое мышление, устная речь.

Ролевая игра является интерактивным методом, которого обучение проводится путем специально организованной и регулируемой жизненной или профессиональной ситуацией. В ролевой игре обучение превращается в творческую лабораторию самообразования. При этом необходима психологическая компетентность педагога — организатора ролевой игры, к которой относятся: психологическая наблюдательность, способность к анализу ситуаций, способность оперативно реагировать на происходящее и навык руководства процессами.

Сущность ролевой игры определить сложно, она содержит в себе несовместимые противоречивые начала и может быть одновременно свободной и регламентированной, фантастической и реальной, а также и рациональной, и эмоциональной.

Ролевая игра проводится в форме моделирования социальных отношений, например, свободной импровизации, которая ограничивается жесткими правилами и неизменными условиями. При этом студенты вступают в разные контакты между собой и имеют возможность по собственной инициативе строить различные взаимоотношения самостоятельно, сталкиваясь с интересами партнеров по игре. В таких играх у обучающихся формируется и проявляется потребность осмысления профессиональной ситуации и воздействия на нее.

Ролевая игра прежде всего является речевой деятельностью, одновременно игровой и учебной. Отсюда исходят следующие их функции:

- ролевая игра строится на межличностных отношениях, реализуемых в процессе общения. Она является моделью межличностного общения, поэтому ролевая игра вызывает потребность в общении, выполняет мотивационно-побудительную функцию;
- ролевая игра относится к обучающим играм, которые способствуют развитию речевых навыков и умений, моделируют общение обучающихся в различных речевых ситуациях и выполняют обучающую функцию;
- воспитательная функция ролевой игры заключается прежде всего в формировании таких личностных характеристик, как дисциплина, активность, трудолюбие, взаимопомощь, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность, умение отстаивать свою точку зрения, проявить инициативу и т. д.

Ролевая игра является комплексным методическим приемом обучения, в котором небольшая группа студентов в форме игры критически рассматривает важную для нее тему или социальный конфликт. Студенты исполняют предполагаемые типы речевого поведения, исходя из изменяющихся условий общения. В ролевых играх наиболее характерным моментом является осуществление игрового действия. Между ролью и игровыми действиями имеется тесная взаимосвязь и противоречивое единство.

Другим компонентом игровой ситуации являются правила, предоставляющие студентам две возможности:

- а) проявлять речевую активность в соответствии с правилами;
- б) использовать необходимые языковые средства по коммуникативной теме.

Сюжет является отличительным признаком ролевой игры. Сюжет — это предмет игрового изображения, последовательность и связь изображаемых событий, их совокупность и способ развертывания темы. Сюжеты игр разнообразны и изменчивы. Распространенными сюжетами являются: сюжеты поиска и открытия; сюжеты, связанные с профессией; сюжеты, связанные с искусством; военные сюжеты; фантастические сюжеты по книгам; этнические и сказочные сюжеты.

Признаками ролевой игры являются:

- конфликтная тема, связанная с реальной профессиональной деятельностью, и систематический учебный процесс;
- обсуждение, анализ, критика, вариация, смена ролей, модельная новая конструкция действительности, изменяемость, повторяемость, гибкое течение игры и т. д.

Различают следующие классификации игры: *спонтанная*, в которой тема или ситуация разрабатывается самими участниками игры без указания преподавателя; *открытая*, в которой нет никакого установленного течения и завершения игры.

В ролевых профессиональных играх следующим условием является то, что обучающиеся должны хорошо знать друг друга, а в коллективе должна царить обстановка общения и сотрудничества. Также обязательным являются выполнение следующих правил игры: игроки свои мнения и интересы должны излагать четко и убедительно, игра должна проводиться честно, корректно и обсуждаться. Всем игрокам дается возможность высказать свои мнения. Например, можно применять следующие материалы для игры:

- информационные карточки, состоящие из введения, описания конфликтной ситуации и дополнительной информации по теме;
- ролевые карточки, состоящие из аргументирования ролей и дополнительной информации (информация на бейджиках);
- карточки с результатом и заданиями, состоящие из разных задач и дополнительной информации по проблематике темы;
- карточки для дискуссии, состоящие из указания проведения бесед на занятии во время фазы дискуссии.

Основным правилом проведения ролевых игр является создание конфликтной ситуации, включающей межролевые и внутриролевые конфликты, касающиеся профессиональных интересов, а также и самих участников. Многие педагоги считают ролевую игру слишком затратной во времени. Однако именно педагог является желанным партнером для студентов в игре, и как руководитель игры он выполняет следующие функции: собирает информацию по теме игры, komponует сцены, содержащие диалоги, контролирует расчет времени, принимает решения о смене ролей, вносит поправки в проблемы, руководит дискуссией. Преподаватель понимает, что перед ним группа, которая преследует общую цель и что одна и та же игра в разных группах имеет разный подход к решению проблемы и даст соответствующие результаты. Как и другая деятельность, игра протекает не спонтанно. В игре, каждый раз развертывая какой-то сюжет, активные студенты используют возможные способы участия в игре, а слабые студенты подключаются на доступном им речевом уровне. Постепенно слабые студенты накапливают игровые умения в рамках конкретной тематики. Так они становятся носителями игровой технологии для других играющих.

В ролевой игре постоянно изменяющаяся обстановка требует от участников проявления речевых способностей и ранее сложившихся коммуникативных навыков в изменяющихся неожиданно обстоятельствах. При этом совершенствуются личные качества студентов и навыки, которые приближают их к возможным действиям в самостоятельной профессиональной деятельности. Согласно правилам ролевой игры, студентам необходимо проявлять упорство в доведении задания и своей роли до конца игры, иначе они могут проиграть. Это ведет их к формированию сознательной дисциплины. Увлекаясь игрой, студент проявляет себя несравненно полнее, чем в традиционной учебной деятельности.

Предлагаем варианты ролевой игры, которые мы используем на занятиях по русскому языку.

Игра «Путешествие в страну слов»

1. Тема (проблема): Происхождение человеческой речи. Ответы на вопросы: «Кто придумал язык?», «Как люди научились говорить?». Изучение лингвистических интересов студентов свидетельствует о том, что велико их желание узнать побольше о языке — о его историческом развитии, о секретах лексики и фразеологии, графики и орфографии, этимологии и т. д.

2. Концепция игры:

Занимательная форма изучения лексикологии, получение знаний о языке и о его историческом развитии, в форме игры «Путешествие в страну слов».

3. Роли:

Преподаватель. Как же люди создали язык? Какие слова они придумали раньше всех остальных? Многие наши слова действительно возникли из звукоподражания — ведь мы стараемся средствами языка передать голоса зверей, птиц, раскаты грома, свист ветра, шелест листвы. Так может быть, окружающая нас природа, звери, птицы и научили нас говорить? И так, люди научились говорить, потому что им необходимо было общаться, когда они вместе трудились. Когда люди изобрели первые слова они сразу почувствовали, что им стало легче жить. Так орудия и язык развивались вместе, помогая друг другу. Со временем на Земле возникло удивительное множество языков! В наше время человек ни дня не может прожить без языка. Мы готовимся к увлекательному путешествию в страну слов. В походе у меня должны быть помощники. Это Затейкин, Знайка, Знатоки и Следопыты. Начинаем игру.

Затейкин (1-й игрок). О происхождении человеческой речи существуют только догадки. В древности, когда люди еще не знали языка, они не могли ни о чем спросить и ничего рассказать. Вполне возможно, что многие наши слова действительно возникли из звукоподражания — ведь мы стараемся средствами языка передать голоса зверей, птиц, раскаты грома, свист ветра, шелест листвы. А сейчас Знайка нам расскажет, как звучат слова на разных языках.

Знайка (2-й игрок). На разных языках, как правило, по-разному передаются звуки природы: гром, дождь, крики животных, пение птиц. Слово кукушка на разных языках тоже звучит не одинаково. По-чешски — кукачка, по-болгарски — кукавица, по-немецки — кукук, у французов — куку, у румын — кук, по-испански — куко, в Италии — куколо, а в Турции — гукук, по-японски — хитотогису, по-китайски — дучжоань, на украинском языке — зозуля. Человек может подражать голосам природы, звукам птиц и зверей только тогда, когда он уже владеет речью. И добавлю, что самые главные и нужные слова — мать, отец, сын, дочь, вода, земля, небо, солнце, хлеб, рука, нога, ходить, думать, дай, больно — не из звукоподражания!

Затейкин. Некоторые полагают, что язык зародился в Восточной Африке. Очень возможно, что одни изобрели язык, а другие заимствовали у них самую мысль, что можно общаться при помощи звуков, и стали придумывать свои слова. Ученые считают, что речь возникла очень давно. Очевидно это произошло очень давно в каменном веке, когда первобытные люди стали делать первые каменные орудия. В это же время, очевидно, они придумывали и новые слова. Так орудие и язык развивались вместе, помогая друг другу. Современные люди умеют говорить. Значит, язык жестов им уже не нужен. Ребята, давайте в игре покажем, что мы не дикари, а отлично владеем человеческой речью. Мы будем стараться произносить не какие-нибудь выкрики или звукоподражания, а очень нужные и хорошие слова. Поручаю Знатоку провести игру «Добавки»

Знатоки (3-й игрок). Я буду показывать вам таблички со словами, а вы должны добавить к ним по одной букве слева так, чтобы получилось новое слово. (Например, Анна — ванна.) И так начали: Рот — ..., ель — ..., вал — ..., игры — ..., том — ..., лен — ..., рубка — ..., ров — ..., кол — ..., овцы — ...

Слова для справок: (крот, мель, овал, тигры, атом, олень, утес, клен, трубка, кров, укол, ловцы).

А теперь изменим задание. Я буду показывать слова, а вы попробуйте заменить первую букву, чтобы получилось новое слово: плот — ..., рот — ..., том — ..., ров — ..., кол — ...

Слова для справок: (флот, кот, сом, лом (дом), лов, гол).

Знайка. А теперь предлагаю головоломку. В таблице дано 12 слов, которые читаются сверху вниз. Мы должны заменить в каждом слове первую букву. Однако новые слова в таблице нуж-

но подбирать так, чтобы из первых букв их получилось предложение. Могу подсказать, что оно небольшое, состоит всего из трех слов, причем первое — очень короткое (всего из двух букв) — указывает лишь направление: где искать предметы, которые называют два других слова. В них по пять букв. И в целом все предложение представляет собой начало известной скороговорки. Попробуем вначале разгадать спрятанные слова, а потом из их начальных букв составим волшебную фразу.

Н а д в о р е т р а в а

Д	л	п	м	с	м	у	к	в	л	м	л
О	и	е	о	в	а	з	у	о	и	е	и
Ч	с	н	д	о	к	д	ч	з	с	р	с
Ь	т	ь	а	д	и	а	а	ы	т	а	т

(ночь, аист, день, вода, овод, раки, еда, туча, розы, аист, вера, аист. Сложив первые буквы этих слов, получим предложение: На дворе трава. Вся скороговорка: На дворе трава. На траве дрова. Не руби дрова по среди двора.

Следопыты (участники игры). Те, кто отличились в игре получают баллы.

4. Ожидаемые результаты:

Расширение лингвистического кругозора студентов происходят в процессе игры.

Занимательная форма подачи научных сведений призвана пробудить интерес студентов к языку, облегчить восприятие лингвистических тем. Такая игра способствует развитию самостоятельности обучающихся, творческой инициативы, более прочному и сознательному усвоению изученного на занятии материала, совершенствовать навыки лингвистического анализа, повышать уровень языкового развития студентов.

Игра «Как понимать слово „богатство”»

1. Тема (проблема): В этом путешествии студенты проникнут в хранилище словесных богатств волшебной страны и получают ключи к ее сокровищам. Получат ответ на вопрос: «Как понимать слово „богатство”?»

2. Концепция игры: Занимательная форма изучения лексикологии, получение знаний о богатстве русского языка и о различных тематических группах слов на примере песни: «Мои года — мое богатство».

3. Роли:

Преподаватель. Друзья, сегодня мы отправимся в путешествие необычное — к богатствам Страны Слов. Но прежде чем вести вас, я хочу выяснить одну важную деталь, чтобы в команде не возникло разногласий. Как понимать слово «богатство»? Затеикин поможет в этой игре.

Затеикин (1-й игрок). Богатыми называют людей, у которых много денег, также мы называем богатыми и людей, которые прожили большую интересную жизнь. Недаром в песне поется: «Мои года — мое богатство». Тому, кто споет или продекламирует один куплет этой песни, я обещаю 2 очка. А тому, кто назовет поэта, на чьи слова эта песня написана, — 3 очка. А еще я слышал, как называют богатыми людей, у которых много детей и родственников. Я знаю парня, у которого сто родственников. Я предложу вам игру, в которой нужно назвать всех членов семьи по родству. Кто из них дед, кто прадед (а возможно, и прапрадед)? Кто внуки, а кто племянники, где тети, дяди, родные и двоюродные братья и сестры? (К доске прикрепляется картинка схемы четырех поколений семьи. Постарайтесь назвать каждого ее члена: прадед, дед, отец, сын, дядя, племянник и т. д.). Кто вспомнит самое большое количество названий для всех этих родственников, получит по 2 очка.

Следопыты (участники игры). Те, кто отличились в игре, получают баллы.

4. Ожидаемые результаты:

Расширение лингвистического кругозора студентов происходят в процессе игры. Занимательная форма подачи научных сведений призвана пробудить интерес студентов к русскому языку. Такая игра способствует развитию самостоятельности обучающихся, творческой инициативы, более прочному и сознательному усвоению изученного на занятии материала, совершенствовать навыки

лингвистического анализа, повышать уровень языкового развития студентов. Богатый словарный запас студента уже свидетельствует о хорошем знании русского языка.

Ключи к заданиям:

Ключ 1. Песня «Мои года — мое богатство» написана на слова поэта Роберта Рождественского.

Текст куплета:

Я часто время торопил:
Во все дела любил впрягаться.
Пусть я денег не скопил,
Мои года — мое богатство.

Ключ 2. Прадедушка, отец, сын, внук, брат, дядя, племянник, свекор, тесть, зять. Прабабушка, мать, дочь, внучка, сестра, тетя, племянница, свекровь, теща, невестка.

Игра «Путешествие в страну омонимов»

1. Тема (проблема): Что такое омонимы? Умение подбора и нахождения омонимов в текстах.

2. Концепция игры: Занимательная форма изучения лексикологии, получение знаний об омонимах, умение находить и подбирать омонимы.

3. Роли:

Преподаватель. Подобраны омонимы, чтобы игра была посложнее, вдобавок они зашифрованы. Ваша цель их расшифровка.

Образец: высокопарная пышность, или насос обыкновенный (помпа).

Взрывчатка, спрятанная под землей, или хорошая при плохой игре. Бутылочный эталон глупости или дорожная непроходимость. Книжная долька, или начальник государства. Карликовая баранка, или процесс, следующий за стиркой. Цепочка людей у прилавка, или пулеметный залп. Водная стоянка на входе в порт, или путешествие по тылам противника. Каждый год из пяти университетских, или продажно-покупная цена валюты. Обитательница пенала, или место контакта руки и двери. Текст на карте, или биография резидента. Дорожка через реку, или искусственные зубы между своими. Туз из колоды, или портрет Земли.

Следопыты (участники игры). Те, кто отличились в игре получают баллы.

4. Ожидаемые результаты:

Расширение лексического кругозора студентов происходят в процессе игры.

Занимательная форма подачи научных сведений призвана пробудить интерес студентов к языку, облегчить восприятие лексических тем. Такая игра способствует развитию самостоятельности обучающихся, творческой инициативы, более прочному и сознательному усвоению изученного на занятии материала, совершенствовать навыки лексического анализа, подбора и нахождения лексических омонимов и повышает уровень языкового развития студентов.

В заключении хочу отметить, что ролевые игры строятся на основе коллективной работы, соревновательности, практической полезности и максимальной занятости, и неограниченной перспективы творческой деятельности каждого студента в рамках ролевой игры. Ролевые игры на занятиях русского языка помогают глубже раскрыть личностный потенциал каждого студента, его положительные качества, сохранить и укрепить учебную мотивацию.

Литература:

1. Воронина С. А. Проблема мотивации при изучении иностранных языков // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 3. — 50 с.
2. Жилкина Д. Н. Ролевые игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 1. — 45 с.
3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1988. — 169 с.
4. Семенова Т. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 1. — 60 с.
5. Кудыкина Н. В. Дидактические игры и занимательные задания для 1-го класса: пособие для учителя. — Киев: Радянська школа, 1989. — 30 с.

6. Максимова А. А. Учим общаться детей 6–10 лет: методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 20 с.
7. Максимук Н. Н. Игры по обучению грамоте и чтению. Мастерская учителя. — М.: ВАКО, 2006. — 35 с.

Umurzakova Gyulsara Yakubovna
Gulsara _Umurzakova@mail.ru
Russian-Tajik Slavonic University

Role play as an interactive method of professionally directed learning

The article discusses the problems of using role-playing games in the educational process, shows the ways and means of overcoming them, substantiates the effectiveness of this methodological technique for developing students' abilities for independent creative thinking, decision-making on professional problems and situations, reasoned expression of their ideas, quick adaptation and work modeling. in a collective.

The relevance of the topic lies in the need for an expanded study of various approaches of teachers to work on the use of role-playing games in university classes of the practical course of the Russian language.

Keywords: role play, educational process, teamwork, creative thinking, oral speech.

Развитие познавательной самостоятельности студентов при обучении РКИ в контексте цифровой трансформации

Статья посвящена проблеме развития познавательной самостоятельности обучающихся, актуализация которой связана с изменениями в понимании целей образования, в соответствии с которыми обучение не должно ограничиваться сообщением знаний, а должно развивать необходимые компетенции в сфере осуществления самостоятельной познавательной деятельности и раскрывать творческий потенциал обучающихся. В статье обоснована эффективность эвристического обучения для развития познавательной самостоятельности, представлен образовательный потенциал молчания и раскрыто его значение для обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, русский язык как иностранный, эвристическое обучение, педагогическое молчание.

Цифровая трансформация, происходящая в настоящее время практически во всех отраслях и сферах деятельности человека, обуславливает необходимость качественных изменений в области образования. Важность развития познавательной самостоятельности, креативности и творческих способностей обучающихся, а также поиск новых путей их развития закреплены в нормативных актах, регулирующих образовательную сферу в Республике Беларусь. Так, в проекте «Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» отмечается, что в настоящее время «обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества» [5]. Следовательно, такой социальный заказ общества обуславливает необходимость развития у обучающихся способностей к самостоятельной познавательной деятельности, креативного мышления, коммуникативных умений, гибкости и мобильности при решении различного рода задач. Кроме того, на первом этапе реализации «Концепции развития системы образования до 2030 года (2021–2025 годы)» сделан акцент на важность развития у студентов навыков самообразования, привлечение студентов к процессу обеспечения качества образования, а также применение методик обучения, направленных на формирование у студентов критического и творческого мышления, системного анализа, предпринимательских навыков [5].

Разностороннее развитие гармоничной личности обучающихся, развитие их творческих способностей наряду с формированием профессиональных компетенций определены как ключевые задачи образовательной системы в «Кодексе Республики Беларусь об образовании»: «Образование — это обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» [3]. В свою очередь, обучение в документе определяется как «целенаправленный процесс организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению ими знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей», а воспитание — «целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально-ценностной сферы личности обучающегося» [3].

В качестве приоритетных задач и основных направлений развития системы высшего образования на период до 2030 года в документе также указаны повышение привлекательности получения высшего образования в Республике Беларусь и конкурентоспособности национальной высшей школы на международном уровне. Эти процессы напрямую связаны с обучением иностранных граждан в учреждениях образования Республики Беларусь, качественная подготовка которых предполагает не только формирование профессиональных компетенций, но и развитие умений самостоятельной работы с информацией, в том числе на иностранном языке: ее поиск, верифи-

кацию и обработку, что невозможно без сформированных компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности.

Таким образом, актуальность проблемы развития познавательной самостоятельности иностранных студентов подкреплена соответствующей нормативной базой, а также определяется социальным заказом общества. Их подготовка в учреждениях высшего образования Республики Беларусь имеет экономическую, социальную значимость и служит для реализации одной из стратегических задач высшего образования — экспорта образовательных услуг. Способы и методы развития познавательной самостоятельности обучающихся детерминированы информатизацией всех сфер жизни человека и конкретизируются в зависимости от условий и обстоятельств ее развития.

Обучение русскому языку является важнейшим элементом в системе подготовки специалистов из числа иностранных граждан, поскольку русский язык является и целью и средством их обучения. Познавательная самостоятельность иностранных студентов применительно к обучению русскому языку как иностранному представляет собой способность и готовность личности к управлению собственной познавательной деятельностью посредством русского языка и с целью его освоения на основе сформированных ранее умений и потребности в дальнейшем саморазвитии. Наиболее эффективное развитие познавательной самостоятельности при обучении русскому языку как иностранному происходит в рамках эвристического обучения, сущность которого составляют следующие положения: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами познания; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества [7, с. 48]. Развитие познавательной самостоятельности обучающегося возможно лишь при условии его творческой самореализации, чему, по мнению А. Д. Короля, способствует личностный компонент обучения, основанный на диалоге обучающегося с внешним миром и наполняющий образование эвристическим смыслом [4]. В качестве одного из наиболее эффективных средств развития познавательной самостоятельности при обучении русскому языку как иностранному выступает педагогическое молчание [1, 2].

Развитие познавательной самостоятельности невозможно без понимания ее структуры. Определение структуры самостоятельной познавательной деятельности иностранных студентов, в которой и происходит развитие познавательной самостоятельности, осуществлялось в соответствии со структурой учебной деятельности по Д. Б. Эльконину, который выделяет пять ее компонентов: мотивы, задачи, действия, контроль и оценка. Самостоятельная познавательная деятельность иностранных студентов, по нашему мнению, включает в себя четыре обязательных компонента: мотивационный (потребность в саморазвитии, стремление к достижению образовательных целей путем самостоятельной познавательной деятельности), когнитивный (владение языковыми навыками и речевыми умениями, обеспечивающими коммуникацию на русском языке в соответствии с его нормами), деятельностный (осуществление самостоятельной познавательной деятельности по освоению предметных знаний и последующему их применению) и рефлексивный (осмысление, самооценка и самокоррекция самостоятельной познавательной деятельности с опорой на собственный положительный опыт).

Необходимо отметить, что мотивация является важнейшим элементом в структуре самостоятельной познавательной деятельности иностранных студентов при изучении русского языка, поскольку мотивы обучения, наряду с интересом к обучению и потребностью в саморазвитии, оказывают наибольшее влияние на его результат. Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что деятельность иностранных студентов является полимотивированной и побуждается внутренними и внешними мотивами одновременно. Однако, актуализация и повышение «удельного веса» внутренней мотивации иностранных студентов является важной задачей при обучении русскому языку как иностранному, поскольку, по словам С. Л. Рубинштейна, мотив, чтобы стать источником действия, должен сам сформироваться [6, с. 564]. Характеризуя мотивацию, необходимо отметить важную роль молчания, которое выступает методическим приемом, направленным на создание благоприятной психологической атмосферы, поддержания интереса к обучению путем снятия психологических и языковых барьеров, что создает оптимальную ситуацию для выработки собственной позиции студента относительно изучаемого объекта. В то же время психофизиологические функции молчания делают его инструментом активизации мыслительной деятельности обучающихся, поскольку в процессе обращения к внутреннему «я» и погружения в собственные мысли происходит переключение внимания и акцентирование его на предстоящей работе.

При обучении русскому языку как иностранному с использованием молчания познание изучаемого объекта происходит вместе с изменением действующего субъекта при выполнении эвристических заданий, в результате чего обучающиеся создают собственный образовательный продукт посредством эвристических способов и форм деятельности (А. В. Хуторской). Выполнение заданий эвристического типа способствует взаимосвязанному развитию всех видов речевой деятельности обучающегося, механизмы осуществления которых можно представить в виде взаимосвязанных блоков, соответствующих группам эвристических вопросов «Что?», «Как?», «Почему?» (А. Д. Король).

Самостоятельная познавательная деятельность обучающегося не может считаться завершённой без самоконтроля и самооценки, которые, при необходимости, влекут за собой самокоррекцию. Для эффективного обучения русскому языку с использованием педагогического молчания особую важность приобретает минимизация внешнего контроля со стороны педагога при активизации контроля внутреннего, представляющего собой автоматизированные умственные действия обучающегося, направленные на познание изучаемого объекта и создание собственного образовательного продукта.

Таким образом, развитие познавательной самостоятельности обучающихся, в частности при обучении иностранных студентов русскому языку, наиболее эффективно происходит в рамках эвристического обучения. При обучении русскому языку как иностранному использование педагогического молчания в полной мере способствует актуализации личностных смыслов и внутренней мотивации обучающихся. При выполнении различного рода эвристических заданий происходит не только взаимосвязанное развитие всех видов речевой деятельности студента, но и развитие его личностных качеств, реализуется его творческий и креативный потенциал, совершенствуются коммуникативные, оргдеятельностные и рефлексивные умения, что способствует развитию познавательной самостоятельности.

Литература:

1. Зданович Е. С. Говорение и молчание в обучении русскому языку как иностранному // Инновационные и приоритетные направления в преподавании гуманитарных дисциплин в техническом вузе. — 2021. — С. 169–174.
2. Зданович Е. С. Развитие познавательной самостоятельности иностранных студентов средствами педагогического молчания // Весн. Гродзен. дзярж. ўн-та імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 136–143.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (Дата доступа: 01.11.2021).
4. Король А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. — 2007. — № 9. — С. 18–25.
5. Проект Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/proekt-kontseptsii-razvitiya-sistemy-obrazovaniya> (Дата доступа: 01.11.2021).
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.
7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

Zdanovich A. S.

el.zdanovich@gmail.com

Grodno State Medical University

Development of students' cognitive independence in teaching Russian as a foreign language in the context of digital transformation

The article is devoted to the problem of the development of the cognitive independence of students. The actualization of these problems is associated with changes in the understanding of the goals of education in accordance with which training should not be limited to the communication of knowledge but should develop the necessary competencies in the field of independent cognitive activity and reveal the creative potential of students. The author substantiates the effectiveness of heuristic teaching for the development of cognitive independence, presents the educational potential of silence and reveals its significance for teaching foreign students.

Keywords: cognitive independence, Russian as a foreign language, heuristic learning, pedagogical silence.

Применение проектной технологии по русскому языку во время внеклассных занятий

В статье рассматривается проектная технология как способ формирования коммуникативной компетенции у учащихся во время внеклассных занятий, связанных с русским языком, важность данной педагогической технологии в организации учебно-воспитательной работы, позволяющей учителю углублять знания и умения учащихся, полученные в ходе урока. Проектная технология оказывает широкое воспитательное воздействие на учащихся во внеурочной деятельности, связанной с русским языком: они раскрывают индивидуальные особенности и способности учащихся; обогащает личный опыт школьников и их познавательный интерес, развивает желание участвовать в продуктивной деятельности, одобренной обществом. Использование проектной технологии на внеклассных занятиях позволяет преподавателю закрепить знания учащихся по лексике и фразеологии русского языка, расширить словарный запас учащихся; способствует развитию их речи, логического мышления, совершенствованию навыков выразительного чтения и осуществлению междисциплинарных коммуникаций.

Ключевые слова: проектная технология, коммуникативная компетенция, русский язык, внеклассная деятельность, методика преподавания языка.

В Казахстане коммуникативное обучение русскому языку в соответствии с концепцией модернизации образования приобретает особое значение, поскольку коммуникативная компетенция выступает как межнациональная и ориентирована на достижение практических результатов в овладении русским языком, а также на образование, воспитание и развитие личности учащегося. Задача учителя русского языка — обеспечить условия для продуктивной деятельности учащихся, развития их познавательной активности и творческих способностей, а также формирования коммуникативной компетентности [6, с. 269; 3, с. 203–206].

В перечне современных методик преподавания русского языка среди различных педагогических технологий, призванных решать задачи формирования коммуникативной компетентности учащихся и активизации познавательной деятельности, ведущее место занимает проектная технология, характеризующаяся такими качествами, как *креативность, инновационность, эффективность, продуктивность, эмпатия, рефлексия*.

Проектная технология направлена на развитие у школьников самоорганизации, самообразования, понимания образовательной деятельности с позиций подхода, основанного на системе ценностей. Согласно определению Азимова и Щукина, проектная технология создает условия для сотрудничества в системе «школьник — преподаватель — группа»; она основана на идее взаимодействия школьников при решении учебных задач, в ходе которого обучаемые приобретают навыки работы и эффективного общения в команде [1, с. 226–228].

Среди множества инновационных технологий обучения языку, ориентированных на учащихся, мы выделяем метод, основанный на проектах, и охотно внедряем его в наших классных и внеклассных мероприятиях. На наш взгляд, проектный метод вполне вписывается в традиционный учебный процесс, основанный на системе «класс-урок», не влияя на содержание обучения, определенное образовательными стандартами базового уровня. Метод, основанный на проектах, является подлинной педагогической технологией, которая обеспечивает как успешное усвоение материала, так и создание команды, чтобы обеспечить интеллектуальное и нравственное развитие школьников в атмосфере дружественного сотрудничества [2].

Цель данного исследования — изучить, как преподается русский язык с использованием проектного метода и какие инструменты используются. Цель состоит в том, чтобы принять необходимые меры для повышения эффективности образования, выявить недостатки, а также преимущества. По результатам могут быть приняты необходимые меры.

Основная идея проектной технологии заключается в развитии познавательной активности учащихся по отношению к окружающему миру и к самому себе. Также важно учитывать потенциал научных исследований для реализации этой взаимосвязи в практической проектно-исследовательской деятельности школьников на уровне базового образования. Поэтому личностным результатом проектно-исследовательской деятельности является исследовательская позиция, т. е. особое проявление личности, выражающее активное, инициативное отношение обучающегося к знаниям и способу их получения, является позиция человека, совершенствующего себя [4, 5].

Толчком к реализации проекта является правильно сформулированная проблема, которая вызывает необходимость анализа самой проблемы и причин ее возникновения. Результаты проектов могут быть представлены двумя типами: 1) *результаты продукта*: модель, алгоритм, альбом, книга, фильм, методическая разработка, выставка, новая образовательная программа; 2) *результаты-эффекты*: социальные, культурные, психологические изменения, которые произойдут в результате проекта.

Педагогическая практика показывает, что применение технологии для проектной и исследовательской деятельности в целом во время урока является очень сложной задачей для учителя, поэтому педагогический потенциал технологии раскрывается во внеклассной деятельности школьников, которая не ограничена формальными рамками. Такие условия позволяют реализовать методологию исследования.

Организация проектной и исследовательской деятельности во время внеклассных занятий может осуществляться по одному или нескольким предметам. Полат и другие ученые отмечают, что междисциплинарные проекты выполняются после занятий и затрагивают два или более предметов. В результате реализации междисциплинарных проектов у учащихся рождаются новые идеи, в процессе взаимодействия возникает новая мотивация [6].

Мы представляем план *междисциплинарного проекта* на тему «Человек, собравший слова», который может быть реализован в рамках лингвистической недели, посвященной жизни и творчеству В. И. Даля. В процессе этой проектной деятельности у учащихся формируется коммуникативная компетенция: богатейший материал «Толкового словаря живого великорусского языка», сборника «Пословицы русского народа», сказки и рассказы позволяет учителю закреплять знания учащихся по лексике и фразеологии, расширять словарный запас школьников, развивать их речь, логическое мышление, совершенствовать навыки выразительного чтения, осуществлять междисциплинарные связи.

Методы	Мероприятия	Подсказки
Научная конференция, посвященная творчеству В. И. Даля	Школьники готовят доклады на темы: В. И. Даль — «Величие России», «Значение Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даль для развития русской лексикографии, «Фразеологизмы в Толковом словаре живого великорусского языка», «В. И. Даль и А. С. Пушкин», «В. И. Даль как писатель», «В. И. Даль как врач», «Наш великий земляк».	Русский язык и литература, история, география
Лингвистическая газета	Заметки о В. И. Дале и его творчестве, высказывания о «Толковом словаре живого великорусского языка», тематически подобранные пословицы, загадки, поговорки из сборника «Пословицы русского народа», иллюстрации учеников к сказкам В. И. Даля, фотографии мест, связанных с В. И. Далем, вопросы викторины.	Русский язык и литература, история, география, живопись

Методы	Мероприятия	Подсказки
Устный лингвистический журнал	Название каждой страницы журнала перед его открытием держит в руках рассказчик, одетый в национальные костюмы. Первая страница «Не прослыть, а быть» (слоган В. И. Даля). Страница может быть организована в виде рассказа о жизни В. И. Даля в форме инсталляции. Вторая страница «Красная речь пословицей». Рассказчики рассказывают о пословицах и поговорках В. И. Даля, проводят викторину. Третья страница «Сокровищница русского языка». Рассказчики рассказывают о «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля.	Русский язык и литература, история, география, живопись.
Театральное представление	Постановка: 1) романы М. А. Булатова, В. И. Порудоминского «Человек, собравший слова» о В. И. Дале (юный мичман); 2) сказки В. И. Даля «Война грибов с ягодами»	Русский язык и литература, живопись, музыка, театральные дополнительные занятия
Словесная экскурсия	Участники краеведческой экспедиции проводят словесную экскурсию. Они говорят о связях В. И. Даля с украинским городом Ворошиловградом. Экскурсия сопровождается демонстрацией репродукций и фотографий или диапозитивов (портреты В. И. Даля, его отца, вид на берега Лугани, дом-музей В. И. Даля, памятник В. И. Далю).	Русский язык и литература, история, география, краеведение

Наши наблюдения подтверждают тот факт, что проектная технология способна формировать коммуникативную личность учащихся во внеурочной деятельности. Знание языка, умение общаться, добиваться успеха в процессе общения — это те характеристики личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех сферах жизни, способствуют его социальной адаптации к меняющимся условиям современного мира.

Проектная деятельность позволяет школьникам быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, находить адекватные средства выражения и обеспечивать обратную связь. В процессе поиска и ознакомления с источниками знаний школьники овладевают навыками выявления, анализа, сравнения явлений и фактов с их различными интерпретациями, построения собственных выводов и творческих высказываний в устной и письменной форме.

Работая в группе, школьник усваивает социальные нормы, определяет свою позицию, может ее корректировать. В процессе подготовки презентации проекта школьники «примеряют» разные социальные роли (лидера и одновременно слушателя), учатся воспринимать чужое мнение; рефлексиируют; оценивают свою работу в группе и работу других; формулируют эти оценки в толерантном режиме.

Проектная технология обладает широким спектром образовательных возможностей для школьника в процессе внеаудиторной деятельности по русскому языку: раскрытие индивидуальных способностей школьников, которые не всегда возможно учесть на занятиях; обогащение личного опыта школьников, расширение их знаний о многообразии видов человеческой деятельности, приобретение необходимых практических навыков; развитие познавательного интереса к участию в производственной деятельности, одобренной обществом (если у учащихся есть устойчивый интерес к работе в сочетании с определенными практическими навыками, которые обеспечивают им успех в выполнении заданий, то они смогут организовать свою собственную деятельность); проявление индивидуальных особенностей учащихся (дети учатся жить в команде, сотрудничать друг с другом, заботиться о своих товарищах).

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методологических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бондарь И. А., Кульбакова Р. И., Свинторжицкая И. А., Пилат Л. П., Заврумов З. А. Проектный метод как эффективное средство междисциплинарного взаимодействия при обучении иностранному языку // Международный журнал экологического и научного образования, 2016. — № 11(8). — С. 2123–2133.
3. Мартыянов Д., Горобец Е., Новак М. Категория аспекта в русском языке: проблемы преподавания // Современный журнал методов преподавания языков, 2016. — 400 с.
4. Новиков Т. Проектные технологии в классе и во внеурочной деятельности. Общественное образование. — 2000. — С. 52–58.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2009. — № 35(5). — С. 47–62.
6. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции, социолингвистика. — Хармондсворт: Пингвин, 1972. — С. 269–293.

Alekshova Lyazzat Bisenbayevna
lyazzat.bisenbaevna@mail.ru
Oralbayeva Arailym Saylauovna
lyym.ra@mail.ru

Application of project technology in the Russian language during extracurricular activities

In the article, project technology is considered as a method of forming students' communicative competence in extracurricular activities related to the Russian language, which is the importance of pedagogical technology in the organization of educational work, which allows the teacher to deepen the knowledge and skills of students acquired during the lesson. Project technologies have a broad educational impact on students in extracurricular activities related to the Russian language: they reveal the individual characteristics and abilities of students; enrich the personal experience of students and their cognitive interest, develop the desire to participate in productive activities approved by society. The use of Project technology in extracurricular activities allows the teacher to strengthen students' knowledge of the vocabulary and phraseology of the Russian language, expand students' vocabulary; contribute to the development of their speech, logical thinking, improvement of expressive reading skills, and the implementation of interdisciplinary communications.

Keywords: Project technology, communicative competence, Russian language, extracurricular activities, language teaching methods.

Совместное учебное пособие по русскому языку для студентов филологических направлений вузов Республики Таджикистан: из опыта создания

В статье представлен опыт создания международными авторскими коллективами России и Таджикистана совместных учебных пособий по русскому языку для студентов филологических направлений вузов Республики Таджикистан. Рассматриваются методические подходы, используемые при разработке учебного материала, приводятся примеры национально ориентированных заданий страноведческого и лингвострановедческого характера.

Ключевые слова: совместное пособие, национально ориентированный подход, задание.

Одним из перспективных направлений методики преподавания русского языка как иностранно-го является создание международными авторскими коллективами совместных национально ориентированных учебных пособий, адресованных студентам, изучающим русский язык в условиях неязыковой среды. В качестве примера успешной деятельности по созданию совместных учебных пособий можно привести работу международного коллектива авторов Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого и Таджикского национального университета. Начиная с 2013 года данным авторским коллективом было разработано и издано четыре учебных пособия, предназначенных для филологов, изучающих русский язык, в том числе в Республике Таджикистан [1–4].

Работа над учебным содержанием пособий проводилась с учетом разнообразных методических подходов. В качестве главных из них выделим следующие:

- аксиологический подход, определяющий формирование у студентов ценностных ориентиров как по отношению к изучаемому, так и по отношению к родному языку и культуре, а также обеспечивающий субъективное восприятие и осмысление студентами учебного содержания через создание системы национально и лично значимых смыслов;
- поликультурный подход, направленный на реализацию обучения в контексте межкультурного диалога, проводимого с учетом достижений мировой культуры, национальной таджикской культуры и русской культуры;
- компетентностный подход, предполагающий развитие у учащихся способностей «решать определенных класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным качествам» учащихся [5, с. 177];
- национально ориентированный подход, предусматривающий ориентацию в обучении на методические средства и приемы, соответствующие исторически сложившейся в стране традиции обучения, а также включение в содержание национально значимых материалов, применение в обучении стратегии сопоставления.

Учебные пособия по практическому курсу русского языка, адресованные студентам филологических специальностей вузов Республики Таджикистан, включают в себя речевые темы общекультурной направленности, а также страноведческие и лингвострановедческие материалы, предусматривающие изучение и соизучение реалий русской и таджикской культур. Материал общекультурной направленности представлен такими темами, как «Молодежь в современном мире», «Жизнь замечательных людей», «Выбор профессии», «Свободное время», «Человек и природа», «Характер, портрет» и др. Национально ориентированные материалы и задания включены в темы, изучение которых предполагает комплексное восприятие и сопоставление страноведческого материала о России и Таджикистане: «Россия и Таджикистан на карте мира», «Приоритетные направления сотрудничества России и Таджикистана», «Традиции и обычаи России и Таджикистана».

Пособия содержат аутентичные тексты из интернет-источников, газет и журналов (например, материалы журнала социально-политических исследований «Центральная Азия и Кавказ», интернет-портала Национального информационного агентства Таджикистана — НИАТ «Ховар», печатного органа Правительства Республики Таджикистан «Народная газета» и др.).

Учебные разделы пособий структурированы в соответствии с логикой работы и включают речевые и грамматические темы. Лексический компонент разделов предусматривает работу с лексикой, обладающей ярко выраженной национально-культурной семантикой как в контексте русской, так в контексте таджикской культуры. Кроме того, предусмотрены задания на сопоставление, сравнение, проектные задания, игровые и ролевые упражнения. Приведем примеры подобного рода заданий:

- *Образуйте прилагательные от существительных по образцу: Зеравшан — Зеравшанский. Составьте словосочетания с полученными словами: Туркестан, Памир, Гиссар, Алтай, Вахи, Фергана, Каракумы, Варзоб.*
- *Составьте план текста «Таджикистан на карте мира». Сравните его с планом к тексту «У карты России».*
- *Какая информация отсутствует в тексте «Таджикистан на карте мира»? Дополните текст необходимой информацией.*
- *Побеседуйте с людьми разных поколений по теме «Таджикистан вчера и сегодня». Оформите беседу как заметку в газету.*
- *Проведите ролевую игру-соревнование на тему «Это — моя Родина, моя родная земля, мое отечество...». Для проведения игры разделите группу на две команды. Каждая команда готовит вопросы, ответы на которые покажут, хорошо ли студенты знают свой край, его природу, природные богатства, полезные ископаемые, города, достопримечательности и т. д.*

Речевые темы разделов разработаны на основе текстового подхода. Отбор текстов также ведется с учетом поликультурного, аксиологического и национально ориентированного подходов. Языковые и речевые упражнения наполнены национально значимым содержанием. В пособия включены тексты страноведческого характера: «Города Таджикистана», «Памир», «Душанбе», «Таджикский национальный парк» и др., что определенно способствует созданию национально и лично значимых смыслов, содействует реализации обучения, при котором изучение русской культуры и русского языка происходит на фоне постижения национального языка и национальной культуры.

Литература:

1. Ехлакова И. Ю. Нормативный аспект культуры речи: орфоэпия, лексика, грамматика [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов-филологов, изучающих русский язык / И. Ю. Ехлакова, Е. П. Красильникова, Б. В. Черенкова [и др.]; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.
2. Нагзибекова М. Б. Практический курс русского языка: учебное пособие / М. Б. Нагзибекова, Г. М. Ходжиматова, Е. П. Красильникова и др. [под ред. Л. В. Ашмариной, Р. Н. Бабаевой]; Таджикский национальный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. — Душанбе, 2013. — 339 с.
3. Нагзибекова М. Б. Практический курс русского языка: учебное пособие / М. Б. Нагзибекова, Г. М. Ходжиматова, Е. П. Красильникова и др.; Таджикский национальный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. — Душанбе: Бухоро, 2014. — 459 с.
4. Нагзибекова М. Б. Учебное пособие по русскому языку / Нагзибекова М. Б., Ходжиматова Г. М., Красильникова Е. П. [и др.]; Таджикский национальный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. — Душанбе: ТНУ, 2019. — 194 с.
5. Хаджиматова Г. М., Нагзибекова М. Б. Компетентностный подход в обучении русскому языку в таджикской школе // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. — 2017. — Т. 17. — № 9. — С. 177–181.

*Cherenkova B. V.**belita5@rambler.ru**Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

**Joint textbook on the Russian language for students of philological areas
of universities of the Republic of Tajikistan: from the experience of creating**

The article presents the experience of creating joint textbooks on the Russian language for students of philological areas of universities of the Republic of Tajikistan by international authors' teams from Russia and Tajikistan. The methodological approaches used in the joint manual are considered, examples of nationally oriented tasks are presented.

Keywords: joint manual, nationally oriented approach, task.

Внедрение и адаптация цифровых и интернет-ресурсов на уроках русского языка как иностранного

Образование является одной из важнейших составляющих нашей жизни, и поэтому крайне важно обеспечивать его соответствие нашим жизненным реалиям, обеспечивать его постоянный динамизм. Современные методы обучения — это оружие педагога, которым он вооружен для успешной педагогической деятельности, успешного решения дидактической, воспитательной и развивающей задач каждого занятия. В статье представлены некоторые цифровые технологии и интернет-ресурсы, которые целесообразно использовать на уроках русского языка как иностранного.

Ключевые слова: цифровые технологии, интернет-ресурсы, методы активного обучения, медиаинструменты.

Дистанционное обучение стало испытанием на прочность всей современной системы образования. Впервые со времен массового распространения Интернета образовательный сегмент интернет-трафика обрел столь значительные масштабы, пошатнувшие традиционное представление о роли Интернета. Эти изменения ознаменовали новую эпоху потребления глобальной Сети, предназначенную не только для развлекательных и коммуникативных, но, в первую очередь, для образовательных целей.

Современное образование невозможно представить без внедрения в учебный процесс медийной культуры, медиаинструментов, но ориентироваться в них, находить нужную и верную информацию задача не из легких. Средства массовой информации являются мощной силой в жизни молодежи. Музыка, телевидение, видеоигры, журналы и другие средства массовой информации оказывают сильное влияние на то, как мы видим мир.

Медиа создают общую среду и, следовательно, являются катализаторами обучения. С развитием Интернета, СМИ контент создается не только профессионалами, но и обычными людьми. С YouTube на блоги информация распространяется без фильтрации и проверки. Традиционные СМИ также трансформируют способы доставки новостей и информации. Связь между медиаобразованием и использованием новых коммуникаций технологии становится главной заботой педагогов по всему миру [1].

Через внедрение новых методов и методик обучения происходит реальное реформирование процесса обучения и образования в целом, которое может реализовать каждый преподаватель на каждом конкретном занятии.

Например, на уроках русского языка как иностранного внедрение методов активного обучения просто необходимо, чтобы заинтересовать и привлечь. Так как современное обучение характеризуется стремлением к живому изучению, то современный педагог должен это живое связать со своим предметом. Обучение должно быть максимально соотнесено с реальностью, в которой живут обучающиеся. В связи с этим целесообразно использовать мультимедийные технологии в процессе обучения.

Для адаптации уроков к новым реалиям необходимы новые «инструменты». Для обучения русскому языку, в частности русскому языку как иностранному, кроме инструментов, решающих технические задачи, есть огромный спектр интернет-ресурсов, которые позволяют сделать урок современным, интересным, а, следовательно, мотивируют студентов на обучение.

Рассмотрим некоторые современные методы обучения на примере развития лексики.

- На уроках русского языка как иностранного для ознакомления с таким интересным, но сложным пластом лексики как **фразаология** мы фрагментарно используем различные телепро-

граммы, насыщенные культурным содержанием. Одной из них является развлекательная передача «Где логика?» Берется часть программы, посвященная раскрытию фразеологизмов, которые даны с помощью различных наводящих картинок, связанных собою логически. Правильно анализируя картинки, можно прийти к раскрытию фразеологизма. Таким образом, мы не только знакомимся с фразеологизмом, его значение, но также вводим периферийную лексику, создаем ассоциативные связи.

- Очевидно, что для изучения языка необходимо знать культуру изучаемого языка. В этом на помощь приходят не только фразеологизмы, но также и пословицы, поговорки, шутки, песни данного языка. Сайт Verymuchrussian.com собрал в себя огромное количество идиом, которые не только полезно использовать на уроках РКИ, но и очень интересно. Сайт очень прост в использовании, что позволяет студентам работать с ним и самостоятельно. Идиомы представлены не только в текстовом варианте с проставленными ударениями, что позволяет использовать ресурсы сайта также и на начальных уровнях владения языком, но также и в аудиоварианте. То есть наблюдается развитие сразу нескольких видов речевой деятельности. Контент разнообразный, насыщенный визуальным компонентом.

- Учитывая разные уровни владения языком, считаем интересным и действенным способом развития лексики на уроках русского языка как иностранного **использование художественных фильмов или фрагментов из фильма**. Берутся во внимание также социо-культурные предпосылки целей урока, в связи с этим тщательно отбираются фильмы, отдавая в основном предпочтение современным, чтобы опять же заинтересовать студента. В основном мы делаем акцент на «фильм в фильме», где можно сравнить устаревшие реалии с современными. Такая работа помогает в активном освоении сравнительной степени прилагательных.

- Использование **рекламных роликов**, новостей также относится к методам активного обучения, а конкретнее к методам активной работы с текстом. Все методы активного обучения требуют адаптации к своему предмету и осмысления его задач, которые могут не совпасть с целями урока. Поэтому, естественно, предварительное изучение методов, осмысление их, реализация требуют некоторой подготовки, однако результаты не заставляют ждать. В зависимости от уровня владения языком мы подходим к использованию рекламных роликов и новостей в ходе учебного процесса с обратной стороны. Задача студентов состоит в том, чтобы найти ошибки, анализ которых делается в группах. Задание носит проектный характер. В результате обучающиеся заполняют собой, своей речью большую часть урока, а конкретнее — 2/3 урока, следственно уровень самостоятельности повышается, активируются творческие способности. В таких условиях выработка решений сопровождается эмоциями, что в свою очередь обеспечивает мобилизацию интеллектуальных резервов, стимулирует познавательную деятельность, позволяет длительно удерживать внимание.

- В качестве обогащения лексического состава студентов мы на уроках РКИ также используем всем знакомое мобильное расширение «Т9». На уроке в зависимости от темы вводится лексика, в дополнение к которой рассматриваются словосочетаемые возможности введенной лексики при помощи Т9. В зависимости от целей урока можно выполнить задание и на уровне словосочетания, и на уровне предложения. Метод очень интерактивный, мотивирующий и интересный.

- Для развития не только речевых навыков, лексического запаса студентов, но и творческого мышления и внимания на уроках РКИ мы также используем метод создания ментальных карт. Создание ментальных карт позволяет запомнить ключевые понятия на уровне концептов, закрепить пройденную тему благодаря визуализации и активному практическому аспекту данного метода.

Это небольшой перечень тех современных методов, которые можно и нужно использовать на уроках, чтобы соответствовать современной парадигме образования. Урок должен быть идеальным мостом для интеграции учащихся в окружающий современный мир.

Однако образование — это не механическая, а человеческая система. Используя ресурсы Интернета, не стоит забывать о том, что человеческий фактор и человеческие ресурсы составляют основу педагогической концепции образования.

Литература:

1. <https://n-ost.org/85-medianavigator/#/> «Медианавигатор» — Международная лаборатория медиаграмотности.
2. <https://verymuchrussian.com/>

*Tunyan Seda**Seda.tunyan@rau.am**Russian-Armenian Slavonic University*

Introduction and adaptation of digital and internet resources in lessons of Russian as a foreign language

Education is one of the most important components of our lives, and therefore it is essential to ensure its relevance to our realities of life, to ensure its constant dynamism. Modern methods of teaching — a weapon of the teacher, which he or she is armed for successful pedagogical activity, the successful solution of didactic, educational and developmental tasks of each lesson. This article presents digital and Internet resources that are appropriate to use on the lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: digital technologies, Internet resources, active learning methods, media tools.

Использование игровых практик и технологий на уроках русского языка и литературы в таджикской школе

Данная статья предназначена учителям русского языка, чтобы показать эффективность использования игровых практик в обучении русскому языку в таджикской школе.

Ключевые слова: игровые практики, Таджикистан, урок, русский язык, таджикская школа.

Свое выступление мне хочется начать с высказывания В. А. Сухомлинского: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

В 2018 году я стала участницей проекта «Российские учителя в Таджикистане» и меня распределили в Согдийскую область в старинный исторический город Истаравшан в гимназию № 5. С 2019 по настоящее время я работаю в Президентском лицее-интернате для одаренных детей в г. Душанбе. Русский язык изучается как иностранный.

Функционирующее в обществе таджикско-русское двуязычие играет позитивную роль в процессе овладения русским языком учащимися таджикской школы.

Целью обучения учебному предмету «Русский язык» является формирование навыков аудирования (слушания, говорения, чтения и письма в соответствии с правилами речевого этикета и нормами употребления языковых единиц в речевой деятельности, ориентированной на ситуацию общения). Основная цель обучения русскому языку в школе с таджикским языком обучения — это общение на русском языке. Под общением понимается практическое использование языка. Программа обучения выдвигает конкретные результативные требования изучения русского языка в школах с таджикским языком обучения:

1. Воспринимать русскую речь на слух.
2. Читать на русском языке.
3. Задавать вопросы и отвечать на них.
4. Писать на русском языке.
5. Участвовать в диалоге, обсуждениях.

Проблемы, нередко встречающиеся у некоторых учащихся в изучении русского языка, следующие: дети не могут излагать свои мысли устно, не сразу отвечают на вопросы, недостаточно развито диалоговое обучение, у некоторых детей отсутствует интерес к предмету. Все это требует дополнительных занятий. Как учителю, мне необходимо выявить уникальный потенциал каждого ученика, ведь каждый ребенок талантлив, но талантлив по-своему, необходимо помочь учащимся проявить свои лучшие качества, помочь раскрыть свои способности. Вопрос, который взволновал меня как учителя — языковед: «Как повысить мотивацию и уровень овладения русским языком таджикских школьников?»

Для повышения мотивации к изучению русского языка учащимися, которые не владеют русским языком вообще или имеют очень низкий уровень владения разговорным русским языком, необходимо использовать разнообразные формы и методы работы.

На помощь пришли игровые технологии и практики. В игре часто сложное становится понятным и доступным. Игровые практики помогают лучше усвоить новый материал, овладеть звуковым анализом, избежать трудностей произношения и повысить речевые и интеллектуальные возможности учащихся, приспособиться к изменениям на мировом уровне, понять языковые ценности и по-новому взглянуть на окружающую жизнь.

И с каждым годом работы в таджикской школе я все больше убеждаюсь в том, что реальным путем к достижению такой цели становятся игровые практики и технологии в организации учебно-

го процесса. Целевые ориентиры их: дидактические (успешное владение русским языком, расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование умений и навыков.); развивающие (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии); социализирующие (приобщение к нормам и ценностям общества, адаптация к условиям среды, обучение общению и т. д.).

Важной задачей школы становится развитие умений самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Развивать подобные умения поможет дидактическая игра, которая служит своеобразной практикой для использования знаний, полученных на уроке и внеурочное время. Классификация дидактических игр основана на тематическом принципе: игры распределены по разделам лингвистики (при этом в каждом есть игры, помогающие отрабатывать коммуникативный аспект):

1) фонетические и орфоэпические игры («Молния», «Заверши фразу», «Минута говорения», «Свободный микрофон» и т. д.);

2) лексико — фразеологические игры («Третий — лишний», «Игра-наоборот» и т. д.);

3) игры по морфемике и словообразованию («Собери слово», «Зри в корень», «Цепочка слов», «Слова, которые соответствуют схеме», «Морфемный конструктор», «Перевертыш» и т. д.);

4) по синтаксису и развитию речи («Зрительные диктанты Федоренко», «Найди ошибку», «Напиши вопрос», «Восстанови рассказ», «Снежный ком», «Рассказ по цепочке», «Эксперты», «Табу» и др.).

Конечно, любую дидактическую игру всегда сопровождаю картинками, наглядными предметами. Большое внимание уделяю правильному произношению и употреблению слов. С этой целью я каждый урок начинаю с речевой разминки. Учимся говорить друг другу комплименты, пожелания — «Круг пожеланий», «Круг радости».

Особое внимание, наряду с чтением, говорением и слушанием, я уделяю и письму.

Очень важно, чтобы игры оставались интересными, оригинальными, предоставляли учащемуся выработку определенных навыков и умений.

Особое внимание следует уделить ролевым играм, т. к. это одновременно речевая, игровая и учебная деятельность. С точки зрения учащихся, ролевая игра — это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в разных ролях. Учебный характер игры ими часто не осознается, что дает относительную раскрепощенность. С позиций учителя ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению. Для учителя цель игры — формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевая игра управляема, ее учебный характер четко осознается учителем. Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, так как она в наибольшей степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в самых разнообразных речевых ситуациях. Таким образом, различные ролевые игры — это упражнение для овладения русской речью, навыками и умениями в условиях межличностного общения.

Игровая тематика развивается для максимально эффективного воздействия на учеников. Учащиеся, которые погружены в определенные заданные условия, проявляют большой интерес к процессу обучения и овладения русским языком.

Игровые практики и технологии я применяю также и при внеклассной форме обучения и воспитания. Правда, не в любой внеклассной работе оправдано применение игр. Так, например, мероприятие «Спасибо прадеду за победу!» для учащихся 5–7-х классов было проведено лишь с элементами ролевой игры. И, наоборот, квест для учеников 6-х классов к 222-летию со дня рождения А. С. Пушкина проведен с использованием многих дидактических, развивающих, социализирующих практик и технологий.

Используя игровые практики и технологии в обучении русскому языку таджикских учащихся, я пришла к некоторым выводам:

- игровые практики и технологии в педагогике — это один из важнейших аспектов обучения и воспитания учащихся,
- игровые технологии значительно повышают мотивацию к изучению русского языка как иностранного,
- игра является средством активизации познавательной деятельности учащихся, способствующим ее актуализации,
- игра способствует коммуникативно-деятельностному характеру обучения, обеспечивает развитие речемыслительной деятельности учащихся.

Педагогу бывает сложно оптимально сочетать метод игры с другими направлениями в обучении. Эффективность состоит в том, что в игровой практике сочетаются несколько значащих факторов. В ней есть некоторая свобода действий и четкое распределение обязанностей, напряженные моменты и развлечение, реальность и мистика, эмоции и рациональное мышление.

Игровые практики и технологии позволяют ученику, будучи лично заинтересованным, отрабатывать навыки работы в команде, быть мотивированным собственной заданной целью, то есть он в любом случае будет учиться, запоминать, использовать поданный в ходе игры материал, ведь это нужно ему самому.

Литература:

1. Жиренко О. Е., Гайдина Л. И., Кочергина А. В. Учим русский язык с увлечением — 2. — М.: 5 за знания, 2010.
2. Семенова Т. В., Семенова М. В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // ИЯШ. — 2005. — № 1.
3. Степанова Е. Л. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // ИЯШ. — 2004. — № 2.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — 1995.
5. Канарская О. В. Инновационное обучение русскому языку: Учебное пособие к спецкурсу. — Л., 1989.
6. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994.
7. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. — СПб., 2014.
8. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Академия развития, 2018.
9. Лоншакова А. А. Нестандартные приемы закрепления изученного на уроках русского языка // Начальная школа. — 2002. — № 4.
10. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — № 6. — С. 61–64.
11. Гаврилова О. В. Ролевая игра в обучении иностранных языков / О. В. Гаврилова // English, 2008. — № 1.

Merkulova G. T.

galinatgt@yandex.ru

*MCO Interdom named after E. D. Stasova, Ivanovo
Presidential Boarding School for Gifted children in Dushanbe*

Using game practices and technologies in Russian language and literature lessons in Tajik school

Russian language teachers are given this article to show the effectiveness of using game practices in teaching Russian in a Tajik school.

Keywords: game practices, Tajikistan, lesson, Russian language, Tajik school.

Основные вопросы изучения сравнительной лингвокультурологии

Переход из культурного значения в индивидуальное значение, как видно из схемы, проявляется в проецировании культурного значения через призму каких-то своих собственных свойств, установок. Термин «культура» восходит к латинскому *cultura* и заимствован из технического словаря антропологии, в соответствии с которым он охватывает весь образ жизни членов общества, насколько этого требует сообщество.

В реально-историческом функционировании язык и культура неотделимы, в реальном функционировании язык влит в более общую систему культуры, составляя с ней сложное целое.

Ключевые слова: лингвокультурология, язык и общество, коммуникативный процесс.

Язык является одной из составных частей культуры, которая одновременно через него и отражается, но в то же время язык представляет собой самостоятельную систему. По словам Н. Д. Арутюновой, «язык — стихийно возникшая в человеческом обществе и развивающаяся система дискретных (членораздельных) звуковых знаков, служащая для целей коммуникации и способная выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире» [1, с. 77]. По мнению Э. Сепира, «язык является коммуникативным процессом в чистом виде в каждом известном нам обществе» [2, с. 83]. «Культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают» [2, с. 32].

Результат специфического видения мира представителей определенной культуры воплощается в культурной картине мира, т. е. это определенные знания об устройстве мира, различные представления, конкретная система образов, а также место человека в нем.

Многообразие подходов к пониманию культуры, предлагаемое В. А. Масловой [3, С. 13–15], обобщено и дополнено нами в следующей классификации.

1) *Социальный подход.* Суть социального подхода состоит в рассмотрении культуры как отличного от природы, от биологического и физиологического, не замкнутого на отдельной личности, но присущего группе людей, связанных общением [4, с. 23].

2) *Когнитивный подход* к пониманию культуры уделяет особое внимание культуре как знанию и познанию. Ключевой фигурой когнитивного подхода лингвистической антропологии.

3) *Диалогический*, в котором культура — «диалог культур» — форма общения ее субъектов. Выделяются этнические и национальные культуры, создаваемые отдельными народами, нациями. Внутри национальных культур выделяются субкультуры.

4) *Информационный.* В нем культура представлена как система создания, хранения, использования и передачи информации, это — система знаков, используемых обществом, в которой зашифрована социальная информация, т. е. вложенные людьми содержание, значение, смысл (Ю. М. Лотман) [5.13–43]. Культура — это информационное обеспечение общества, это социальная информация, которая накапливается в обществе с помощью знаковых систем.

5) *Духовный.* Приверженцы этого подхода определяют культуру как духовную жизнь общества, как поток идей и других продуктов духовного творчества. Духовное бытие общества и есть культура. Недостаток этого подхода — в сужении понимания культуры, ибо есть еще материальная культура.

6) *Деятельностный*, в котором культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности.

7) *Нормативный*, в русле которого культура это — совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни.

8) *Типологический* (М. Мамардашвили, С. С. Аверинцев). Встречаясь с представителями другого народа, люди склонны воспринимать их поведение с позиции своей культуры, т. е. как бы мерить их на свой аршин.

9) *Герменевтический*, в котором относятся к культуре как ко множеству текстов. Для них культура — совокупность текстов, точнее — механизм, создающий совокупность текстов (Ю. М. Лотман). Тексты — это плоть и кровь культуры.

10) *Описательный*, в котором перечисляются отдельные элементы и проявления культуры — обычаи, виды деятельности, ценности, идеалы и т. д. (З. Фрейд).

11) *Символический подход* акцентирует внимание на употреблении символов в культуре. Культура — это «символическая вселенная» (Ю. М. Лотман). Некоторые ее элементы, приобретая особый этнический смысл, становятся

12) *Функционистский*, в котором характеризуют культуру через функции, которые она выполняет в обществе: информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную, социализации и др.

13) *Ценностный*, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми. Чтобы объект обладал ценностью, нужно, чтобы человек осознавал наличие в нем таких свойств.

14) *Семиотический подход* к определению культуры базируется на ее понимании, в первую очередь, как системы знаков, репрезентирующей мир, которая затем может использоваться как средство общения. Таким образом, выделенные 14 подходов наиболее полно дефинируют данное понятие в разных его аспектах.

Язык является способом существования вербальной культуры, но в то же время есть культурно-историческое образование и тем самым области языка и культуры взаимопересекаются.

Ценность выступает основополагающим принципом культуры, а своеобразие систем ценностей определяет различия культур. Ценности — это социальные, социально-психологические идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые каждым новым поколением. Ценности — это то, что априори оценивается этническим коллективом как нечто такое, что «хорошо» и «правильно», является образцом для подражания и воспитания.

Нами выделено следующую типологию ценностей на основании тех сфер жизни, в которых они реализуются:

- витальные ценности: жизнь, здоровье, безопасность, качество жизни, уровень потребления, экологическая безопасность;
- экономические ценности: равные условия для товаропроизводителей, благоприятные условия для развития производства товаров и услуг, предприимчивость;
- социальные ценности: социальное положение, трудолюбие, семья, достаток, равенство полов, личная независимость, способность к достижениям, терпимость;
- политические ценности: патриотизм, гражданская активность, легитимность, гражданский мир и свобода;
- моральные ценности: добро, благо, любовь, дружба, долг, честь, бескорыстие, честность, верность, любовь к детям, справедливость, порядочность, взаимопомощь, уважение к старшим;
- религиозные ценности: Бог, Аллах, вера, спасение, благодать, Священное Писание и Священное Предание;
- эстетические ценности: красота, гармония, стиль и т. д.» [6, с. 41–123].

В эпоху тоталитарного режима бывшего СССР в узбекской культуре не отмечался народный праздник «Наурыз» (праздник отмечался в узком кругу семьи). И только с приобретением независимости народный обычай, ритуал вновь «ожил». Сейчас данная традиция приобретает все большее значение для нашей культуры.

В. Гумбольдт считал, что язык универсален в своей основе и национален по различным способам выражения. Он утверждал, что каждый отдельно взятый язык есть «лишь продукт языкового сознания нации... и поэтому на главные вопросы о началах и внутренней жизни языка... вообще нельзя должным образом ответить, не поднявшись до точки зрения духовной силы и национальной самобытности» [7, с. 47].

Для лингвистической теории В. Гумбольдта характерно понимание внутренней сущности языка как целого, состоящего из диалектических противоречий, которые и определяют характер языка.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д., Степнов Г. В. Русский язык. — М.: Наука, 1979. — 410 с.
2. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. — М.: Наука, 1993. — 211 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. — М.: Академия, 2000. — 194 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1987. — 213 с.
5. Лотман Ю. М. Символ в системе культуры // Символ в системе культуры. Труды по знаковым системам. — Тарту: Издательство ТГУ, 1987. — Вып. 21. — 754 с.
6. Культурология: Учебное пособие / сост. М. Равшанов. — Навои, НГГИ. — 2018. — 123 с.
7. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Наука, 1991. — 267 с.

Nazhmiddinov Fazliddin Nasriddinovich
mahmudravshanov@rambler.ru
Uzbekistan, Navoi State Pedagogical Institute

Basic issues of studying comparative linguoculturology

The transition from cultural meaning to individual meaning, as can be seen from the diagram, is manifested in the projection of cultural meaning through the prism of some of its own properties, attitudes. The term «culture» comes from the Latin cultura and is borrowed from the technical vocabulary of anthropology, according to which it encompasses the entire way of life of members of society, as far as the community demands.

In real-historical functioning, language and culture are inseparable; in real functioning, language is infused into a more general system of culture, making up a complex whole with it.

Keywords: cultural linguistics, language and society, communication process.

Процесс организации молодежного сленга на занятиях русского языка

Сленг, который активно использует современная молодежь, — это своеобразный язык, своего рода признак принадлежности к той или иной молодежной группировке (готы, рокеры, байкеры). Молодой человек признает, что он не такой, как все. Главной чертой молодежного сленга является постоянная эмоциональность, экспрессивность, оценочность и образность речи молодых людей. Вместе с речью развивается и постоянно обновляется молодежный жаргон.

Ключевые слова: сленг, жаргон, эмоциональность, экспрессивность, оценочность.

Введение. В настоящее время сленг является одной из интереснейших языковых систем современной лингвистики. Значительный интерес современной лингвистики к проблемам молодежной речи, роли разговорного языка в коммуникативных процессах, а также многоплановое изучение молодежного сленга с точки зрения разговорного языка привело к тесному дискуссии. Сленг является важным аспектом лингвистики, особенно в английском языке. Сленг создается людьми для того, чтобы удовлетворить свои особые случаи в коммуникации среди друзей, родственников и обществе, особенно в речи молодежи. Молодежный сленг — одна из самых открытых и подвижных систем в современной лингвистике и считается особой формой языка. Молодежный сленг является средством общения большого количества людей, объединенных возрастом. Носителями молодежного сленга являются, как правило, люди 12–30 лет. Действительно, несмотря на объективное существование молодежного сленга, явление это не устоялось во времени, оно является подвижным и меняющимся. Также литературная речь в начале XXI века подвергается активному влиянию со стороны социальных диалектов.

Термин «сленг» был заимствован сравнительно недавно и первоначально относился лишь к обозначению молодежного жаргона. Однако за последнее время сочетаемость слова расширилась: оно стало относиться и к профессиональному жаргону, например; бизнес-сленг, медицинский сленг, армейский сленг. Само слово *сленг* (от английского языка *slang*) — терминологическое поле, набор особых слов или новых значений уже существующих слов, употребляемых в различных человеческих объединениях [1, с. 107].

Основные тенденции в области изучения молодежных сленгов прослеживаются и в значительном увеличении употребления на страницах печатных средств массовой информации, стилистически сниженных элементов речи, в том числе и широкое использование молодежного сленга [1, с. 34]. Среди лексики, в свою очередь, наиболее подвижным является молодежный сленг, отражающий возрастные, психологические, статусные особенности подрастающего поколения. Его функциональные особенности ярко прослеживаются в текстах современных СМИ. А также характерной особенностью, отличающей молодежный сленг от других видов, является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений. Большое количество слов, которые в настоящее время являются сленгом молодежи, были заимствованы из иностранных языков. В основном заимствования идут из английского языка, являющегося самым широко используемым по всему миру. Очевидно, механизм формирования сленговых систем молодежной речи основан на заимствованиях. Так как молодежный сленг в языках многих европейских народов — в германских, славянских языках — имеет значительную часть заимствований, «калек» и транслитераций из английского сленга, и исследование сленга в этих языках не может обойтись без анализа такого влияния английского сленга, причем сами носители сленга осознают это влияние. В отличие от данной ситуации, английский язык сам является «законодателем мод» и основным поставщиком сленгизмов во многие другие языки. Несмотря на то, что молодежный сленг вообще и, в частности, к примеру, современный молодежный сленг, вовсе не предназначен для того, чтобы его полностью понимали

все говорящие люди, он не является «иностранным» языком, а представляет собой своеобразный язык в языке, который может и доминировать в речи говорящего и лишь слегка затрагивать ее. Именно поэтому есть такие молодые люди, речь которых настолько пересыпана молодежным сленгом, что произносимое ими понятно лишь немногим, а есть и такие, которые лишь слегка включают в свою речь сленговые слова и выражения, а также обороты и словосочетания. Как уже было сказано выше в настоящее время на развитие молодежного сленга большое влияние оказывает компьютеризация. Передача смысла, идеи, образа при появлении компьютера получила дополнительные возможности по сравнению с письмом и печатью. Большое влияние также оказывают интернет ресурсы. Доступ к иностранным сайтам, фильмы на иностранных языках — все это расширяет словарный запас молодежи и добавляет новые выражения. Таким образом, тотальная компьютеризация, развитие интернета, свобода слова — все это оказывает большое влияние на молодежный сленг. Молодежный сленг представляет собой ряд слов и выражений, свойственных и часто употребляемых молодыми людьми, но не воспринимаемых «взрослыми» в качестве «хороших», общеупотребимых или литературных. Эти слова и выражения становятся сленговыми не только благодаря их порой нетрадиционному написанию или словообразованию, но, прежде всего, потому, что, во-первых, их употребляет более или менее ограниченный круг людей и, во-вторых, эти слова и выражения приносят собой в язык особый смысловой оттенок или «аромат». При этом молодежный сленг — это лишь один из уровней языка [2, с. 167–173]. Соответственно будущее сленга напрямую зависит от будущего общества, событий и явлений, которые общество наблюдает и в которых участвует. Сленг, как живая, неотъемлемая часть языка, не развивается сам по себе, его развивает общество. Поэтому чем больше общество будет интересоваться другими культурами, тем больше появится заимствований из иностранных языков. Как видим, молодежный сленг показывает, как развивается общество на данном этапе. Таким образом, возрождение духовности народа, развитие нравственной и эстетической культуры подрастающего поколения, «развитие национального сознания напрямую связано с языковыми проблемами» [3, с. 85–99]. Очевидно, молодежный сленг показывает и также отражает общественные проблемы, доказывает зависимость «молодежного языка» (и в том числе сленга) от жизни общества, от среды. Английский молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, бытование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными, пространственными рамками. Он бытует в среде городской учащейся молодежи и отдельных более или менее замкнутых группах. Как мы видим, молодежный сленг в большинстве случаев представляет собой английские заимствования или фонетические ассоциации, случаи перевода встречаются реже, да и то благодаря бурной фантазии молодых. К привлечению иностранных слов в язык всегда следует относиться внимательно, а тем более, когда этот процесс имеет такую скорость. С. Б. Флекснер считает молодежь наиболее активным элементом, формирующим американский сленг [4, с. 670]. В американской лингвистике изучению сленга уделяется серьезное внимание. Современный американский сленг является открытой для внешнего мира языковой системой, с которой он находится в непрерывном взаимодействии. Результатом подобного взаимодействия является образование новых лексических единиц. К примеру, студенческий сленг: Word: that` scoolor I agree Biggie: abigfavor Cabbage: money В заключение повторим, что под молодежным сленгом мы понимаем совокупность постоянно трансформирующихся языковых средств высокой экспрессивной силы, которые используются в общении молодыми людьми, состоящими в семейных, дружеских отношениях. Молодежный сленг легко вбирает в себя слова из разных языков из разных диалектов, из уголовного языка. Молодежный сленг никогда не стоит на месте. Силой и одновременно слабостью сленга, заимствованного из иностранных языков является существенная зависимость от реалий сегодняшнего дня. Итак, молодежный сленг отражает неустойчивое культурно-языковое состояние общества, балансирующее на грани литературного языка и жаргона. А также, молодежная лексика использует те выражения и слова, которые могут затем войти в общий словарь. Сленг сам по себе проникает в повседневную лексику и приспособливается к любым переменам, становится родным для языка.

Существуют определенные факторы, влияющие на формирование, изменение сленга: развитие компьютерных технологий; современная музыкальная культура; изучение иностранных языков; лексика, связанная с криминальной сферой; слова, связанные с алкоголем [2, с. 150–168].

Как в любом языке, в узбекском языке также имеется сленг. Узбекская молодежь — студенты и школьники — испытывают на себе влияние тех же вышеперечисленных факторов.

В студенческих жаргонизмах узбекистанских студентов можно условно выделить следующие тематические группы: универсальные, традиционные студенческие жаргоны, которые передается из поколений в поколение: абитура, — абитуриенты, автомат — полученные рейтинговых проверок на автоматическим способом, шпоры — шпаргалка, общага — обжежитие, завал, хвост — предмет, с которым есть проблемы, госы — государственные экзамены, курсач — курсовая работа, препод — преподаватель и школьные жаргоны: наименования учителей, наставников и других школьных работников и сотрудников по их конкретных признакам: файл — учитель информатики, колба — учительница химии; наименования учебных предметов: матеша — математика; физра — физкультура; видов учебной деятельности; домашка — домашняя работа и т. д.

Английские заимствования вышли на новый этап, что оказывает влияние на молодежный сленг, на который также влияют: развитие компьютерных технологий, Интернет, современная музыкальная культура, телевидение и СМИ. В современном мире английский язык уже стал важнейшим международным языком.

1. Слова, заимствованные из русского языка, потерявшие первоначальное значение: тема — керемет — класс — прекрасно; типа — ўзига хос — кривляка; не потей — унинг номидан гапирма — не говори вместо него; игнориум — йўқ бўлиб кетмоқ — исчезнуть; гонщик — ел-ончи — обманщик; тормоз — ҳеч нарсани тушунмайдиган одам — тупой — непонятливкй человек; асфальт — шахарда яшовчи — городской.

2. Смешанные словосочетания, фразеологизмы: кулоғига лапша осма — не веўай лапшу на уши — не обманивай; ўзингни юлдуз қилиб кўрсатма — не воображай из себя звезду; ахмоқ лик қилма — не строй из себя тупого; кашани суз — ишдан гапир — отлынивай от дела; телефонлашув — позвони по телефону; томи кетган — не в своем уме; менга ҳеч нарса айтма — мне ничего не говори.

Заключение. Английские заимствования в молодежных сленговых процессах вышли на новый этап развития. Эти лингвистические процессы оказывают большое влияние на развитие молодежного сленга, на него также влияют развитие компьютерных технологий, Интернет, современная музыкальная культура, телевидение и СМИ. В современном мире английский язык уже стал важнейшим международным языком. Такие слова, как *спидометр, интервью, вокзал, кроссворд, трамвай, гольф, чемпион, тренажер, сленг, пикник* не имеют эквивалентов в узбекском языке, поэтому прочно вошли в обиход.

Литература:

1. Алимova Г. Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике. — М., 2013.
2. Гальперин И. Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. — 2004. — № 6. — С. 107–114.
3. Копыленко М. М. О семантической природе молодежного жаргона // Социолингвистические исследования. — М., 2006. — 144 с.
4. Лыков А. Г. Современная русская лексикология. — М., 2006. — 169 с.
5. Розен Е. В. Лексика немецкого языка. — М., 1976. — 126 с.

Ergashev Ilkhom Yuldashevich

e.ilhom.77@mail.ru

Uzbekistan, Navoi State Mining Institute

The process of organizing youth slang in Russian language lessons

Slang, which is actively used by modern youth, a peculiar language, is a kind of sign of the stadiness of belonging to a particular youth group (goths, rockers, bikers). The young man admits that he is not like everyone else. The main feature of youth slang is the constant emotionality, expressiveness, evaluativeness and imagery of the speech of young people. Together with speech, youth jargon develops and is constantly updated.

Keywords: slang, jargon, emotionality, expressiveness, evaluativeness.

Синтаксические структуры в обучающем эксперименте

В статье описываются подготовка и проведение обучающего эксперимента в вузе. Эксперимент проводился при преподавании русского языка иностранным студентам. Целью эксперимента является формирование языковой компетенции студентов. Сам эксперимент является частью целостной методической концепции. Синтаксические структуры рассматриваются в тексте. При этом важно учитывать особенности их употребления в родном языке учащихся.

Ключевые слова: русский язык, эксперимент, компетенция, методическая концепция.

Формирование языковой способности (компетенции) неизбежно предполагает овладение обучаемыми языковым (лексико-грамматическим материалом), составляющим ее основной компонент в рамках изучения той или иной темы, которая выступает в качестве основной организационно-методической единицей содержания обучения иностранному языку.

В ходе планирования и подготовки экспериментального обучения нам предстояло решить ряд общих задач, а именно, осуществить экспериментальную проверку эффективности разработанной методической концепции по формированию и развитию русской речи студентов-иностранцев [1, 2].

Внедрение разработанной типологии учебно-языковых заданий осуществлялось в процессе достижения коммуникативных целевых установок. Формирование языковой способности (компетенции) неизбежно предполагает овладение обучаемыми языковым (лексико-грамматическим материалом), составляющим ее основной компонент в рамках изучения той или иной темы, которая выступает в качестве основной организационно-методической единицей содержания обучения иностранному языку. Студентам экспериментальных групп было предложено выполнение комплексно разработанной системы полиаспектных заданий и упражнений: 1) выполнялись задания на освоение языковой системы, направленные на формирование лингвистической компетенции (язык в статике), 2) задания и упражнения на формирование речевой деятельности (язык в динамике), 3) интегративные задания и упражнения (интегрированные знания, умения и навыков).

Развитию речи должны предшествовать усвоение основных разделов грамматики. Однако для синтаксических тем, представляющих трудности для иностранцев на всех этапах обучения, а также особо характерных для связи морфологии с синтаксисом, желательнее представить ряд упражнений на материале текста. Все задания по грамматике должны быть связаны с лексической работой. Например, задания по предложному управлению, по замене конструкций, задания на замену сложных союзов синонимичными, на изменение предложения в зависимости от замены вида глагола-сказуемого и т. п. В методической разработке необходимо точно указать, какой материал текста нужно использовать для этих и подобных упражнений.

Анализ содержания текста, произведения проводится для понимания содержания. Но этот анализ невозможен без анализа образных языковых средств, которыми это содержание выражено.

Анализ образных средств языка проводится после предварительной подготовки. На начальном этапе необходимо обучать устойчивым общелитературным словосочетаниям, придающим речи эмоциональный характер, типа: *страшно весело, мучительно-грустно, изо всех сил, спустя рукава, во что бы то ни стало* и т. п.

Некоторые образные средства необходимо рассматривать как устойчивые, вошедшие в общелитературный язык, а другие — как применимые только в данном случае, употребляемые именно этим писателем. Необходимо указывать на характерные черты индивидуальной писательской манеры. Например, сочетание «Тонкий вдруг окаменел» (в рассказе Чехова «Толстый и Тонкий») часто встречается в общелитературном языке (окаменел от удивления, от страха и т. п.), а выражение: на лице у Тонкого было написано столько *почтительной кислоты* — характерно только

для индивидуальной чеховской манеры изображения. Таким образом, в первом случае выражение может быть выделено для запоминания, а во втором — только для понимания образа в данном конкретном случае, то есть как пассивное.

Некоторые традиционные образные словосочетания настолько прочно вошли в литературный язык, что мы не замечаем их образности. Эту их особенность надо учитывать при работе с иностранцами.

Были предложены задания на умение правильно сочетать слова в прямом и переносном значениях:

Придумайте словосочетания со следующими существительными. Какие прилагательные можно написать к словам:

Сердце — (доброе, большое, широкое, пылкое, горячее, чистое, каменное); рана — (небольшая, большая, свежая); сон — (крепкий, спокойный, тревожный, тяжелый); время — (утреннее, вечернее, обеденное, настоящее, тяжелое).

С такими словосочетаниями, как **тяжелое время**, надо проводить специальную работу, так как в родном языке студентов они могут не встретиться. Так, например, в китайском языке это выражение вообще не используется.

Какие словосочетания получились прямого значения, а какие — переносного?

Для раскрытия образности языка в каждом случае надо подобрать «ключ». Так, раскрывая содержание словосочетания *окаменел от страха*, мы используем словообразовательный анализ слова *окаменел* и синонимичное выражение — *стал неподвижным, как камень*.

Проведение обобщающих занятий направлено на систематизацию полученных знаний, на умение делать выводы и заключения о освоенной теме. Используются те формы и методы работ, которые будут способствовать выработке умения сравнивать, сопоставлять и анализировать значение метафоры, пословицы и фразеологизма, активизируются методы наблюдения, сопоставления, выявление сходств и различий структурного и содержательного компонентов, моделирование (создание) текста, выяснить прочность усвоенного материала, методы с целью определить пути дальнейшего совершенствования. С целью проверки речевых и коммуникативных умений и навыков проводились контрольные занятия: диктант, изложение, эссе, мини-сочинение о прочитанном, которые помогают проверить не только орфографическую грамотность, но и умения и навыки связной речи обучаемых: логичности и связности содержания текста изложения.

Закрепление, или проверка знаний, умений и навыков осуществлялся на итоговом срезе обучающего эксперимента.

Письменные задания способствуют установить степень осознанности полученных знаний для внесения дальнейших коррективов в методическую систему. Для проверки усвоения теоретического материала и умений их использовать были предложены задания на анализ, абстрагирование и ассоциацию.

Уроки развития речи способствуют выработке вторичных речевых умений и навыков учащихся. На этих уроках ведется работа по овладению нормами русского литературного языка, по обогащению словарного запаса и грамматического строя речи иностранных учащихся. В качестве основной дидактической единицы при этом выступает связный текст определенного стиля и типа речи как высшее коммуникативное целое.

Приступая к работе над текстом, необходимо учитывать освоенный материал, какими речеведческими понятиями уже овладели учащиеся в предыдущем курсе, и как они могут применять свои знания на практике. Начинать обучать иностранных учащихся текстовой деятельности необходимо с малого, «пошаговым методом»: методом вопроса и ответа определяются тема и основная мысль текста, затем он озаглавляется. После этого устанавливается стилистическая принадлежность текста, указывается функциональный тип речи. Далее текст разбивается на смысловые части, называется микротема каждой из них, выделяются особо важные для передачи содержания слова и словосочетания. Затем анализируются средства связи предложений. В заключение учащиеся тренируются в составлении собственных речевых произведений.

Иначе говоря, интегративное обучение позволяет осуществить развитие не только письменных, но и устных форм речи.

С целью развития связной речи учащихся особенно часто используются следующие виды работ: *сочинение по картине; творческие сочинения разных жанров*, изложения (подробные, сжатые,

с творческим заданием и дискуссией на разные темы), *отзывы* (о прочитанном тексте, просмотренном фильме, о событиях в жизни страны и т. п.), *интервью, репортажи* и т. д.

Все эти виды в конечном итоге преследуют одну цель — привить учащимся коммуникативные умения и навыки, повысить речевую культуру.

Подведем итоги. Какие требования предъявляются к устной речи учащихся? Правильность грамматической формы, верное словоупотребление и интонации, беглость и достаточное лексическое богатство. Хотя эти стороны устной речи составляют единое целое, в процессе обучения можно выделять тот или иной компонент, ставя перед собой более специфические, выбранные в ходе обучения узкие, конкретные задачи.

Литература:

1. Абдуллаев С. Н., Акбембетова А. Е. Лингвистическая типология пословиц как объект изучения // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Труды и материалы Международной конференции: в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартьянова, Г. А. Николаева. — Казань, 2017. — С. 3–6.
2. Абдуллаев С. Н., Акбембетова А. Е. Обучающий эксперимент межкультурной направленности при преподавании русского языка иностранцам // Межкультурное образовательное пространство: инновации и традиции. — Сыктывкар, 2019. — С. 35–41.

Abdullayeva Gyuzal Sayfullayevna
sayfulla.abdullayev@list.ru
Yusupova Amina Kharsanovna
Issyk-Kul State University
named after K. Tynystanov

Syntactic structures in a training experiment

The article describes the preparation and conduct of a training experiment at a university. The experiment was conducted when teaching Russian to foreign students. The aim of the experiment is to form the language competence of students. The experiment itself is part of the methodological concept. Syntactic structures are considered in the text. It is important to take into account the peculiarities of their use in the native language of students.

Keywords: Russian language, experiment, competence, methodological concept.

Изучение легенды о топонимах «Кырк-Кыз» в мифопоэтике

Загадочный замок в Сурхандарье Узбекистана носит имя «Кырк-Кыз» — 40 девушек. Одна из легенд Центральной Азии связана с сорока девушками-воинами, «кырк кыз». Легенда эта — наследие культуры кочевой степи, которая, как писала этнограф Балкис Кармышева, была не только за пределами Мавераннахра, но и «внутри него самого». В давние времена, когда мужчины уходили в военные походы, в мобильных поселениях степняков оставались старики, дети и женщины, и именно последние должны были брать на себя функцию защиты племени.

Ключевые слова: легенды, топонимы Узбекистана, мифопоэтические предпосылки.

«Кырк-кыз» — топоним, встречающийся в Центральной Азии неоднократно и связанный с самыми разными сооружениями и местами. Но в отношении этого замка близ Термеза сложилась удивительная легенда, сообщающая, что девушки, некогда жившие за укрепленными стенами этого замка, отбивали набеги кочевников. Их предводительница была будто бы местной царицей и звали ее не то Гульсим, не то Гулаим, не то Гаухар. После того как вся мужская часть замка была перебита, она сплотила вокруг себя сорок юных дев и отразила нападение врага.

Однако вот парадокс: сорок воительниц-амазонок — это и есть собирательный образ кочевниц, степнячек, и потому вряд ли они могли жить в этом монументальном, некогда величественном сооружении, и отбиваться от своих же соплеменников [1, с. 182]. В исламской традиции существовала иная версия о том, кто такие были кырк кыз. Они понимались как праведницы, которые не то охраняли замок, не то были наложницами, которых Аллах по их просьбе превратил в камень, чтобы спасти от преследователей — «неверных». В любом случае нельзя не заметить, что название замка Кырк-Кыз никак не вяжется с его реальной историей. И не случайно существуют разные версии, каково же было его изначальное назначение.

Известны мнения, что это, возможно, был либо караван-сарай, либо загородный замок-дворец — летняя резиденция правителей Термеза. Местность, где располагается замок, еще в позапрошлом веке именовалась Шахри-Саман, и на этом основании некоторые исследователи стали связывать строение с династией Саманидов. В пользу саманидской версии делались и датировки возведения замка. Чаще всего можно встретить упоминания, что он был построен в IX–XI вв., т. е. во время правления все той же упомянутой династии. Но все же самая убедительная версия связана с тем, что «Кырк кыз» — это странноприимный дом, обитель дервишей, хонако, а время его возведения — конец XIV–XV вв. Именно этой трактовки придерживается узбекистанский археолог Елизавета И, конечно, изначальное Кырк-Кыз был расположен не за городской чертой — он, как минимум, входил в структуру нового, саманного города.

С последней трети XIV века территория Сурхандарьи уже является владением Тимура. Термезские правители находились в дружеских отношениях со своим грозным северным соседом, завоевателем полумира, а сам Тимур относился к ним с особым уважением, так как они были сейидами, потомками Пророка через его дочь Фатиму и внука Хусейна. До сих пор Термез украшает величественный комплекс Султан Саодат — «владычество сейидов» — группа мавзолеев, где были похоронены многие члены знаменитой правящей семьи. Мне довелось побывать здесь лет шесть назад. Оплывшие руины замка и четкая кирпичная кладка все еще восхищают каждого, кто добирается до этих мест. В целом в конструкции чувствуется сакральная продуманность — «наш дом открыт для всех, кто стремится к постижению Бога». Он представляет собой некую модель Вселенной, совмещающую понятия «север — восток — юг — запад», а также четырех стихий — «огонь — вода — земля — воздух». Такая схема типична для зороастрийских храмов огня и известна как чортак, т. е. «четыре арки» — квадратный купольный павильон с арками на четырех пилонах, в котором горел священный огонь.

Здесь нельзя также не провести аналогии с более ранним мавзолеем Саманидов, который, несмотря на гораздо меньшие размеры, обладает, в принципе, такой же структурой — куб в плане, четыре входа по его сторонам. Одна из легенд Центральной Азии связана с сорока девушками-воинами, «Кырк кыз». Легенда эта — наследие культуры кочевой степи, которая, как писала этнограф Балкис Кармышева, была не только за пределами Мавераннахра, но и «внутри него самого». В давние времена, когда мужчины уходили в военные походы, в мобильных поселениях степняков оставались старики, дети и женщины, и именно последние должны были брать на себя функцию защиты племени. Так и сложилось, что в кочевых обществах с юных лет девочек учили владеть оружием не хуже, чем сильную половину человечества.

После того как Запад, еще во времена Гомера, впервые столкнулся с номадами Азии, появились истории про загадочный народ, состоявший из одних лишь женщин — амазонок, т. е. безгрудых — одну грудь им будто бы выжигали еще в детстве, для удобства стрельбы из лука. На самом деле азиатки с грудью, конечно, ничего не делали. Эти истории были лишь отражением безмерного удивления греков, увидевших женщин-воительниц, в их представлении — свирепых мужененавистниц. Вдобавок ко столь необычным женщинам, эллины столкнулись и с мужчинами, будто бы сросшимися со своими конями. Жители благоустроенных полисов наверняка испытали культурный шок от «варваров», которые передвигались, ели и даже спали, сидя в седлах. Так в античном мире родились мифы о полулюдях-полуконях и безгрудых женщинах [2, с. 202–233].

Одно из известных туристических мест в Узбекистане — полуразрушенная крепость Кырк-Кыз Кала, что в Сурхандарье, в 3 км восточнее города Термез. Термез — город в самой южной части Узбекистана недалеко от пограничного пункта Хайратан в Афганистане. В древние времена служил важным переходом на реке Амударья. С IX по XII век Термез был крупным городом и культурным центром и был знаменит своими торговыми лавками и ремеслами. В 1220 году после двухдневной осады город был разрушен войсками Чингисхана.

«Кырк-кыз» — топоним, распространенный в Центральной Азии и связанный с самыми разными сооружениями и местами. Но в отношении этого замка близ Термеза сложилась удивительная легенда, сообщающая, что девушки, некогда жившие за укрепленными стенами этого замка, отбивали набеги кочевников. Их предводительница была будто бы местной царицей и звали ее не то Гульсим, не то Гулаим, не то Гаухар. Когда вся мужская часть замка была перебита, она сплотила вокруг себя сорок юных дев и отразила нападение врага. Однако вот парадокс: сорок воительниц-амазонок — это и есть собирательный образ кочевниц, степнячек, и потому вряд ли они могли жить в этом монументальном, некогда величественном сооружении и отбиваться от своих же соплеменников.

В исламской традиции существовала иная версия о том, кто такие были кырк кыз. Они понимались как праведницы, которые не то охраняли замок, не то были наложницами, которых Аллах по их просьбе превратил в камень, чтобы спасти от преследователей — «неверных». В любом случае нельзя не заметить, что название замка Кырк-Кыз никак не вяжется с его реальной историей. И не случайно существуют разные версии, каково же было его изначальное назначение. Известны мнения, что это, возможно, был либо караван-сарай, либо загородный замок-дворец — летняя резиденция правителей Термеза. Местность, где располагается замок, еще в позапрошлом веке именовалась Шахри-Саман, и на этом основании некоторые исследователи стали связывать строение с династией Саманидов. В пользу саманидской версии делались и датировки возведения замка. Чаще всего можно встретить упоминания, что он был построен в IX–XI вв., т. е. во время правления все той же упомянутой династии.

Но все же самая убедительная версия связана с тем, что «Кырк кыз» — это странноприимный дом, обитель дервишей, хонако, а время его возведения — конец XIV–XV вв. Жители древнего Термеза, едва пережившие погром, учиненный войсками Чингисхана, во 2-й половине XIII века были вынуждены отстраивать свой город практически заново. Так появился Шахри-Саман — город, возведенный из самана — сырцового кирпича из глинистого грунта с добавлением рубленого тростника. Этих материалов на берегах Амударьи было в избытке.

Литература:

1. Азбелев С. Н. Проблема систематизации преданий и легенд // Русский фольклор. Т. X. — М.: Наука, 1966. — С. 182.
2. Соколова В. К. Типы восточнославянских топонимических преданий // Славянский фольклор. — М., 1972. — С. 202–233.

Sattorov Ulugbek Faizullaevich
UlugbekSulugbek.s@mail.ru
Navoi State Pedagogical Institute

Studying the legend about toponyms „Kyrk-Kyz” in mythopoetry

The mysterious castle in Surkhandarya of Uzbekistan is named „Kyrk-Kyz” — 40 girls. Whether it was the refuge of the legendary female warriors or the so-called. One of the legends of Central Asia is associated with forty female warriors, “kyrk kyz”. This legend is the legacy of the culture of the nomadic steppe, which, as the ethnographer Balkis Karmysheva wrote, was not only outside Maverannah, but also “inside himself”. In ancient times, when men went on military campaigns, old people, children and women remained in the mobile settlements of the steppe inhabitants, and it was the latter who had to take on the function of protecting the tribe.

Keywords: legends, toponyms of Uzbekistan, mytho-poetic premises.

Бринева Константин Иванович

brinevk@yandex.ru

Хэнаньский университет

Российская Федерация

Ван Чжицзянь

Хэнаньский университет

Китайская Народная Республика

Тюкаева Надежда Ивановна

tukaewa1@mail.ru

Алтайский государственный педагогический университет

Российская Федерация

Стихийные стратегии освоения русской грамматики (падеж)

В статье рассматривается возможность формирования стихийных алгоритмов овладения грамматикой при изучении русского языка иностранцами. Отражены результаты предварительного исследования возможностей этого подхода.

Ключевые слова: грамматика, методика преподавания русского языка как иностранного, неграмматический подход.

Статья представляет собой обобщение первичных исследований, которые посвящены методике преподавания русского языка как иностранного в России и Китае. Эти исследования начаты год назад на факультете русского языка Хэнаньского университета (КНР).

В результате предварительных исследований и изучения научной и методической литературы (как китайской, так и российской), которая посвящена методике преподавания русского языка, а также обобщая результаты обучения русскому языку как иностранному, мы пришли к следующим выводам:

1. В методике преподавания в настоящее время доминируют рациональные алгоритмы овладения языком иностранцами, формированию стихийных (= неграмматических) алгоритмов уделяется мало внимания, думаем, недалеко от истины утверждения, что они не являются ни предметом изучения для методистов в сфере РКИ, ни целью при разработке конкретных методических программ.

2. В методике отсутствуют систематические экспериментальные подтверждения / опровержения эффективности / неэффективности тех или иных методов преподавания русского языка как иностранного. Этот очень важный аспект практически находится на периферии исследований по РКИ. Но методика преподавания языка такая же эмпирическая наука, как, например, психология. Эффективность методики должна быть обоснована статистически, в противном случае в эффективность приходится просто верить. Мы, конечно, не отрицаем, что опытные преподаватели в течение долгих лет способны выработать эффективные методы преподавания, но это характеризует способности таких опытных преподавателей, а не методику преподавания как науку. При этом отсутствие массива экспериментальных данных по степени эффективности методов не позволяет улучшать существующие методики, потому что, пока мы не знаем, где наши методы работают эффективно, а где они просто не работают, то мы, естественно, не знаем, что мы можем улучшить.

3. В существующей методической литературе, особенно учебной, письменная речь доминирует над устной речью. Наблюдения над выпускниками показало, что в конце обучения они хорошо овладевают компетенциями чтения и перевода, тогда как понимание и — особенно — говорение — находятся на более низкой ступени овладения.

Безусловно, эти тезисы могут показаться очевидными, но, мы считаем, что в настоящее время им уделяется недостаточно внимания в теоретической и методической литературе по РКИ.

В настоящей статье остановимся на обсуждении первого тезиса.

Противопоставление стихийных и рациональных алгоритмов овладения языком, как известно, находится в плоскости общезыковой оппозиции языковое / метаязыковое. Хорошо известно, что

знания о языке (=метаязыковое) не равны знанию языка (=собственно языковое), другими словами, можно ничего не знать об устройстве русского языка, но успешно им пользоваться. Из этого следует, что стихийные алгоритмы обобщения языко-речевого материала объективно существуют и они эффективны. В существующих же методических разработках акцент явно ставится на рациональном (грамматическом) подходе к освоению языка. Сначала студент должен узнать, что в русском языке есть падежи и склонения, которые имеют различные окончания, и только потом он обучается употреблению существительных и прилагательных в контексте.

Безусловно, такой подход имеет свой потенциал, может быть, к такому овладению склонны даже некоторые типы языковых личностей, но отсутствие противоположного подхода, отсутствие оценки его эффективности не делает методику преподавания более объективной наукой, скорее, она остается односторонней.

Кроме того, нам неоднократно приходилось наблюдать, что рациональный подход мало способствует формированию автоматизма речи, напротив, чтобы употребить тот или иной падеж или тот или иной вид глагола, студент вынужден прервать разворачивающуюся коммуникативную программу, чтобы вспомнить правило употребления падежа или вида. Напомним, что в пособии А. В. Караванова «Виды русского глагола: значение и употребление», которое написано для иностранных студентов, насчитываются около 70 правил употребления русского вида [1]. Весьма интересна реконструкция коммуникативного поведения говорящего, который останавливается на каждом глаголе и вспоминает, какое из 70 правил применить в каждом конкретном случае, чтобы правильно употребить вид.

В этом аспекте явно недооценен противоположный подход к преподаванию, который связан с автоматизацией освоения грамматических участков системы русского языка, формированию прежде всего системных аналогий, но такому формированию, которое не нуждается в развернутых метаязыковых комментариях.

В первом приближении мы апробировали возможности такого преподавания на материале таких грамматических категорий как падеж и вид. К сожалению, мы не имеем богатой статистической информации по виду, но можем лишь отметить, что через месяц преподавания ошибки в употреблении вида в контрольной группе снизились. Падеж в более надежной статистической форме был описан нами в [2].

Перейдем к описанию самой технологии преподавания падежа. В основе этой технологии лежала опора на такую единицу, как согласовательный класс, это обусловлено тем, что падеж синтаксически сильная грамматическая категория, поэтому нет нужды разделять падежи существительных и прилагательных, а также падеж и род, падеж и число, но, для повышения автоматизма реализации коммуникативных программ, нужно формировать их именно как согласовательные (обусловливающие и обусловленные) категории.

Само обучение заключалось в двух типах тренинга:

Собственно грамматический тренинг.

Коммуникативный тренинг.

В первом типе нами выбиралось множество контекстов, которые требуют различных падежей в русском языке, с другой стороны, мы выбирали множество существительных, которые могут попасть в эти контексты, при этом множество существительных всегда группировалось по типам склонения для того, чтобы у студента формировалась аналогия: одинаковые слова имеют одинаковые окончания и требуют одинаковых прилагательных. Другими словами, слова «ручка», «парта», с одной стороны, и слова «стул», «стол», с другой стороны, одинаковы для контекстов «Я вижу ...».

Мы думаем, нет нужды описывать все семь согласовательных классов, которые выделены А. А. Зализняком, основная цель и стратегия тренинга понятна: минуя грамматические правила, заставить студента интуитивно методом проб и ошибок формировать у себя в языковом сознании отображение согласовательного класса русского языка.

При коммуникативном тренинге преследовалась такая же цель, но деятельность обучаемого была уже приближена к реальной коммуникации. Выделялась тема, например: «В кафе». Также подбирались названия блюд, которые принадлежат различным согласовательным классом, потом имитировался диалог в кафе.

Например:

— Что вы будете есть?

— Я хочу ... (курицу, свинину, лапшу, говядину).

— У нас нет ... (курицы, свинины, лапшу, говядины).

— Вы будете эту (курицу, свинину, лапшу, говядину) или ту? И т. д.

В первом приближении результаты можно назвать удовлетворительными. После первого урока, на котором присутствует много ошибок, на втором уроке количество ошибок сокращается на треть, при этом введение нового слова в тему разговора снижает риск ошибки в два раза.

Еще раз отметим, что мы находимся на начальном этапе исследования этой проблематики. Думаем, что такое исследование требует достаточно долгого периода времени, требует более надежных статистических подкреплений, что и составляет нашу исследовательскую программу.

Литература:

1. Караванов А. А. Виды русского глагола: значение и употребление: практическое пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А. А. Караванов. — 4-е изд., стер. — М.: Русский яз. Курсы, 2008. — 175 с.
2. К. И. Бринеv, Д. Нуртуган, Е. А. Аввакумова Русский падеж в языковом сознании иностранца. Проблемы преподавания (на материале эксперимента) // Филология и человек. — 2017. — № 4. — С. 184–192.

Brinev K. I.

brinevk@yandex.ru

Henan University

Van Cjitzian

Henan University

Tyukaeva N. I.

tukaewa1@mail.ru

Altai State Pedagogical University

Spontaneous strategies for mastering Russian grammar (case)

The article considers the possibility of forming spontaneous algorithms for mastering grammar when learning the Russian language by foreigners. The results of a preliminary study of the possibilities of this approach are reflected.

Keywords: grammar, methods of teaching Russian as a foreign language, non-grammatical approach.

Технология «облако слов» в преподавании РКИ

В работе рассмотрены некоторые приемы использования технологии «облако слов»/word cloud в преподавании РКИ. Базой для построения заданий послужил учебник «Дорога в Россию» (А2). Предложенные задания могут быть применены как на занятиях по РКИ, так и на занятиях по другим иностранным языкам. Использование облака слов активизирует не только языковые навыки, но и может способствовать укреплению межличностных отношений.

Ключевые слова: РКИ, облако слов, информационные технологии, визуализация, лексический навык.

Облако слов — это текстовое изображение и набор ключевых слов и фраз, написанных разными размерами шрифта, а иногда и цветами. Применение облака слов традиционно ассоциируется с тэгами, инфографикой, визуальным представлением ключевых слов. Тем не менее данная технология нашла широкое применение и в преподавании некоторых дисциплин (в частности, гуманитарного цикла) — например, РКИ. Применение данной технологии является эффективной визуальной поддержкой при изучении новой лексики и активизации речевых навыков [2; 4] и др.

К наиболее популярным программам по созданию облаков слов, распознающих кириллицу, можно отнести Wordle, WordArt, Tagxedo, Worditout. В целом функции и технический потенциал перечисленных программ похож. Рассмотрим наиболее популярные. WordArt.com — это онлайн-программа для создания иллюстраций облака слов, которая упрощает создание уникальных иллюстраций облака слов. Шаги работы с сервисом интуитивно понятны и просты. Для входа в приложение не нужно регистрироваться, можно работать онлайн. Это приложение полностью на английском языке. Для правильного отображения кириллицы следует выбрать один из поддерживаемых шрифтов, обычно выделенный синим цветом. Также в приложении возможно изменить форму облака и цвет слов, а также цвет фона, если это необходимо. Можно изменять прозрачность фигуры, расставлять акценты, скорость анимации. Своей работой можно поделиться в социальных сетях или получить ссылку на облако, а также загрузить его на свой компьютер в предлагаемых форматах. Другая популярная и простая в использовании программа — Wordle. Wordle — также бесплатная программа, позволяющая создать облако слов из наиболее частотных слов в тексте и далее проработать получившееся облако исходя из целевых эстетических соображений.

Рассмотрим некоторые задания с применением данной технологии, которые могут разнообразить занятия и внести игровой элемент при обучении как взрослых, так и детей практически любого уровня. Задания носят общий характер, тем не менее, оригинально разрабатывались для работы с учебником «Дорога в Россию» [1]

Задание 1. В облаке слов представлены слова, обучающиеся читают слова и дают их определения (своими словами). Затем преподаватель дает словарные определения, которые необходимо сопоставить со словами в облаке.

Задание 2. В облаке слов отображаются лексемы и их синонимы, первым заданием станет соотнесение слова и синонима. Данное (достаточно стандартное) задание пополняет словарный запас и помогает закрепить уже пройденные слова. В рамках задания можно предложить как работу в форме мозгового штурма, так и самостоятельную работу в течение 3–5 минут. Продолжением задания может стать составление предложений/диалога с использованием этих слов. На более продвинутых уровнях можно перейти к работе в НКРЯ и обсудить использование лексем в различных контекстах, либо провести обсуждение использования синонимов другим способом, без привлечения корпусных технологий.

Задание 3. Обучающимся предлагается облако слов по стихотворению/произведению, далее, предлагается обсуждение наиболее частотных частей речи в произведении (стихотворении) — таким образом происходит не только обучение грамматике и лексике языка, но и основы анализа текста. Продолжением задания может быть заполнение пропусков в стихотворении/произведении, основываясь на лексемах, представленных в облаке слов. Например, обучающимся представлено облако слов

по стихотворению Сергея Есенина «Береза». Необходимо выписать все знакомые слова и посчитать какие части речи наиболее частотны. Слова в скобках поставить в творительный падеж:

*Белая береза
Под моим окном
Принакрылась (снег),
Точно (серебро).
На пушистых ветках
Снежною (кайма)
Распустились кисти
Белой (бахрома).
И стоит береза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.
А заря, лениво
Обходя кругом,
Обсыпает ветки
Новым (серебро).*

Задание 4. Облако слов может послужить мнемотехникой, одним из приемов визуализации информации. Таким образом можно создавать облако слов по культурологическим темам: облако слов по произведениям русских авторов, позволяющее выделять ключевые аспекты творчества автора или главные идеи произведения [5].

Традиционно облако слов ассоциируется с отработкой лексики и говорения. Тем не менее, применение технологии позволяет учащимся также подготовиться к работе по чтению [6]. Задания перед чтением должны помочь обучающимся освежить необходимую информацию, предоставить информацию, которая будет необходима (pre-reading), а также помочь со словами и фразами, которые им нужно будет знать, прежде чем выполнять какое-либо задание.

Задание 5. Обучающимся нужно прочесть слова из облака слов, выписать незнакомые для себя слова, попробовать догадаться, о чем идет речь в тексте. Далее обучающимся представлен текст, по которому создавалось облако слов. Как вариант, текст необходимо прочитать по предложению, проставляя при этом некоторые слова в правильную форму, на ознакомление с текстом будет отведено 2 минуты.

Знаете ли вы, что в мире существует много (музей)? Есть необычные, редкие и очень интересные музеи. Например, в Москве на Малой Дмитровке находится уникальный Музей (кукла). Хозяйка этого музея художница Юлия Вишневецкая рассказывает, что в ее коллекции 5 (тысяча) (экспонат). Когда вы приходите в этот музей, вы попадаете в мир детства. В Германии, в Берлине есть Музей (собака). В (этот музей) можно увидеть много (скульптуры) (собака) из дерева, металла и керамики. А в Голландии, в Амстердаме находится Музей (кошка). Этот музей создал голландец Роберт Майер в 1990 году, когда умер его любимый рыжий кот. В Москве тоже есть Музей (кошка). Это и понятно, потому что люди всегда любили (кошка) и (собака), но они никогда не любили (мышь). Однако в России на Волге есть старинный город Мышкин, и в этом городе есть единственный в мире Музей (мышь). 48 стран подарили много (мышь) этому музею. Конечно, это были не живые (мышь), а игрушки.

Задание 6. Данное задание подходит подготовки обучающихся к чтению нового текста с незнакомыми словами. На начальном уровне каждый обучающийся читает слова вслух, вполголоса, преподаватель и обучающиеся читают слова вместе, вслед за чем следуют наводящие вопросы преподавателя по содержанию еще незнакомого текста (напр. «Кто главный герой в этом рассказе?», «Какую роль играет...?»). После обсуждения лексики и вопросов можно предложить воссоздать сюжет, либо продолжать работать непосредственно к тексту.

Одна из важнейших проблем устной речи студентов — отсутствие знаний лексики. В большинстве случаев учащиеся не могут вспомнить точные слова по теме, поэтому они могут останавливаться и делать паузы в своих выступлениях и даже пытаться сослаться на свой родной язык, чтобы запомнить необходимые слова. Чтобы предотвратить появление пауз и остановок, полезно

использовать облака слов до и во время разговора. В этом случае учащимся будет полезен предоставленный словарный запас, который точно соответствует теме [6].

Задание 7. На начальном языковом уровне можно предложить обучающимся записать деперсонализированный рассказ о себе, который проверяется преподавателем, далее этот рассказ превращается в облако слов и воссоздается обратно в текст в группе. Таким образом отрабатываются не только лексика и грамматика, но и происходит работа на сплочение группы (угадывание автора информации, представленной в облаке) [3].

Задание 8. Данное задание может иметь итоговую форму сочинения, проекта или квеста. В рамках данного задания в тематической форме обучающимся предлагается лексика (ключевые слова, понятия или явления), которые необходимо изучить в рамках данной темы. Ключевые слова являются основой для дальнейшей работы над сочинением или проектом.

Безусловно, предложенные задания не являются авторскими и новаторскими, тем не менее, они показали достаточно высокую практическую эффективность и высокий уровень лояльности со стороны обучающихся иностранным языкам, в частности, РКИ.

Литература:

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учеб. русского языка (базовый уровень) // В. Е. Антонова [и др.]. — 4-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2009. — 256 с.
2. Baralt M., Pennestri S., & Selvandin M. Using wordles to teach foreign language writing // Language Learning & Technology — 2011. — 15(2). — P. 12–22.
3. de Noyelles A., Reyes-Foster B. Using word clouds in online discussions to support critical thinking and engagement // Online Learning — 2015. — 19(4). — URL: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/528>
4. Filatova O. More than a word cloud // TESOL Journal — 2016. — 7(2). — 438–448. URL: <https://doi.org/10.1002/tesj.251>
5. Mahmoodi M. H., Talang T. // The effect of using word clouds on EFL students' long-term vocabulary retention. — Journal of English Language Teaching and Learning — 2013. — 11. — 74–106.
6. Ramsden A. Using word clouds in teaching and learning. — URL: <http://opus.bath.ac.uk>

Kozhukhova Irina Vladimirovna
vinantov@mail.ru
Chelyabinsk State University

Using word clouds in RFL teaching

The paper discusses some of the methods using the word cloud technology in teaching RFL. The work is based on «Дорога в Россию» (“The Road to Russia”) (A2) textbook. The proposed tasks can be applied both for the lessons of RFL and for the lessons of any other foreign language. Using a word cloud not only activates language skill but can also strengthen interpersonal relationships.

Keywords: RFL, tag cloud, information technologies, visualization, lexical skill.

Лексика с национально-культурным компонентом в учебниках русского языка для китайских учащихся (на материале учебников «Дорога в Россию 3» (издание на китайском языке) и «大学俄语 Русский язык 3»)

Статья посвящена анализу способов представления лексических единиц, наделенных национально-культурной семантикой в учебниках русского языка для китайских учащихся (уровень В1). Для рассмотрения были выбраны учебники «Дорога в Россию 3» (издание на китайском языке) и «大学俄语 Русский язык 3». Описаны группы национально маркированных слов, а также способы их семантизации. Предложены рекомендации по совершенствованию работы с лингвострановедческим материалом на уроке по данным учебникам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвострановедение, лингвострановедческий комментарий, китайские студенты, обучение лексике.

Изучение иностранного языка предполагает изучение национальной языковой картины мира. Картины мира разных языков находятся между собой в отношении пересечения. Безусловно, в разных языках имеются общие понятия, схожие лексические и грамматические элементы. Однако невозможно полное совпадение двух языковых картин мира. Уникальной для конкретной языковой картины мира является лексика, отражающая национально-культурную семантику. Существование данного лексического пласта объясняется разными условиями жизни и развития этносов. Каждый народ формирует свой язык в зависимости от географического положения, климатических условий, религии, традиций, обрядов и т. п. В случае межкультурной коммуникации представители разных этносов могут столкнуться с коммуникативным барьером и ошибками из-за отсутствия или несовпадения какого-либо понятия в одном из языков.

Изучение иностранного языка предполагает, как правило, определенную аккультурацию студентов. Аккультурация — «процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры» [1, с. 11]. В связи с этим национально-культурную лексику нельзя игнорировать, ведь именно она отражает прежде всего культурное и духовное богатство народа. Изучая слова с национально-культурным компонентом, мы можем научиться понимать культурную, психологическую особенность этноса.

При обучении лексике необходимо определить, какие лексические единицы преподаватель должен дифференцировать как носители и источники национально-культурной информации. Согласно мнению В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, могут быть выделены следующие семь групп слов, наделенных национально-культурной семантикой: советизмы, слова нового быта, наименования предметов и явлений традиционного быта, историзмы, лексика фразеологических единиц, слова из фольклора, слова нерусского происхождения (тюркизмы, украинизмы и т. д.) [2, с. 46–50].

Для анализа на наличие и способы представления данных слов были выбраны учебники русского языка для китайских учащихся (уровень В1) «Дорога в Россию 3» (в издании на китайском языке) и «大学俄语 Русский язык 3».

«大学俄语 Русский язык 3» — учебник для студентов высших учебных заведений. В нем вводятся следующие кластеры лексических единиц с национально-культурной семантикой: фразеологизмы, пословицы, наименования традиционных праздников, приметы, прецедентные имена, имена известных людей России, наименования предметов традиционного быта. Рассмотрим различные способы семантизации слов с национально-культурной семантикой.

Фразеологизмы даны с переводом и (или) с толкованием на китайский язык. На наш взгляд, введение фразеологизмов необходимо сопровождать историческим комментарием. В современном русском языке идиоматичность фразеологизма понимается в переносном значении, но в историческом аспекте данное сочетание слов воспринималось людьми часто буквально, а значит, каждое отдельное слово имеет историческую значимость, прямое значение словосочетания описывает какое-либо явление (обычай, примета, ремесло, быт), значимое для культуры страны, ведь в языке сохраняется то, что считается его носителями важным.

Пословицы предлагаются студентам с толкованием на русском языке, а также с китайскими аналогами. Однако нет заданий на отработку, на использование пословиц в собственной речи, нет текстов, иллюстрирующих ситуацию, в которой данные пословицы можно было бы использовать.

Кластер слов «наименования предметов и явлений традиционного быта» дан с лингвострановедческим комментарием. Однако отсутствуют коммуникативные упражнения, предполагающие самостоятельное использование учащимися данных слов в речи.

Учебник «Дорога в Россию 3» (в издании на китайском языке) широко используется в университетах Китая на разных факультетах и направлениях. Здесь национально-культурно значимых единиц несколько меньше, чем в учебнике «大学俄语». Встречаются имена известных деятелей науки и искусства России, пословицы, наименования предметов и явлений традиционного быта.

Пословицы в данном учебнике часто не семантизируются, то есть нет сопровождающего перевода и комментария, проверка понимания представлена в виде задания — «объясните, как вы понимаете эти пословицы».

В обоих учебниках представлены имена и фотографии известных людей России. В «Дороге в Россию» они сопровождаются страноведческими текстами, в «大学俄语» даны в рамках языковых заданий на отработку лексики или грамматики, без комментариев или сопровождающих текстов про деятельность этих людей.

Лексический материал в лингвострановедческом аспекте представлен в анализируемых учебниках недостаточно для пониманий языковой картины мира, приобщения к культуре страны изучаемого языка. Слова с национально-культурным компонентом не дополняются анализом внутренней формы, исторической справкой или комментариями. Студентам не предлагаются упражнения для закрепления и активизации данных лексических единиц. Поэтому преподавателю необходимо дополнять материалы учебника лингвострановедческим и сопоставительным комментарием. Сопоставительный комментарий необходим для процесса адаптации иностранных учащихся к реалиям чужой страны. В процессе сравнения культурных явлений двух стран важно их не противопоставлять, а сопоставлять. Таким образом у студентов не возникнет ошибочного понимания или непринятия какого-либо культурного факта. Важную роль играет лингвострановедческий комментарий — разъяснение, которое сводится к лингвострановедческой семантизации, включающее «как толкование номинативной сферы языковой единицы, так и изъяснение ее фоновой семантики» [2, с. 85].

Усваивая лексику с национально-культурным компонентом, студенты осознают различия родной и русской культурных систем. Таким образом, обучение одному из аспектов языка становится одновременно и способом адаптации иностранных студентов к жизни в стране изучаемого языка, способом знакомства с культурой и историей. Преподавателю важно уделять национально маркированной лексике больше времени на уроке, чем предлагается авторами учебников, а также сопровождать процесс обучения дополнительными лингвострановедческими и сопоставительными комментариями.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — С. 11.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — С. 46–50, 85.
3. 东方大学俄语（新版）学生用书，3 / 史铁强主编，黄玫分册主编，北京外国语大学俄语学院编著，—北京，外语教学与研究出版社，2009. 9（2012. 8重印）
4. 走遍俄罗斯自学辅导用书，3 / 周海燕编著。—北京：外语教学与研究出版社，2010. 11

Azimov E. G.

egazimov@pushkin.institute

Pushkin Russian Language Institute

Rusliakova M. S.

maria.rusliakova@mail.ru

Pushkin Russian Language Institute

Lexis with a national-cultural component in Russian language textbooks for Chinese students (based on the textbooks «Road to Russia 3» (in the Chinese edition) and «大学 俄语 Russian language 3»)

The present paper is devoted to the analysis of the ways of representing lexis with national-cultural semantics in Russian language textbooks for Chinese students of level B1. The textbooks “Road to Russia 3” (in the Chinese edition) and “大学 俄语 Russian language 3” were selected for analysis. The groups of nationally marked words and the ways of their semantization are described. Some recommendations for improving the work with linguistic and cultural material according to these textbooks are given.

Keywords: Russian as a foreign language; linguistic and cultural studies; linguacultural commentary; Chinese students; vocabulary training.

Работа с русскими поэтическими текстами в инофонной аудитории

В работе рассматриваются особенности изучения русской поэзии на занятиях по РКИ с иностранными студентами-филологами.

Ключевые слова: поэзия, русская поэзия, русский как иностранный, иностранные студенты, инофоны.

Не вызывает сомнений утверждение, что интерес к русской литературе за пределами нашей страны не ослабевает — переводы произведений русских классиков и современных авторов занимают важное место в мировом культурном пространстве. Иностранные студенты, выбравшие для изучения русскую филологию, будут знакомиться с творчеством русских писателей и поэтов. Помимо материала лекционных и практических занятий студентам предстоит изучить произведения русской литературы разных эпох «в оригинале». Для адекватного понимания содержания русского поэтического текста необходимо применять культурно-исторический и литературно-художественный комментарий, способствующий восприятию литературного произведения в достаточном объеме. Д. С. Лихачев справедливо отмечает, что в современном мире количество наук возрастает не только по причине их появления или дифференциации, но и за счет возникновения связующих дисциплин: «Роль филологии именно связующая, а потому и особенно важная. Она связывает историческое источниковедение с языкознанием и литературоведением. Она придает широкий аспект изучению истории текста» [1, с. 204].

Следует отметить, что иностранным студентам-филологам выпускных курсов педагогического университета предлагается к изучению курс по филологическому анализу поэтического текста. В связи с этим на занятиях по литературе видится необходимым рассмотреть этапы анализа поэтического текста, а также определить значимые стилистические, лексические средства, что может представлять известную трудность для студентов-иностранцев. Необходимо помнить о силлабо-тонической природе русского стиха, где упорядоченно чередуются ударные и безударные слоги. Большинству инофонов представляется сложным постижение теории русского стихосложения в связи с несхожестью его с поэтическим строем родного языка. Для снятия трудностей в процессе изучения произведений русских поэтов иностранные студенты могут прибегать к услугам словарей и справочной литературы, поскольку комплексный филологический анализ поэтического текста включает в себя лингвистический, стилистический, литературоведческий анализ. Однако поэтический текст на занятиях по РКИ рассматривается «не во всем богатстве вызываемых им личных и общественных переживаний, то есть не во всей полноте своего культурного значения, а лишь с той значительно более ограниченной точки зрения, которая доступна современной науке» [2, с. 18].

Вслед за исследователями затронутой проблемы, учитывая специфику восприятия русской литературы студентами-иностранцами, можно говорить о различных особенностях филологического анализа текста в предложенных условиях обучения. Так, художественный текст необходимо рассматривать целостно как культурное явление, поэтому филологический анализ текста предполагает внимание к общему литературному и социально-историческому контексту эпохи, что делает необходимыми различные пояснения и толкования для студентов.

Повышенное внимание заслуживает детальное изучение художественных особенностей русской поэзии, отражающих интерес к языковым средствам как воплощению мыслей и чувств поэта или писателя. На занятиях со студентами-иностранцами следует уделять особое внимание художественным приемам и своеобразию русского поэтического слова в связи с рассмотрением текста как отражения словесной культуры автора и общества на определенном этапе его развития.

При работе над переводами русской поэзии инофонным студентам следует учитывать ряд требований, способствующих успешному выполнению задачи. Поэтический текст требует тщатель-

ного анализа средств выразительности для адекватной оценки выбора лексических средств для перевода на родной язык. В процессе студенты должны пользоваться словарями и справочниками, они помогут выбрать максимально удачные и точные выражения для перевода. При переводе поэтического текста необходимо понимать точное значение средств выразительности, это поможет переводчику точно и адекватно передать содержание и художественную ценность произведения.

Таким образом, предусматривается особая организация процесса изучения поэтического текста и его филологического анализа студентами-филологами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Лихачев Д. С. О филологии. — М., 1989. — 208 с.
2. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман, М. Л. Гаспаров. — СПб.: Искусство-СПб, 1996. — 846 с.

Pavlovkaya I. G.

irinapav@yandex.ru

Volgograd State Socio-pedagogical University

Working with Russian poetry at the Russian as a foreign language classes

The article investigates studying Russian poetry by foreign students during the classes of Russian as a foreign language.

Keywords: poetry, Russian poetry, Russian as a foreign language, foreign students.

Компетентностный подход к обучению русскому языку: современные алгоритмы

Статья направлена на изучение специфики компетентностного подхода в современных образовательных системах с точки зрения требований ФГОС, а также феномена профессиональной педагогической компетентности педагогов в структуре образовательного процесса и применительно к использованию инновационных педагогических технологий в России и Таджикистане. В настоящее время общие вопросы гуманизации и педагогизации учебного процесса приобретают большое значение в свете необходимости повышения академической мобильности выпускников вуза, многие из которых остаются работать в университетах.

Ключевые слова: компетентностный подход, алгоритмы современного образования, компетенции, профессиональная компетентность педагога.

Компетентностный подход рассматривается некоторыми авторами как новая образовательная парадигма (И. А. Зимняя, А. А. Вербицкий), что предполагает изменение базовых установок на взаимодействие педагогов и обучающихся. Понятие «парадигма» используется в основном в анализе научной деятельности (Т. Кун, Дж. Ритцер). В отечественной социологии развернутый анализ социологических парадигм представил Г. Е. Зборовский. В то же время наличие общей концепции рассмотрения различных проблем и вопросов рамках определенной парадигмы позволяет использовать данное понятие более широко, в том числе и для обозначения процесса освоения новых моделей образования. Образовательная парадигма рассматривается как совокупность определенных представлений о характере, содержании процесса образования, а также ценностных установок. Реализация новой образовательной парадигмы, в основе которой лежит компетентностный подход, предполагает трансформацию базовых норм и ценностей, регулирующих действия факторов в сфере образования. Большинство работ, посвященных компетентностному подходу, написано по отношению к высшему образованию и вхождению России в Болонский процесс (В. М. Авдеев, Л. С. Гребнев, С. И. Григорьев, Э. Зеер, Д. Заводчиков, В. С. Сенашенко, Ю. Г. Татур, С. А. Шаронова). Негативное отношение к данному явлению чаще всего связано с пониманием компетентного подхода как следствия технологизации образования, как «сужения образовательных целей» (В. С. Сенашенко). Тем не менее основные идеи этих работ могут быть использованы при анализе ситуации в образовании в целом. Возможности применения понятия «компетентность» по отношению к школе рассматриваются в работах таких авторов, как А. Дахин, И. А. Зимняя, И. С. Сергеев, А. В. Хуторской, но чаще в контексте педагогики. Компетентностный подход часто рассматривается как новая модель оценки результатов образования. Более адекватным является социологическое понимание компетентностного подхода как новой модели взаимодействий субъектов образования, предполагающей изменение содержания и функций, институциональных характеристик, нормативных предписаний и повседневных практик [1].

В настоящее время общие вопросы гуманизации и педагогизации учебного процесса в России и Таджикистане приобретают большое значение в свете необходимости повышения академической мобильности выпускников вуза, многие из которых остаются работать в университетах. При этом автоматически возникает проблема недостаточного уровня сформированности у них профессиональной педагогической компетентности, под которой мы будем понимать способность педагогов:

- к освоению базового материала психолого-педагогического блока;
- умению оперировать полученными знаниями и уместно применять их на практике;
- овладению полученными навыками в условиях конкретной межличностной, профессиональной и педагогической деятельности.

Данная проблема имеет несколько путей решения. Одним из наиболее эффективных является возможность разработки и внедрения в структуру педагогического процесса вуза в рамках программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей психолого-педагогической направленности. Основными условиями реализации компетенций учителей в их профессиональной деятельности являются следующие:

- получение учителями необходимой для повышения уровня их психолого-педагогической компетентности информации;
- приобретение навыков, необходимых для применения полученных знаний на практике в процессе будущей профессиональной деятельности;
- расширение спектра профессиональных компетенций у педагогов в условиях психолого-педагогического проектирования.

Учитель — всегда активная, творческая личность. Пробуждать интересы, вести учащихся за собой может только человек с развитой волей, где личной активности отводится решающее место. Педагогическое руководство детским коллективом обязывает учителя быть изобретательным, сообразительным, настойчивым, всегда готовым к самостоятельному разрешению любых ситуаций. Педагог — образец для подражания, побуждающий учащихся следовать за ним, равняться на доступный для подражания образец. Каждый педагог знает, что жизнь в современном мире требует обрести способность перестраиваться, быть открытым по отношению к развивающейся ситуации. Для педагога, призванного живо реагировать на социальные изменения, защитная позиция, нежелание движения означают полное или частичное выпадение из профессионального поля, что лишает его уверенности и надежности. Обращение в сложных ситуациях к прошлому опыту продуктивно лишь с целью извлечения из него способов собственных достижений успеха. Эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная гибкость дают педагогу возможность учитывать многообразие индивидуальных характеров, мнений, позиций, что в итоге повышает уровень его личной, социальной и профессиональной компетентности.

Литература:

1. Meyer Bonnie. How to improve memory // Progressive psychological techniques: New York University Press. — P. 23–26.
2. Orinina L. V. Methodical aspects of improving the psychological and pedagogical competence of students // Bulletin of the Magnitogorsk State Technical University named Nosov. — 2005. — No. 6. — P. 45–49.
3. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.
4. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).

Orinina Larisa Vladimirovna

orinina_larisa@mail.ru

Tajik National University,

Mukhametov Gappur Babaevich

gmuhametov@yandex.ru

Tajik National University

Competence approach to teaching russian language: modern algorithms

The article is aimed at studying the specifics of the psychological and pedagogical competence of teachers in the structure of the educational process and in relation to the use of innovative pedagogical technologies in Russia and Tajikistan. Currently, the general issues of humanization and pedagogization of the educational process are acquiring great importance in the light of the need to increase the academic mobility university of graduates, many of whom remain to work at universities.

Keywords: competence-based, approach algorithms of the modern, professional competence of a teacher dataset.

Принцип национально-культурной ориентированности в обучении профессиональному дискурсу студентов из стран СНГ

Статья посвящена одному из базовых принципов организации дискурсивного материала, который заключается в ориентированности на национально-культурные особенности описываемого физического объекта или технологического процесса. Этот принцип играет важную роль в процессе освоения профессионального языка, поскольку он ориентирует познающего (читающего или слушающего) в смысловом пространстве аутентичного текста и акцентирует внимание на национальных традициях производства.

Ключевые слова: инженерный дискурс, физический объект, технологический процесс, признаковая структура, аутентичный текст.

Профессиональное языковое обучение представляет собой сложно организованную систему методов и приемов, направленных на формирование и развитие дискурсивной компетенции, т. е. умения работать с аутентичным текстом по выбранной специальности. В целом можно выделить три базовых принципа, которые помогают сформировать эту специфическую компетенцию на занятиях по иностранному языку: а) принцип элементарной сегментации языкового материала, позволяющий разделить целостный аутентичный текст на доступные для понимания дидактические единицы (физический объект и его признаки); б) принцип лавинообразного признакового наращивания, предполагающий постепенное освоение признаковой структуры описываемого физического объекта; в) принцип культурно-национальной ориентированности, закрепляющий дискурсивный материал за традициями производства определенной страны.

В процессе изучения иностранного (русского) языка третий принцип может приобретать разную направленность. С одной стороны, мы можем ориентировать дискурсивный материал на традиции страны, язык которой изучается, а с другой – на традиции родной страны учащегося [1, с. 328]. Оба аспекта имеют важное значение для языковой подготовки будущего специалиста: они дают учащемуся представление о национальной продукции и ее роли в современном мире.

Предметная область инженерного дискурса имеет двоякую структуру, в которой одинаково значимыми являются физические объекты и процессы их изготовления. Исходя из этого, ориентация на национально-культурные смыслы должна осуществляться в рамках текстов об объектах и текстов о процессах.

1. Ориентация на национально-культурные смыслы при языковом описании физического объекта

Работа с тестом об объекте на занятии по профессиональному языку начинается с чтения (или прослушивания) аутентичного текста и определения всех «модификаций» описываемого физического объекта, т. е. вариантов, с помощью которых он обозначен в тексте (синонимов, образных и описательных наименований). Рассмотрим в качестве примера аудиотекст о производстве кумыса в Казахстане:

Возможности нового оборудования позволяют производить в сутки до 5 т целебного напитка. Особенность этой автоматизированной линии заключается в том, что впервые в Павлодарской области розлив кумыса идет именно в стеклянную тару. Это прежде всего дает возможность экспортировать продукт как в ближнее, так и в дальнее зарубежье.

Крестьянское хозяйство «Сагып» – это по-настоящему семейная ферма. Сегодня здесь содержится более 400 голов лошадей. В сутки надаивается 700–800 л кобыльего молока, но главное преимущество заключается в уникальном рецепте самого кисломолочного напитка. Его фермеры

унаследовали от своих предков. Кроме кумыса здесь производят всю сопутствующую молочную продукцию: коспа, курт, а также мясные деликатесы из конины и говядины [2].

Пищевой продукт, находящийся в центре внимания в рассматриваемом аудиотексте, обозначен с помощью следующих слов и словосочетаний: *кумыс*, *целебный напиток*, *продукт* и *кисломолочный напиток*. На втором этапе учащемуся предлагается определить, к какому признаку описываемого объекта относится каждое наименование (рис. 1). Результатом такого задания является признаковая структура объекта, выведенная из его наименования: 1) целебный напиток (функциональная характеристика), 2) продукт (характеристика через действие), 3) кисломолочный напиток (характеристика по вкусу).



Рис. 1. Потенциальная признаковая структура физического объекта

На втором этапе работы с текстом учащийся должен дополнить признаковую структуру и найти те характеристики описываемого пищевого продукта, которые содержатся «за пределами» его наименования. В нашем случае это количественный (*5 тонн*) и пространственный (*в Павлодаре*) признаки.

Третий этап анализа аутентичного текста об объекте предполагает выход за пределы собственно признаковой (системной) информации и определение национально-культурных смыслов, характеризующих производство. Конкретное задание на этом этапе заключается в выборе из данного ряда характеристик той, которая содержит в себе национально-культурный смысл. Так, в заданном ряду *новое оборудование* / *уникальный рецепт* / *молочная продукция* / *целебный напиток* / *стеклянная тара* два атрибута (*уникальный* и *целебный*) семантически обращены к традициям народа, его жизни. Атрибут *уникальный* подчеркивает особенности национальной кухни казахов (и тюркских народов в целом), а атрибут *целебный* акцентирует внимание на важности описываемого пищевого продукта в жизни каждого человека.

На завершающем этапе работы необходимо вписать национальный пищевой продукт в более широкий контекст и определить значение производимой продукции для стран СНГ и дальнего зарубежья. Обычно эта зона смыслов выражается в профессиональном дискурсе с помощью причинной характеристики (рис. 1). Плюс-признак содержится практически в каждом тексте об объекте в выраженной или имплицитной форме. В рассматриваемом тексте эта информация выражается с помощью синтаксической конструкции (*Что?*) *дает возможность экспортировать (продукцию) (куда?)*, в которой на первом месте находится плюс-признак (*стеклянная тара*).

Таким образом, национально-культурная информация при работе с тестом об объекте всегда следует за собственно признаковой (системной). Такая стадильность в выделении смысловых зон обусловлена процессом освоения профессионального дискурса: сначала познающий субъект (учащийся) понимает общую признаковую структуру, универсальную для любого текста об объекте, а затем, на более высокой стадии, видит в тексте национальные коннотации, связывающие физический объект с традиционной культурой народа и помещающие его в поле современной жизни.

2. Ориентация на национально-культурные смыслы при языковом описании технологического процесса

Как и в случае с текстами об объектах, работа с текстом о процессе должна быть разделена на этапы. В качестве примера аутентичного текста такого типа рассмотрим фрагмент передачи о производстве национальных люстр в Казахстане:

Сегодня все больше казахов стараются привнести в интерьер своих домов национальный колорит. Этнодизайн набирает в последнее время все большую популярность: уникальные изделия ручной работы сочетаются с современным интерьером.

Дерево – это основной материал при изготовлении люстры. Мастера используют в основном березу, потому что со временем остальные материалы могут отсыреть, изменить форму или потрескаться.

Шанырак представляет собой деревянный обод с выпуклой решеткой внутри. Перед тем как приступить к делу, нужно зафиксировать лист на рабочем столе струбцинами, специальными зажимами. Мастер вырезает обручи для люстры – верхнюю и нижнюю части, а затем с помощью планки их соединяют вместе. Делается это с помощью деревянных или бронзовых гвоздей.

Затем идет этап покраски. Он считается одним из самых сложных. Мастер сверлит отверстия для перекрестных реек и патронов, а затем начинает их устанавливать. Последний этап – это декорирование: мастер украшает готовую люстру бусами и лентами и перевязывает шерстяной лентой. Важную роль при этом играют казахские национальные узоры [3].

Поскольку тексты о процессах, как правило, являются более сложными для понимания, на первом этапе анализа необходимо определить базовые характеристики описываемого объекта, имеющие отношение к процессу его изготовления. В рассматриваемом примере в роли таких признаков выступают материал (*береза*) и форма (*круглый деревянный обод с выпуклой решеткой внутри*).

Второй этап работы с текстом о процессе заключается в определении всех этапов описываемого процесса в правильной последовательности. Конкретная стадия может быть обозначена в тексте двумя способами: с помощью глагола (первичным способом) или с помощью существительного (вторичным способом). В нашем случае учащийся должен установить следующую последовательность стадий двумя способами: *фиксировать* (*фиксация*), *вырезать* (*вырезание*), *соединять* (*соединение*), *красить* (*покраска*), *сверлить* (*сверление*), *устанавливать* (*установка*), *декорировать* (*декорирование*).

На третьем этапе, как и при работе с текстами об объектах, учащемуся необходимо «выйти» за рамки системной информации об описываемом процессе и увидеть в тексте национально-культурные смыслы. Для этого он должен определить в уже имеющемся ряду те стадии процесса, которые обращены к материальной и духовной культуре народа: вырезание круга, который имеет свою символику в культуре тюркских народов, и декорирование национальными лентами.

Таким образом, национально-культурная информация при работе с текстом о процессе всегда скрыта в ряду универсальных характеристик. Умение найти эти смыслы в изучаемом тексте и проанализировать их с позиции культуры своего народа является одной из важнейших языковых компетенций будущего специалиста.

Литература:

1. Киба О. А. Национально-смысловой диапазон инженерного дискурса (на примере характеристики физического объекта по материалу) // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы V Междунар. науч. конф. (23 апреля 2021 г.). — М.: МХПИ, 2021. — С. 328–332.
2. На севере Казахстана презентовали линию по производству кумыса [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.youtube.com/watch?v=II8xLm3M7vA> (дата обращения: 07.11.2021 г.).
3. Этнодизайн: люстры-шанырак [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.youtube.com/watch?v=3yHxGqg9Frk> (дата обращения: 07.11.2021 г.).

Kiba O. A.

Altai State Technical University n. a. I. I. Polzunov

Principle of national and cultural orientation in professional discourse teaching of students from CIS countries

The article is devoted to one of the main principles of discourse material organization. This principle is orientation on national and cultural features of physical object (or technological process), which is described. It plays an important role in the process of professional language acquisition, because it leads the subject (reader or listener) in semantic space of authentic text and focuses our attention on national production traditions.

Keywords: engineering discourse, physical object, technological process, feature structure, authentic text.

Методологические основы учебника «Особенности перевода научно-технического текста (литовско-русский, русско-литовский)»

Статья представляет первый в Литве учебник по обучению переводу научно-технического текста. Учебник опирается на методологию, основанную на использовании сопоставительного подхода и переводческих трансформаций, что делает анализ систем русского и литовского языков эффективнее, подчеркивает важность смысловой значимости языковых конструкций, позволяет установить межъязыковую асимметричность параметров русского и литовского языков, понять и оценить стратегию переводчика.

Ключевые слова: научно-технический текст, сопоставительный метод, трансформация, переводческая компетенция, единица перевода.

В настоящее время общество в целом и система образования в частности переживают многочисленные изменения, процесс модернизации, что, в свою очередь, приводит к новому взгляду на преподавание: все чаще говорится о прикладном характере образования, о замене парадигмы знаний компетентностным подходом. Новый взгляд на преподавание и новые стандарты высшего образования неизбежно приводят к необходимости создания новых учебников, в которых фундаментальность сочеталась бы с прагматизмом, что возможно, если ориентироваться не на количество информации и ее воспроизведение, а на формирование компетенций учащихся.

Цель данной статьи — представить академической общественности учебник «Особенности перевода научно-технического текста (литовско-русский, русско-литовский)». Задачи — описать и обосновать методы, использованные при написании учебника, описать структуру учебника, принципы формирования переводческой компетенции и выбор единицы перевода.

Уже много лет в Каунасском технологическом университете успешно реализуются программы «Перевод технического текста» для бакалавров и «Перевод и локализация технического текста» для магистрантов. В рамках этих программ наряду с развитием языковой компетенции формируется и переводческая компетенция. Для освоения данной программы студенты используют знания, умения, навыки и установки, полученные и сформированные в ходе изучения таких дисциплин как «Перевод и редактирование технических текстов», «Методологии и технологии перевода», «Лингвистика технического текста», «Перевод технических текстов и профессиональная этика» и др.

Отметим, что проблемам технического перевода в последнее время посвящено немало работ и учебных пособий, однако в них рассматриваются скорее частные, нежели общие вопросы, кроме того, подавляющее их количество базируется на материале русского и английского языков. Не секрет также, что многие учебники по переводу строятся на переводе отдельных текстов. Однако, чем дольше авторы преподавали курс перевода, тем очевиднее становилось, что обучение студентов техническому переводу с опорой на перевод отдельных текстов не приносит желаемых результатов. Одновременно велась кропотливая работа по определению принципов систематизации материала и самого процесса обучения. Для решения этой задачи авторами и их коллегами проводился анализ научной, технической, учебной литературы, что отразилось в написании целого ряда научных статей, выступлениях на международных конференциях и пр. ([7], [8], [9], [10], [11], [12], [13] и др.). В результате, как итог многолетней преподавательской работы в Каунасском технологическом университете, на свет появился учебник «Основы перевода научно-технического текста (литовско-русский, русско-литовский)».

Учебник написан, опираясь на методологию, предложенную в монографии «Формирование языковой и переводческой компетенции» [7], которая основана на использовании сопоставительного подхода и переводческих трансформаций. Избранная методология обусловила структуру

учебника и выбор дидактических принципов, а именно: интегральность, научность, логичность, последовательность. Специфика перевода научно-технических текстов выявляет три важных аспекта, которые формируют навыки перевода и компетенции переводчика: знание предмета, понимание теории перевода и владение языками. Соответственно в учебнике, с учетом формирования переводческой компетенции, основное внимание уделяется сопоставительному методу, переводческим трансформациям и вопросам языковой интерференции.

Избранная методология обуславливает структуру учебника и выбор дидактических принципов. Учебник состоит из двух частей: теоретической и практической. В теоретической части уделено внимание особенностям научного стиля речи, вопросам билингвизма и сопоставительного метода исследования языков, эквивалентности перевода, обосновывается выбор единицы перевода, оговаривается понятие переводческой трансформации, описаны различные виды терминов и способы их перевода. Русский и литовский языки на протяжении веков сосуществовали в непосредственной близости, в результате чего в морфологической структуре данных языков наблюдается немало общего [4], однако существует и немало отличий, в частности, на уровне неизменяемых форм глагола, поэтому особое внимание уделяется таким сложным для литовцев темам, как перевод деепричастий, деепричастных конструкций и отыменных предлогов.

Обучение искусству перевода вращается вокруг смысловой передачи текстов на другом языке и формирования профессиональной переводческой компетенции. Поэтому одной из главных задач авторы считают формирование переводческой компетенции. Под компетенцией в широком смысле слова мы, вслед за П. Юцявичене, понимаем знания, умения, ценности, взгляды, другие личностные качества, которые подтверждаются успешной деятельностью человека [5, с. 27]. В свою очередь профессиональная переводческая компетенция понимается как совокупность знаний, способностей, навыков, позволяющих переводчику профессионально решать свои задачи (см. подробнее [9; 6]). Авторы также придерживаются точки зрения Л. Латышева, который выделяет базовую, специфическую и специальную составляющие переводческой компетенции [3, с. 12], причем все они в процессе обучения формируются параллельно.

Одно из основных умений переводчика заключается в свободном владении различными способами членения исходного текста. Конечно, понятие «единица перевода» довольно условно, в определении термина ученые расходятся. Думается, понятие «единица перевода» наиболее полно представлено в трудах Комиссарова: «Под единицей перевода мы имеем в виду такую единицу, которой может быть подыскано соответствие в тексте перевода, но составные части которой по отдельности не имеют соответствий в тексте перевода» [2 с. 95]. Отсюда вытекает, что не только слово, но любая другая языковая единица может служить единицей перевода. Необходимое условие правильности определения исходной единицы перевода — это выделение ее функции в переводимом тексте. Неточности переводимого текста чаще всего обусловлены неверной оценкой текстовых функций языковых единиц. Слово как единица языка в определенном тексте связана отношениями с другими словами данного текста, то есть попадает в ряд зависимостей от условий текста. Эти зависимости носят системный характер и составляют взаимообусловленный ряд контекстов, от минимального (соседнего слова) до максимального (всего текста), поэтому переводчик имеет дело не столько с отдельными словами, сколько с системой зависимостей между словами. Трудности для начинающего переводчика чаще всего заключаются именно в неумении выявить и оценить как отдельные зависимости, так и систему зависимостей [8].

Исходя из специфики и логики научно-технического текста наиболее целесообразным представляется выбор в качестве обучающей единицы перевода понятийно-смысловых категорий научно-технического текста. Выделяя данные понятийно-смысловые категории, авторы опирались на грамматический материал учебника Т. Вишняковой и др. «Практическая грамматика русского языка для студентов инженерного профиля». За основу для построения единиц перевода приняты понятийно-смысловые категории, наиболее употребительные в научно-техническом тексте: конструкции для определения и классификации предметов и явлений; конструкции для обозначения нахождения веществ в природе, их образования и получения; конструкции, обозначающие состав и количественную характеристику предмета; конструкции, описывающие ход процесса и т. п. На первый взгляд количество возможных понятийно-смысловых категорий научного текста кажется необыкновенно большим, однако при постоянной работе с научно-техническими текстами

постепенно начинают складываться определенные модели, наиболее употребительные в такого рода текстах, а способы их перевода начинают укладываться в схемы. Поэтому практическое обучение переводу построено с опорой на стержневые конструкции научно-технического текста (понятийно-смысловые категории). Данный подход позволяет оценивать информацию, обрабатывать языковой материал быстро и эффективно.

Подводя итоги, отметим, что учебник «Основы перевода технического текста» является первым в Литовской Республике русско-литовским, литовско-русским учебником, ориентированным на обучение переводу научно-технического текста. Сопоставительный метод делает возможным анализ различных систем русского и литовского языков, а переводческие трансформации подчеркивают важность смысловой значимости научных текстов и языковых конструкций. Сравнение трансформаций языка оригинала и перевода позволяют установить межъязыковую асимметричность параметров русского и литовского языков, а также понять и оценить стратегию переводчика. Особенности научно-технического текста позволяют выявить систему зависимостей значительно уверенней, чем, например, в художественных текстах. Учитывая специфику научно-технического текста и логику его изложения, с целью формирования специальной составляющей компетенции наиболее целесообразным представляется выбор в качестве обучающей единицы перевода понятийно-смысловых категорий научного текста [7, с.175]. Данный подход вырабатывает у будущих переводчиков навыки распознавания и употребления (в репродукции и продуцировании) лексикограмматического материала, наиболее актуального для технических текстов. Такой подход позволяет обрабатывать языковой материал быстро и эффективно, учит оценивать информацию, заключенную в исходном тексте. Выбор понятийно-смысловых категорий научного текста в качестве обучающей единицы перевода содействует также коммуникативной ориентации методики обучения, т. к. позволяет при обучении выявить такие аспекты, которые облегчают становление коммуникативно-речевых умений на основе использования понятийно-смысловых категорий языка.

Учебник предназначен для студентов, магистрантов, преподавателей и всех интересующихся переводом научно-технического текста.

Литература:

1. Вишнякова Т. А., Бадриева С. П., Сдобнова Ю. А. Практическая грамматика русского языка: учебник для студентов-иностранцев инженерного профиля. — М.: Русский язык, 1982. — 284 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
3. Латышев Л. К. Технология перевода. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.
4. Мустейкис К. Сопоставительная морфология русского и литовского языков. — Вильнюс: Минтис, 1972. — 288 с.
5. Jucevičienė P. Besimokantis miestas. — Kaunas: Technologija, 2007. — 407 p.
6. Vušniauskienė D. M., Eigirdienė D. Некоторые аспекты обучения переводу научно-технического текста // Kalbų studijos. — 2011. — Nr.19, — P. 128–132.
7. Vušniauskienė D. M. Формирование языковой и переводческой компетенции. Научный стиль речи: монография. — Kaunas: Technologija, 2009. — 204 p.
8. Vušniauskienė D. M., Lečickaja Ž. Концепция формирования переводческой компетенции при обучении переводу технической литературы // Kalbų studijos. — 2009. — Nr.15. — P. 128–132. 2009.
9. Vušniauskienė D. M., Lečickaja Ž., Kravcova L. Развитие языковой и переводческой компетенций // Kalbos teorija ir praktika: konferencijos pranešimų tezės, 2009 m. lapkričio 20 d. Kauno technologijos universitetas. Kalbotyros katedra. — Kaunas: Technologija. — 2011. — P. 76–77.
10. Vušniauskienė D. M. Отыменные предлоги в научно-техническом тексте: проблемы перевода // Kalbų studijos. — 2008. — Nr. 13. — P. 32–37.
11. Vušniauskienė D. M. Перевод конструкций с деепричастиями на литовский язык в научной речи // Kalbų studijos. — 2008. — Nr. 12. — P. 36–43.
12. Vušniauskienė D. M., Lečickaja Ž. Композиционная и смысловая структура описания конструкции технического объекта // Kalbų studijos. — 2006. — Nr. 9. — P. 17–23.
13. Vušniauskienė D. M., Lečickaja Ž. Формирование языковой компетенции при обучении переводу // Kalbų studijos. — 2004. — Nr. 6. — P. 28–36.

*Kravcova L. P.**liudmila.kravcova@ktu.lt**Kaunas University of Technology*

Methodological foundations of the textbook «Features of the translation of scientific and technical text (Lithuanian-Russian, Russian-Lithuanian)»

Article presents the first textbook in Lithuania for the transition of scientific and technical text. The tutorial relies on the methodology based on the use of a comparative approach and translation transformations, which makes the analysis of Russian and Lithuanian systems more efficiently, emphasizes the importance of the semantic significance of language structures, allows you to establish the interstative asymmetry of the parameters of Russian and Lithuanian languages, to understand and evaluate the translator's strategy.

Keywords: scientific and technical text, comparable method, transformation, translation competence, translation unit.

Технологии дистанционного обучения в образовательном процессе в вузах МВД

В статье будут рассмотрены особенности применения дистанционных технологий и различных программ в образовательном процессе в вузах системы МВД в условиях пандемии. Использование подобного рода программ и технологий было опробовано ведомственными вузами впервые, поскольку учебный процесс в данной категории вузов не предполагает дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: дистанционные технологии, дистанционное образование, образовательный процесс, вузы системы МВД.

В вузах системы МВД обучение всегда ведется очно, при непосредственном контакте преподавателя и курсанта или слушателя, поскольку специфика изучаемых дисциплин (криминалистическая экспертиза, огневая подготовка и т. д.) не позволяет проводить занятия в дистанционном формате.

Однако в связи с COVID-19 и введением различных ограничительных мер вузам пришлось в ускоренном темпе переходить на дистанционные формы обучения: переделывать разработанные методические материалы, готовить оборудование и программное обеспечение, осваивать понятийный аппарат электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

В соответствии со статьей 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» электронное обучение — «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [4], а дистанционные образовательные технологии понимаются как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4].

При введении дистанционных форм обучения в Санкт-Петербургском университете МВД России (по согласованию с профильных министерством) было принято решение проводить лекции онлайн через программу TrueConf, а практические и семинарские занятия — опосредованно: высылались перечень литературы для изучения и контрольные задания, которые отправлялись затем на проверку преподавателю в виде фотографий. При такой форме работы нагрузка на преподавателя значительно увеличивалась. Большие проблемы возникали и с техническим обеспечением, поскольку серверы не были рассчитаны на такую нагрузку, что в итоге превращало лекционное занятие в переписывание презентации.

Спустя несколько месяцев TrueConf заменили на BigBlueButton, одобренную к использованию во всех ведомственных вузах. Данная программа позволяла проводить все формы занятий, промежуточной и итоговой аттестации. Многие зачеты и экзамены проходили в два этапа: письменный тест в системе Moodle и устный экзамен в режиме видеоконференции через BigBlueButton.

Следующий учебный год (2020/21 г.) у русских курсантов начался в очной форме, но обучение проходило в две смены, так как необходимо было соблюдать рекомендации Роспотребнадзора по организации учебных мест в аудитории (дистанционные формы привлекались только в периоды карантина для отдельных взводов).

Сложнее ситуация обстояла с иностранными слушателями, многие из которых летом отправились домой и не смогли вернуться в университет к началу учебного года. В дистанционном

формате занятия можно было проводить только с использованием программного обеспечения BigBlueButton, но во многих странах мира подключиться не представляло возможным.

Наиболее сложная сложилась ситуация с учебными группами слушателей из ближнего зарубежья, которые частично находились в аудитории, а частично подключались онлайн. Преподавателю приходилось строить образовательный процесс таким образом, чтобы задания были понятны слушателям при использовании обеих форм проведения занятий.

Особой трудностью при организации образовательного процесса было то, что учебные пособия имеют традиционный «бумажный» формат. Библиотекой университета были оцифрованы все учебные материалы, изданные в университете. Каждый обучающийся имеет доступ к ЭИОС университета, что в дальнейшем облегчало подготовку к практическим и семинарским занятиям.

Для обеспечения образовательного процесса преподавателями осваивались и использовались и другие программы, позволяющие организовать выполнение упражнений в интерактивной форме. При демонстрации экрана использовались сервисы Miro или Canva. Наиболее эффективными были упражнения, составленные в программах Kahoot, LearningsApps, Quizlet, HotPotatoes. Для работы с лексико-семантическими группами слов использовались программы Wordscloud, Wheeledecide. Для быстрых опросов чаще всего использовался ресурс GoogleForms. Работа с текстом была предложена в программе Wizer.me. Большая часть заданий предлагалась обучающимся для выполнения в рамках самостоятельной подготовки.

Приведем некоторые примеры использования данных программ в образовательном процессе:

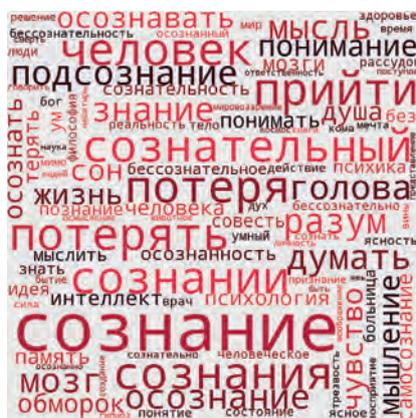


рис. 1

На рисунке 1 изображено «Облако слов» по теме «Сознание человека». Работа с облаком слов позволяет работать с лексико-семантическими группами слов, расширяя лексический запас слов. Для этого используются такие задания как поиск синонимов и антонимов, анализ текста, поиск ключевых слов, терминов и др.

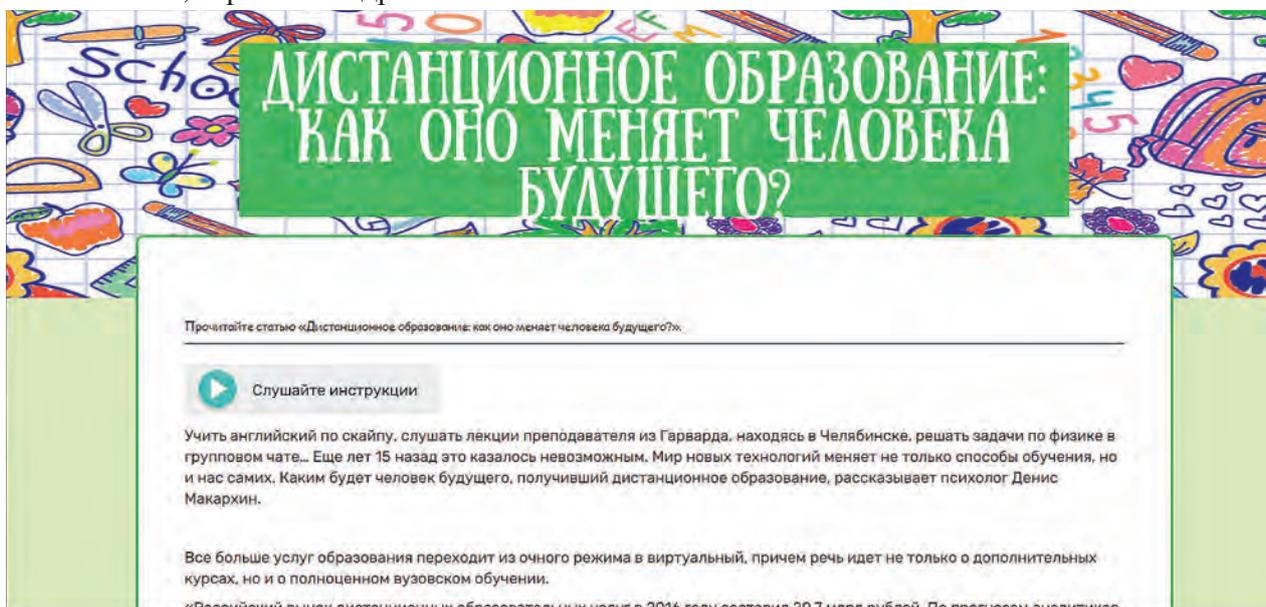


рис. 2

На рисунке 2 изображен фрагмент интерактивного листа по теме «Дистанционное образование: как оно меняет человека будущего?». К аутентичному тексту были составлены 10 упражнений, каждое из которых дополнительно озвучено преподавателем. По итогам выполнения данного интерактивного листа каждый обучающийся отправляет преподавателю свой лист. Работа с такими интерактивными листами очень удобна, как в дистанционной, так и в контактной работе. Интерактивные листы при необходимости можно распечатать для работы в аудитории.



рис. 3

На рисунке 3 изображено «Колесо» по теме «Проблемы экологии», в котором перечислены проблемы, выделяемые обучающимися как наиболее важные на современном этапе развития системы образования. Работа с подобными упражнениями позволяет организовывать дискуссии, беседы, выполнять различные грамматические упражнения. Данный вид упражнений также актуален для такого задания как сторителлинг, а также может быть использован как колесо с номерами билетов во время зачета или экзамена.

Безусловно, создание подобных упражнений требует больших временных затрат и некоторых навыков владения определенными программами. Использование подобных программ позволяет выбрать тот формат организации образовательного процесса, при котором дистанционное обучение становится не только эффективным, но и интересным. Преподавателю следует предлагать обучающимся различные новые образовательные технологии и маршруты, но всегда стоит учитывать только те ресурсы, благодаря которым все участники образовательного процесса чувствуют себя комфортно.

Преподаватели кафедры русского языка создают некоторые учебные и учебно-методические пособия в электронном формате. Данные учебные пособия используются как при контактной работе, так и для самостоятельной работы. Учебные пособия выполнены в формате PDF, что позволяет обучающимся использовать их на различных устройствах без потери данных. Каждый преподаватель выбирает необходимое для конкретных слушателей количество заданий из электронных пособий. В процессе дистанционного обучения использование электронных пособий полностью себя оправдало, большое количество учебного материала в подобных форматах значительно сократило время подготовки преподавателя к занятиям.

Организация образовательного процесса в дистанционном формате является неотъемлемой частью сегодняшней жизни. Возникает вопрос о создании собственных электронных курсов по учебным дисциплинам. Рабочие учебные программы по многим специальностям направлены на практическую работу и не могут изучаться в дистанционном формате, но некоторые дисциплины

плины могут быть частично «перенесены» в онлайн-формат. Многие исследователи отмечают, что отказ от традиционной формы обучения и полный переход в дистанционную форму не может быть реализован для многих практических специальностей, например, медиков, экспертов, полицейских и других, плохо отражается на здоровье обучающихся и преподавателей, способствует возникновению большого ряда психологических трудностей.

Для современного преподавателя очень важно уметь составлять учебно-методические материалы, учебные пособия, которые могут быть использованы в контактной работе, но и легко адаптированы для дистанционной формы, составлять собственные электронные курсы.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Методика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т. С. Грязнова, В. А. Шитова; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. — М.: Юрайт, 2018. — 194 с. — (Высшее образование). — Текст: электронный // ЭБС Юрайт: сайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/413604> (дата обращения: 30.10.2021).
2. Никуличева Н. В. Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения. — М.: ФИРО, 2016.
3. Приказ Минобрнауки России от 20.01.2014, № 22 (ред. от 10.12.2014) «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования, реализация образовательных программ по которым не допускается с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159981/ (дата обращения: 01.11.2021)/
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, № 273-ФЗ // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.11.2021)/

Petrova Anna Sergeevna

sihaja@yandex.ru

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Rashidova Dzhamila Tofikovna

gemma@mail.ru

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Distance learning technologies in the educational process in the universities of the Ministry of Internal Affairs

The article will consider the features of the use of distance technologies and various programs in the educational process in the universities of the Ministry of Internal Affairs in the context of a pandemic. The use of this kind of programs and technologies was tested by departmental universities for the first time, since the educational process in this category of universities does not involve distance learning.

Keywords: distance technologies, distance education, educational process, universities of the Ministry of Internal Affairs

Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: практика применения

Сегодняшняя реальность ставит перед преподавателями всего мира большое количество различных задач, начиная с методических, заканчивая техническими. В период с 2015 г. по настоящее время был разработан новый формат виртуальной образовательной среды, не только для обучения учащихся в дистанционном формате с использованием мобильных технологий. В работе представлена авторская программа ДПО «Русский как иностранный», реализуемая в Московском политехническом университете.

Ключевые слова: кросс-платформенный проект, рабочая программа, иностранные студенты, РКИ, Langteach-online.

В настоящее время происходит быстрое развитие новых технологий в связи с распространением Covid-19. Иностранные студенты российских вузов вынуждены получать образование в дистанционном формате.

Дистанционный формат является сложным процессом, с точки зрения его организации в мультиязычной аудитории. При его организации возникает ряд технических и методических вопросов. Среди них: вопросы коммуникации и взаимодействия в аудитории [2, 3, 6], роль социальных сетей, как инструмента формирования языковой личности как преподавателя, так и переводчика [1]. Е. С. Кудинова особое внимание уделяет эмоциональному и речевому компонентам обучения [2].

В рамках развития дистанционного обучения иностранных граждан на базе Московского политехнического университета возникла необходимость проектирования рабочей программы по русскому языку как иностранному в объеме 144 академических часа для организации начальной языковой подготовки. Данная рабочая программа реализована на базе кросс-платформенного проекта Langteach-online [5] и включает в себя 12 тем начального этапа обучения. Каждая тема занимает 6 академических часов аудиторной работы (3 практических занятия) и столько же дано на самостоятельную отработку, полученных знаний. Такое разделение количества часов обусловлено тем, что в условиях дистанционного обучения большая часть подготовки и работы на курсе сводится к выполнению заданий с использованием мобильных устройств.

Мобильный телефон иностранного студента сейчас является не просто средством коммуникации, а полноценным средством получения образования. В связи с этим в кросс-платформенный проект Langteach-online была внедрена система QR-кодов, сопровождающая каждый учебный материал, начиная от теоретического, заканчивая тестами и заданиями по написанию тематических эссе. Коммуникация происходит посредством вебинарных комнат Zoom или Skype с обязательным использованием режима видеоконференции.

Практические занятия проводятся 2 раза в неделю. На них учащиеся задают вопросы, обсуждают тему занятия с использованием платформы Langteach-online, отрабатывают навыки устной и письменной речи. В течение учебного года учащиеся проходят две обязательных аттестации в январе и июне в форматах письменного эссе (объем 250–350 слов) и устного ответа на один из предлагаемых вопросов.

Среди планируемых результатов освоения программы нужно особо отметить формирование общекультурных компетенций (ОК-5, ОК-6, ОК-7). В заключение стоит отметить, что основной целью реализации настоящей программы дополнительного профессионального образования является полноценная языковая подготовка иностранных учащихся из стран СНГ к освоению профессиональных программ высшего образования по техническим направлениям подготовки на базе Московского политехнического университета.

Литература:

1. Гусейнова И. А., Горожанов А. И., Кудинова Е. С. Гений переводчика и социальные сети // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. — 2021. — Т. 20, № 3. — С. 55–64. — (На англ. яз.). — DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.3.5>
2. Кудинова Е. С. Взаимодействие невербальных и речевых характеристик в процессе коммуникации / Е. С. Кудинова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2010. — № 580. — С. 55–78.
3. Кузнецов А. А. О проблематике организации ЭОС в современных вузах / А. А. Кузнецов // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 08 июня 2021 года. — М.: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский политехнический университет», 2021. — С. 122–124.
4. Кузнецов А. А. Коммуникация в дистанционном формате: эволюция устной и письменной коммуникации с иностранными студентами в условиях пандемии / А. А. Кузнецов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 201. — С. 151–157. — DOI 10.33910/1992–6464–2021–201–151–157.
5. Официальный сайт «Langteach-online» Электронный ресурс: <http://www.langteach-online.ru/>
6. Пьянников М. М. Виды коммуникаций в системе дистанционного обучения // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 1 (21). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-kommunikatsiy-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 28.10.2021).

*Kuznetsov A. A.
MSLU*

Electronic educational environment of a new type based on a cross-platform learning model: Application practice

Today's reality poses a large number of different tasks for teachers all over the world, starting with methodological and ending with technical ones. In the period from 2015 to the present, a new format of virtual educational environment has been developed, not only for teaching students in a distance format using mobile technologies. The paper presents the author's professional and educational program «Russian as a foreign language», implemented at the Moscow Polytechnic University.

Keywords: cross-platform project, work program, international students, RFL, Langteach-online.

Современные технологии обучения русскому языку как иностранному

Значимое место в системе образования укрепляет позицию любого языка в современном мире. Перспектива партнерского сотрудничества с Россией, где русский язык является государственным, создает практическую необходимость изучения русского языка иностранными гражданами. Эта необходимость также объясняется существующим на сегодняшний день экспортом образовательных услуг в рамках подготовки специалистов для зарубежных стран. В настоящее время преподавание русского языка как иностранного активно развивается как актуальная и перспективная область. Заинтересованность в изучении русского языка в разных странах мира постоянно возрастает. С каждым годом все больше иностранцев, проживающих как в России, так и за рубежом, проявляют интерес к русскому языку, желают изучать его и грамотно изъясняться на русском языке.

В рамках развития современной психолингвистики и социальной психологии центральным объектом исследования становится **коммуникативная деятельность**. Появляются новые психолого-педагогические концепции, которые сосредотачивают пристальное внимание на социальном взаимодействии людей, рассматриваемом как межличностная коммуникация, в ходе которой человек принимает на себя какую-либо роль, проигрывает ее и получает представление о том, как партнер по общению воспринимает его, и в зависимости от этого может интерпретировать ситуацию и координировать свои действия. В процессе такого взаимодействия происходит развитие личности, его творческих способностей, способности мыслить и осознавать себя в качестве особого лица. Все это становится весьма актуальным для языкового образования. В связи с этим **разрабатываются новые технологии и формы обучения** иностранным языкам, в частности РКИ.

Известно, что в общем виде **технология** представляет собой наиболее эффективный **способ достижения поставленных целей**. Это понятие интегрируемое, поэтому образовательной технологией принято считать **модель совместной образовательной деятельности преподавателя и учащегося (группы учащихся) в подготовке и проведении учебного процесса**. Новые образовательные технологии в преподавании языков — это современный **обновляемый этап развития методов, приемов и способов обучения с целью формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся**. К числу таких современных образовательных технологий относятся интерактивные технологии, основанные на активном взаимодействии учащегося с преподавателем и другими учащимися. Они базируются на **интеракционизме** — одной из популярных концепций современной социальной психологии. В литературных источниках отмечается, что интерактивные технологии обучения разрабатываются с конца XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит) как универсальные формы обучения учащихся всех возрастов и преподавания различных предметов и совместно реализуются преподавателями разных стран мира. грамотное использование возможностей инновационных средств обучения способствует активизации познавательной деятельности иностранных студентов при изучении русского языка.

Основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения. Слово интерактив заимствовано из английского языка «interactive» [лат. inter — между + actīvus — деятельный]. В Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) дается следующее определение данному понятию: «Интерактивный — основанный на взаимодействии. Применительно к процессу обучения означает наличие обратной связи между педагогом или средством обучения и учащимися» [Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009]. Таким образом, интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или с чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, способствующее взаимодействию. Эти технологии эффективно применяются как в традиционной модели обучения, так и в современной, в том числе на занятиях по иностранному языку, в част-

ности РКИ. Развитие навыков общения и социального взаимодействия иностранных учащихся на изучаемом языке становится основной целью современной методики преподавания РКИ. При этом общение выступает не только в качестве ведущей цели обучения, но и в качестве способа достижения этой цели. В рамках такого подхода *коммуникативность* перестает быть просто явлением, а становится существенным принципом построения процесса обучения.

Основными задачами применения интерактивных технологий в преподавании РКИ является *формирование и развитие речевых навыков и умений, навыков речевой деятельности (говoreния, письма, чтения и аудирования), эффективное усвоение учебного материала, повышение и поддержание интереса к изучению русского языка на всех этапах обучения*. На занятиях с использованием подобных технологий студенты способны обобщать весь свой накопленный учебный и коммуникативный опыт. Акцент делается на умение общаться и навыки групповой работы. В этом процессе преподаватель берет на себя роль организатора, руководителя и непосредственного участника общения, координирует коммуникативную деятельность учащихся и помогает им.

Для изучения коммуникативных возможностей студентов необходимы поиски новых технологий обучения в активизации речевой деятельности. Использование новых технологий в системе обучения является необходимым условием интеллектуального и творческого развития студентов.

К новым технологиям относятся мультимедийные комплексы и интерактивное обучение с применением игровых технологий.

Диалоговое взаимодействие участников учебного процесса в практике преподавания иностранных языков, в частности РКИ, известно давно. Различные виды диалогов (преподаватель — ученик/ группа, ученик — ученик/ученики), элементы драматизации присутствовали и продолжают иметь место в коммуникативной методике. Современная методика РКИ представляет собой постоянно развивающийся и обновляемый уровень существующих методов и приемов, предлагающий довольно широкий спектр интерактивных технологий, при котором каждый преподаватель может вполне самостоятельно разрабатывать и подбирать новые, комбинировать и адаптировать существующие в зависимости от языкового уровня студентов, их способностей и мотивации. В этом понимании интерактивные технологии обучения предполагают особые способы и приемы организации учебного взаимодействия, вопросно-ответное обсуждение материала, поиск аргументации различных точек зрения, учет мнения учащихся. Укрепляется мнение, что интерактивные образовательные технологии вполне соответствуют современным требованиям к обучению: более демократичный подход к самому процессу обучения, направленный на повышение внутренней мотивации, развитие личности учащегося, его познавательной активности и творческих способностей.

В практике преподавания русского языка как иностранного широко применяются такие интерактивные технологии обучения, как *работа в парах или мини-группах, по цепочке, пресс-конференция, мозговой штурм, командные игры-задания, лингвистические игры, кроссворды, ролевые и деловые игры, кейсы, проектные технологии, метод тандема, уроки дружбы, интерактивные экскурсии, квесты, ТОЗы, литературно-музыкальные композиции, дискуссии, мультимедийные и Интернет технологии, подкасты, эдьютейнмент, технологии развития критического мышления и коммуникативных стратегий, конкурсы чтецов / литературные конференции, фестивали русской речи*. Данные виды работы универсальны и соответствуют разным этапам обучения, как при освоении тем социокультурного характера, так и научного стиля речи.

Названные интерактивные формы обучения служат основой развития навыков иноязычного общения и способствуют формированию коммуникативной и социокультурной компетенции студентов-иностранцев. Опыт преподавания свидетельствует об *эффективности и востребованности применения интерактивных технологий для совершенствования речемыслительных механизмов, навыков межличностного взаимодействия и общения*.

Мультимедийные технологии — это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе планирования, организации различных видов деятельности и управления ими.

Общеизвестно, что глобализация межкультурных контактов, интеграция русского языка в мировое сообщество существенным образом повлияли на задачи формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык. Для изучения коммуникативных возможностей студентов необходимы поиски новых технологий обучений, активизировать речевую

деятельность. Мое исследование посвящено внедрению в образовательный процесс РКИ мультимедийных, интерактивных методов и технологий обучения.

Использование новых технологий в системе обучения является необходимым условием интеллектуального, творческого развития студентов.

Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и его ученика. В основе концепции этой технологии предполагается понимание социального взаимодействия людей как в межличностной коммуникации, важнейшей особенностью которой признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, при котором практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. В организованной среде (в интерактивной среде) они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они изучают, познают, делают, знают и думают.

Применение мультимедийных и интерактивных технологий обучения русскому языку как иностранному делает практическое занятие привлекательным и, по-настоящему, современным. Можно сделать вывод, что такая организация учебной деятельности играет большую роль в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов, способствует развитию их речевых возможностей, развивает интерес к русскому языку и культуре.

В современной практике преподавания русского языка как иностранного мультимедийные технологии рассматриваются в качестве *эффективного средства оптимизации учебного процесса, позволяющие одновременно использовать несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение*. Использование современных технических средств обучения значительно повышает наглядность обучения, активизируя процесс овладения знаниями. Наглядность в современной теории и практике обучения РКИ рассматривается как принцип обучения и как средство обучения. В соответствии с дидактическим принципом наглядности обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися, что наилучшим образом обеспечивает связь между конкретным и абстрактным в процессе приобретения знаний и формирования речевых навыков.

Применительно к обучению языку принцип наглядности реализуется в процессе специально организованного показа языкового и экстралингвистического материала с целью оказания помощи иностранным учащимся в его понимании, усвоении и применении в речевой коммуникации. При следовании этому принципу овладение языком осуществляется в результате широкого и целенаправленного использования мультимедийных технологий, благодаря которым обеспечивается максимальная доступность объекта (предмета, слова, фразы) чувственному восприятию, и как следствие этого, достигается образование правильных представлений и понятий об изучаемых явлениях и развитие соответствующих речевых навыков.

Будучи средством обучения, наглядность помогает раскрыть сущность изучаемого языкового явления, определить содержание речи и операционную сторону действий, направленных на овладение речью. Таким образом, будучи эффективным средством моделирования фрагментов объективной действительности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится обучение, определяется его содержание. Кроме того, наглядность является для обучаемых ценным источником знаний о стране изучаемого языка и будущей специальности. В учебном процессе наглядность реализуется с помощью современных технологий.

Необходимо также помнить еще об одной проблеме психологии наглядности, связанной с восприятием поступающей информации, — о роли изображения для понимания иноязычной речи. При этом следует иметь в виду, что предметно-изобразительная информация может быть, как целью обучения (например, знакомство с явлениями действительности при введении страноведческих знаний), так и средством обучения (выполнять роль опоры при усвоении вербальной информации).

С одной стороны, наглядность, безусловно, облегчает учебный процесс, так как позволяет в доступной и яркой форме раскрыть особенности и подметить закономерности рассматриваемых явления. Однако, с другой стороны, неумеренное использование наглядных образов или их методически не оправданное введение на уроке может отвлечь обучающихся от главной цели занятий и даже затруднить анализ и обобщение наиболее существенных признаков рассматриваемых яв-

лений. При выборе приемов и средств обучения чрезвычайно важно учитывать индивидуальные особенности мышления учащихся. Итак, наглядность играет важную роль в овладении языком.

С точки зрения подачи материала различается наглядность статичная и динамичная. Первая имеет место при демонстрации рисунков, таблиц, схем. Однако эффективность занятий повышается, если элементы изображения могут перемещаться в процессе демонстрации. В результате появились таблицы с подвижными частями, серии картинок, показывающие развитие сюжета во времени и пространстве, учебные фильмы. Материалы такого рода являются примером динамичной наглядности.

Выделяют четыре функции наглядности: информирующую (реализуется в процессе введения учебной и познавательной информации), обучающую (связанна с использованием наглядности для сообщения знаний и формирования речевых навыков), контролирующую (используется для организации контроля за степенью усвоения учебного материала и умением применять его в различных ситуациях общения и сферах деятельности), организующую (связанна с отбором материала и организацией оптимальных условий для их использования). Реализация обучающей функции на занятиях по русскому языку как иностранному имеет ряд особенностей, что позволяет выделить еще четыре направления использования наглядности. Семантизирующая функция является средством раскрытия смысловой стороны языковых явлений и правил их оформления, а также источником страноведческой информации. Стандартизирующая функция имеет место на этапе формирования речевых навыков и используется для презентации стимулов, способствующих автоматизации элементов речевого действия. Наглядность здесь выступает в качестве опоры при усвоении. Функция наглядности — воссоздающая ситуацию общения — находит применения на этапе совершенствования речевых навыков и развития речевых умений и реализуются в двух направлениях: при формировании речевого образца и при создании смысловой опоры для понимания высказывания. Функция наглядности — стимулирующая высказывание — имеет место при обучении говорению и письму и реализуется при создании ситуации общения и оформления смысловой опоры для построения высказывания. Наглядность в этом случае организует программу речевого поведения, презентует мотивационную и целевую стороны речевого высказывания. Безусловно, создание речевой ситуации является главной целью использования наглядности на этапе развития речевых умений

Таким образом, вовлекая в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого, мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным. Мультимедиа-технологии интегрируют в себе мощные распределенные образовательные ресурсы и в настоящее время являются одним из перспективных направлений оптимизации учебного процесса.

Названные интерактивные формы обучения служат основой развития навыков иноязычного общения и способствуют формированию коммуникативной и социокультурной компетенции студентов-иностранцев. Опыт преподавания свидетельствует об **эффективности и востребованности применения интерактивных технологий для совершенствования речемыслительных механизмов, навыков межличностного взаимодействия и общения**

Практическая часть:

Применение мультимедийных и интерактивных технологий обучения русскому языку как иностранному делает практическое занятие привлекательным и по-настоящему современным. Можно сделать вывод, что такая организация учебной деятельности играет большую роль в развитии коммуникативной компетенции иностранных студентов, способствует развитию их речевых возможностей, развивает интерес к русскому языку и культуре.

Одним из наиболее эффективных методов интерактивного обучения является использование интерактивной доски, применение которой позволяет реализовать совершенно новые педагогические приемы.

Интерактивная доска — это доска, на которую проецируется изображение, причем она используется как сенсорный экран: стилусом или пальцами рук можно управлять программной средой точно так же, как обычной мышью, т. е. при выборе слайдов, решении задач, построении геометрических фигур и т. д. можно, прикасаясь к поверхности доски выполнять необходимые действия. Специальное программное обеспечение для интерактивных досок позволяет работать с текстами

и объектами, аудио-, фото- и видеоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Преподаватель имеет возможность сделать процесс обучения русскому языку значительно более наглядным и интерактивным. Этому способствуют красочные и наглядные обучающие программы по русскому языку как иностранному, позволяющие моделировать этапы уроков, возможности тестирования иностранных студентов с моментальным выводом на доску полученных результатов, проведения аудирования, демонстрации тематических видеоматериалов и т. д.

Используя широкие возможности экранного меню, можно создать собственную обучающую программу, заранее подготовить все необходимые материалы, включая готовые грамматические модели, иллюстрации, схемы, вносить любые дополнения в ходе проведения занятия, акцентировать наиболее значимые моменты, что формирует интерактивное пространство у иностранных студентов.

Это объясняется такими видами воздействия интерактивной доски на обучение, как:

- разнообразие цветов, доступных на интерактивной доске, для выделения важных областей и привлечения внимания к ним;
- возможность делать записи позволяет добавлять информацию, вопросы и идеи к тексту, изображениям на экране, а также сохранять их, еще раз просматривать или распечатывать;
- аудио-, фото- и видеовложения значительно усиливают подачу материала. Это очень важно при обучении русскому языку как иностранному;
- тест, схему, грамматическую модель или иллюстрацию на интерактивной доске можно выделить. Это позволяет преподавателям и студентам фокусироваться на отдельных этапах занятия. Часть экрана можно скрыть и показать его, когда будет нужно. При помощи интерактивной доски осуществляется эффективный контроль знаний.

Разнообразие ресурсов предоставляет широкий выбор подходов к обучению русского языка как иностранного при помощи интерактивной доски.

При обучении русскому произношению важно развивать слухопроизносительные навыки, лежащие в основе формирования всех видов речевой деятельности. Это необходимое условие для успешного овладения русским языком как иностранным. Аудиозаписи, сделанные носителями языка, удобный интерфейс, игровая форма позволяют добиться определенных результатов при обучении восприятию и пониманию русской речи на слух. На интерактивной доске можно захватывать видеоизображения и отражать их статично, чтобы иметь возможность обсуждать и добавлять к ним свои комментарии.

При введении нового лексического материала наиболее эффективными являются такие приемы, как: «Распределение на группы», «Сопоставление», «Заполнение пробелов». Для разработки данных заданий используется функция клонирования, которая позволяет увеличить количество одинаковых объектов. На их материале можно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации речевой ситуации, что способствует развитию коммуникативных умений иностранных студентов. Например, работа с лексикой по теме «Комната» на большой иллюстрации комнаты намного интереснее, да и учителю не надо носить с собой ворох бумажных картинок. Метод работы тот же, учащийся «перетаскивает» слово к нужному объекту, произнося слово или предложение (зависит от задания учителя). При такой работе лексика запоминается намного быстрее и лучше, так как задействована и ассоциативная память.

При обучении письменной речи и правописанию наиболее эффективными являются задания «Заполнение пробелов», «Восстановление деформированного текста», «Текст с пропусками», используются функции «Шторка», которая позволяет быстро и эффективно организовывать контроль, и «Прозрачность», благодаря которой можно высвечивать правильные варианты.

Знание грамматики очень актуально для изучающих русский язык как иностранный, поскольку русский язык принадлежит к числу флективных языков. Недостаточный уровень грамматических навыков не позволит сформировать полную языковую, речевую и социокультурную компетенцию. При отработке грамматического материала можно использовать приемы: «Найдите ошибку», «Уберите лишнее», «Заполнение пробелов», «Текст с пропусками», «Создание схем», «Лингвистиче-

ские игры». Во время презентации грамматического явления можно представить схему, используя разные цвета. При изучении отдельных речевых конструкций целесообразно использовать тексты с пропусками, позволяющие быстро контролировать сформированность грамматических навыков иностранных студентов.

Также в качестве примера можно привести фрагменты уроков с использованием мультимедийных и интерактивных технологий. Материалы занятий апробированы в учебных группах китайских студентов 2009–2012 годов.

Фрагмент практического занятия по дисциплине «Профессиональный язык».

1. Посмотрите фрагмент научно-популярного фильма о животноводстве.

2. Установите правильную последовательность расположения частей фильма.

Свой ответ впишите в матрицу.

(А) Предками домашнего крупного рогатого скота был дикий бык.

(Б) Бык был очень сильный, и лишь с его помощью можно было пахать землю для посевов.

(В) В середине XIX века археологи раскрыли многометровый слой земли и обнаружили развалины странного храма.

(Г) Ученые до сих пор не установили, какой вид современных сельскохозяйственных животных был впервые приручен и одомашнен.

(Д) Прирученные животные в неволе не давали потомства.

(Е) На эволюцию животных из поколения в поколение большое влияние оказывали условия, создаваемые человеком.

(Ж) Считается, что крупный рогатый скот был приручен сначала в азиатских странах.

(З) Коров обожествляли древние персы, и индусы, и жители Крита, и племена африканцев, и древние греки.

(И) В каменных гробах хранились набальзамированные трупы священных быков, живших со времен фараонов.

(К) К началу одомашнивания крупного рогатого скота наш далекий предок приручил и содержал уже мелкий скот.

3. Составьте план фильма. Расскажите содержание фильма, используя свой план.

4. Беседа-интервью по содержанию фрагмента фильма. У каждого участника беседы должно быть не менее 5–6 реплик. Примерное содержание вопросов:

- Что Вы думаете об этом?
- Что Вы знаете об этом?
- Почему Вы так думаете?
- Приведите пример.
- Ваши выводы.

Модель:

— Мы сейчас посмотрели фильм о том, как одомашнивали крупный рогатый скот. Что ты думаешь об этом?

— Я думаю, это очень интересно. Я об этом много (ничего не...) знаю.

5. Ролевая игра.

Вы прочитали «бегущую строку» при просмотре телепередачи, из которой узнали, что появилась интересующая Вас вакансия в фермерском хозяйстве. Вы успели записать только номер телефона этого хозяйства (423) 29–00–98. Позвоните по этому телефону и узнайте полную информацию о вакансии и о фермерском хозяйстве.

6. Ваш знакомый хочет получить работу на мясокомбинате во Владивостоке.

На основе предложенной рекламной информации напишите письмо, в котором Вы рекомендуете ему вакансию в колбасный цех. Ваше письмо должно содержать информацию, достаточную для принятия решения.

Это фрагмент практического занятия для студентов продвинутого этапа обучения.

Интерактивное обучение требует от преподавателя необходимых методических, специальных и психологических знаний и компетенций. Например, умение включать всех участников учебного

занятия в процесс обсуждения, умение осуществлять психологическую подготовку обучающихся и правильно организовывать пространство для занятия, умение грамотно распределять учебное время. Использование интерактивных информационных технологий позволяет преподавателю экономить время при объяснении и проверке материала, повышает мотивацию студентов, но самое главное — повышает качество знаний обучающихся.

Отмечая все положительные стороны использования интерактивных компьютерных технологий, хочется подчеркнуть, что никакие самые новейшие информационные технологии не смогут заменить на уроке преподавателя. Применение же компьютерных технологий следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебного процесса и на более продвинутом этапе при правильном, разумном и творческом его применении может стать полезным и необходимым средством для обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009.
2. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. — Издательский дом «Астраханский университет», 2012.
3. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. — М., 1992.
4. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. — М.: Русский язык. Курсы, 2008.
5. Петрова Н. С. Видеофильмы в практике преподавания РКИ и новые технологии // В кн.: Русский язык: Исторические судьбы и современность / Международный конгресс 13.03–16.03.2001 / Труды и материалы. — М., 2001. — 109 с.
6. Бимурзина И. В., Батраева О. М. Мультимедийные уроки с использованием интерактивных методов обучения. — Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. — С. 23–25.
7. Бимурзина И. В. Профессиональный иностранный язык II: Русский язык как иностранный в профессиональном аспекте: учеб. пособие / И. В. Бимурзина. — Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. — 157 с.

Роль художественно-эстетической компетенции иностранных студентов в контексте многоязычия

Иллюстрируются понятийные характеристики художественно-эстетической компетенции. Предлагается новый подход к определению потенциала данной компетенции в контексте обучения иностранных студентов. Художественно-эстетическая компетенция рассматривается в качестве смежного понятия с такими феноменами, как социокультурная компетенция и адаптивная компетенция.

Ключевые слова: художественная компетенция, эстетическая компетенция, социокультурная компетенция, иностранные студенты, адаптация иностранных студентов.

Модернизация системы высшего образования связана не только с изменением социально-экономической ситуации в обществе, но и необходимостью оптимизации индивидуальной образовательной траектории студентов. В данном аспекте проблема обучения иностранных граждан занимает особую позицию, т. к. их образование в инокультурном социуме сопряжено с рядом особенностей. В связи с этим, полагаем, наиболее принципиальным в обучении иностранцев является создание педагогических условий, гарантирующих их гармоничное вхождение в инокультурное общество.

В основу работы положена следующая гипотеза: художественно-эстетическая компетенция представляет собой образовательный результат, который обеспечивает, прежде всего, адаптацию иностранных граждан к новой среде.

Цель работы заключается в аргументации нового подхода к репрезентации художественно-эстетической компетенции иностранных студентов.

Определим понятийные характеристики понятий *компетенция* и *художественно-эстетическая компетенция*.

О. Е. Ломакина подчеркивает, что «компетенция является производным понятием от компетентности и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как компетентность — семантически первичная категория и представляет их интериоризированную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека» [5, с. 17].

С. А. Чернышева, как и О. Е. Ломакина, интерпретирует феномен компетенция, проводя параллель с понятием компетентность: «взаимосвязь этих понятий можно обозначить следующим образом: компетентность является актуальным проявлением компетенции, она формируется и проявляется в процессе деятельности. При этом компетенция будет относительно статичной категорией, ее можно описать определенными структурными параметрами; компетентность же будет динамичной характеристикой, состоянием, которое может изменяться» [13, с. 310].

Согласно точке зрения А. В. Хуторского, компетенция — «круг вопросов, в котором человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом; это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности» [12, с. 109].

Таким образом, дефиниционный анализ понятия *компетенция* позволяет выделить следующие характеристики:

- образовательный результат // совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) // круг вопросов // сфера приложения знаний, умений и навыков человека;
- относительно статичная категория;
- поддается описанию определенными структурными параметрами;
- обеспечивает возможность качественно справиться с поставленными задачами.

Рассмотрим феномен *художественно-эстетическая компетенция*.

Отметим, что некоторые авторы не разграничивают художественную и эстетическую компетенцию [8, с. 371].

Что касается терминов *художественная компетенция* и *художественная компетентность*, то указанные номинации встречаются в составе комплексных формулировок, например: художественно-проектная компетенция [1, 11]. Названные авторы рассматривают анализируемую компетенцию в качестве профессиональной. Так, художественная составляющая художественно-проектной компетенции определена В. П. Фалько как умение вырабатывать свое аналитическое, эстетическое и практическое отношение к культурным и художественным ценностям произведений изобразительного искусства, а также осознание роли художественно-изобразительного творчества в освоении предметной составляющей (дизайн) [11, с. 70]. А. В. Деревницкая, определяя содержательные характеристики художественно-проектной компетенции, выделила художественно-изобразительную, формотворческую и индивидуальную составляющие [1, с. 46].

Подчеркнем, что в рамках исследования не рассматриваем художественную компетенцию в качестве профессиональной. Она интересна для нас как своеобразный стимулятор формирования социокультурной компетенции и адаптивной компетенции.

Перейдем к иллюстрации эстетической составляющей изучаемой компетенции. Существенный вклад в теоретическую разработку различных аспектов *эстетической компетенции* внесли исследования Е. А. Киндлер, Е. Н. Поповой, О. В. Шокот. Анализ показал, что многие авторы рассматривают эстетическую компетенцию в парадигме профессионального образования: применительно к учителям культурологии [2], музыки [7], изобразительного искусства [14]. В связи с этим С. А. Чернышева, например, приходит к выводу о том, что эстетическая компетенция — это «система профессиональных качеств личности, включающая в себя: способность понимать и интерпретировать произведения искусства; способность создавать творческие работы на высоком эстетическом уровне, сформированный эстетический вкус, сформированную мотивацию к творческой деятельности и творческому росту, сформированное стремление к эстетическому преобразованию окружающего пространства» [13, с. 311].

Наконец, рассмотрим дефиниции комплексной номинации: понятия *художественно-эстетическая компетенция*.

По мнению Ю. А. Стюарт, изучающей проблему становления художественно-эстетической компетенции старших дошкольников, художественно-эстетическая компетенция — «это необходимый компонент культуры, обеспечивающий развитие личности, включающий совокупность теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств, имеющих важное значение для успешной реализации в будущем школьном и последующем образовании» [10, с. 43]. Л. М. Масол считает, что художественно-эстетическая компетенция — это «готовность личности к художественно-творческой реализации, самостоятельному познанию искусства, эстетической оценке произведений искусства» [6, с. 25]. Исходя из предложенных определений, С. А. Чернышева выделяет следующие релевантные характеристики художественно-эстетической компетенции: художественно-эстетические знания, умения и опыт; эстетическую ориентированность, основанную на знаниях и чувственном опыте; готовность к художественно-творческой реализации; готовность к эстетической оценке произведений искусства [13, с. 311].

Таким образом, понятийный анализ феномена *художественно-эстетическая компетенция* позволил выделить аспекты его изучения в современной отечественной педагогике.

В контексте нашего исследования под *художественно-эстетической компетенцией* понимаем образовательный результат, который обеспечивает, прежде всего, адаптацию к инокультурной среде.

Формирование указанной компетенции возможно на материале произведений искусства. Например, на основе анализа художественной литературы. Ведь моделирование концептов, типажей, обобщенных представлений о реалиях / личностях, релевантных для той или иной лингвокультуры, осуществляется и на основе анализа текстовых фрагментов [15–16]. Кроме того, в процессе знакомства с традициями, национальными праздниками [4], просмотра фильмов [3].

Наряду с этим возможно введение в учебный план специальной дисциплины «Социально-адаптационный практикум». Основной целью данной дисциплины является ознакомление ино-

странных студентов со страной, в которой они получают высшее образование, а также с условиями проживания и обучения в иной языковой и социокультурной среде. Новое знание на занятиях вырабатывается в ходе выполнения специализированных лексико-грамматических упражнений, обращения к различным видам игровых и интерактивных форм обучения [9, с. 317].

Фактический материал показывает, что новизна предпринятого исследования очевидна. Она заключается в том, что рассматриваем художественно-эстетическую компетенцию как смежное понятие с социокультурной компетенцией и адаптивной компетенцией.

Перспективы работы видим в разработке методики формирования обозначенной компетенции.

Литература:

1. Деревицкая А. В. Развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа в условиях гуманноориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Деревицкая Анна Владимировна. — Челябинск, 2013. — 186 с.
2. Киндлер Е. А. Формирование эстетической компетенции будущих учителей культурологии в процессе преподавания философско-культурологических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Киндлер Евгений Александрович. — Екатеринбург, 2009. — 160 с.
3. Кряхтунова О. В. Формирование представлений о кризисных факторах коммуникации у студентов-иностранцев на материале художественных фильмов как поликодовых текстов // Слово. Грамматика. Речь. — 2015. — № 16. — С. 328–330.
4. Кряхтунова О. В. Национальные праздники как элемент лингвокультурной адаптации детей мигрантов и иностранных студентов, обучающихся в русскоязычной среде // Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы Международных курсов повышения квалификации (1 сентября — 30 ноября 2017 г.). — Киров: ООО «Издательство Радуга-ПРЕСС», 2017. — С. 355–359.
5. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ломакина Ольга Евгеньевна. — Волгоград, 1998. — 254 с.
6. Масол Л. М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. — М., 2006. — С. 24–27.
7. Попова Е. Н. Формирование эстетических компетенций и ориентаций в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического университета (на примере хореографии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Попова Елена Николаевна. — Самара, 2005. — 186 с.
8. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. — 600 с.
9. Санникова Н. Ю., Маркина М. Н. Актуальные вопросы социальной адаптации иностранцев в российской высшей школе // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. статей. — М.: Гос. институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. — С. 313–317.
10. Стюарт Ю. В. Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Стюарт Юлианна Владимировна. — Челябинск, 2012. — 250 с.
11. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фалько Вера Павловна. — Екатеринбург, 2009. — 199 с.
12. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.
13. Чернышева С. А. К уточнению содержания понятия «художественно-эстетическая компетенция» // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (декабрь 2014 г., Санкт-Петербург). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 309–313.
14. Шокот О. В. Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шокот Ольга Викторовна. — М., 2008. — 152 с.

15. Щеглова И. В. Критическая оценка лингвокультурного типажа «чиновник» в произведениях русской художественной литературы и публицистике XIX–XXI вв. // Вопросы лингвистики и литературоведения. — 2009. — № 4. — С. 15–19.
16. Щеглова И. В. Литературный персонаж как форма воплощения лингвокультурного типажа // Литературный персонаж как форма авторских интенций: материалы Междунар. интернет-конференции. — Астрахань: Изд. дом: «Астраханский университет», 2009. — С. 42–44.

Wang Shi

shiw461@gmail.com

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The role of artistic and aesthetic competence of foreign students in the context of multilingualism

The conceptual characteristics of artistic and aesthetic competence are illustrated. A new approach to determining the potential of this competence in the context of teaching foreign students is proposed. Artistic and aesthetic competence is considered as a related concept with such phenomena as sociocultural competence and adaptive competence.

Keywords: artistic competence, aesthetic competence, socio-cultural competence, foreign students, adaptation of foreign students.

Аспекты работы с текстом на занятиях по РКИ на подготовительном курсе

Статья посвящена вопросу методики работы с различными по форме и содержанию русскоязычными текстами на подготовительном курсе в иностранной аудитории. Рассмотрены виды текстов и типы заданий по этапам работы с текстом.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, семантизация лексики, грамматические модели, монологическое высказывание.

Текст является универсальным средством обучения языку, поскольку он позволяет подойти к этому процессу с позиции компетенций, способствуя не только формированию культурно-речевых умений иностранных обучающихся, но и осознанию их как коммуникативных личностей, способных не только общаться на неродном для себя языке с носителями этого языка (в данном случае русского), но и ощущать свою принадлежность к их культуре и социуму.

Не теряя своей значимости при обучении разным видам речевой деятельности, текст на разных этапах овладения языком занимает более или менее значительное место. Целеустановка занятия обуславливает подбор текста в зависимости от его смыслового типа, структуры, лексико-грамматического содержания и темы: после изучения определенной грамматической модели текст — наилучший способ показать, как модель функционирует в речи, и в то же время контролировать усвоение и понимание данной конструкции иностранными военнослужащими (ИВС); на занятиях по обучению языку специальности работа с текстом — важнейшее средство формирования терминологической системы общевоенных и военно-профессиональных дисциплин.

Целесообразно выделить виды текста по «происхождению»:

- 1) готовый текст — текст, предложенный преподавателем для прочтения и последующей работы;
- 2) реконструированный текст — текст, предварительно подвергшийся лексико-грамматической или грамматико-семантической обработке;
- 3) сконструированный текст — текст, созданный по заданию из готового лексико-грамматического материала.

Работа с готовым текстом традиционно предполагает три этапа: предтекстовые задания, собственно чтение и послетекстовые упражнения. Работа на каждом из них преследует собственные цели. Так, предтекстовые упражнения подготавливают иностранных военнослужащих к восприятию текста (семантизация новых лексем, повторение изученных на занятии или ранее усвоенных грамматических конструкций). Грамотно проведенная работа в этом направлении — залог быстрого, правильного и осознанного чтения, что в свою очередь обуславливает качественное выполнение послетекстовых заданий, которые в свою очередь позволяют окончательно проработать грамматический материал, усвоить модели, понять смысл прочитанного, составить собственное высказывание на заданную тему.

Проводя работу над произношением русских слов на докоммуникативном этапе работы с текстом, преподаватель всякий раз обращается к закономерностям русского произношения, учитывая влияние интерференции в говорении, подбирает упражнения и задания, включая в них: слова, подчеркивающие основные фонетические особенности русского языка; трудные в произносительном отношении лексемы; слова, позволяющие контролировать факторы интерференции.

Кроме того, на этапе предтекстовых упражнений и заданий необходимо продумывать переход от фонетических к лексико-грамматическим упражнениям и заданиям.

Этап семантизации новых слов и выражений — один из центральных при работе с текстом, поскольку фонетические и собственно грамматические задания направлены на повторение и закрепление знаний, умений и навыков.

Важно помнить, что каждый из этапов работы с текстом взаимосвязан с последующим, поэтому «выпад» одного из них является причиной некачественного чтения, недостаточного (или полного) непонимания смысла прочитанного.

Работа с текстом не должна представлять собой отдельный, не связанный с другими занятиями вид деятельности. Напротив, текст — это всегда продолжение, а зачастую и логическое завершение грамматической темы. Поэтому следует внимательно отнестись к подбору текста. Опыт показывает, что использование готовых текстов из учебников и учебных пособий не всегда целесообразно, что обусловлено расхождением программ и учебников или ориентацией авторов учебных пособий на материал отдельного города. Кроме того, тема текста должна быть определена спецификой вуза.

Работа с текстом не сводится только к его чтению и последующему обсуждению. В современной методике обучения РКИ даже к таким традиционным видам работы с текстом существуют новые подходы.

Работа над скоростью и правильностью чтения включает следующие этапы:

- 1) прослушивание текста в аудиозаписи (чтение преподавателем) — первичное восприятие;
- 2) анализ с точки зрения доступности и понятности лексических единиц) — первичное понимание;
- 3) «наизывание» слов — проговаривание вслед за преподавателем отдельных слов, которые являются трудными для прочтения и восприятия, затем объединение их с последующими словами и т. д.;
- 4) прослушивание текста в аудиозаписи (прочтение преподавателем) — осознание текста;
- 5) чтение текста обучающимися.

Последующее чтение текста можно, а в ряде случаев необходимо совмещать с дополнительными грамматическими заданиями. Например, прочитать текст, изменив форму глагольного времени или числа имен существительных, прочитать текст от первого или от третьего лица и т. д. Выполнение подобных заданий с течением времени обеспечит более свободное владение грамматическими конструкциями.

После прочтения текста целесообразно провести беседу, связанную с пониманием смысла текста (если это текст военно-профессиональной направленности), выявлением отношения ИВС к прочитанному (если это фрагмент из художественного произведения). Традиционные вопросы преподавателя хороши в самом начале обучения. Иностранцы обучающиеся должны не только суметь ответить на вопрос, но и инициировать общение, задавая разные типы вопросов, адресуя их как товарищам по группе, так и преподавателю: форма вопроса будет меняться, а знания по грамматике корректироваться и совершенствоваться.

Альтернативой беседе (или дополнением к ней) могут быть следующие задания:

- 1) тест на понимание: после прочтения текста преподаватель предлагает обучающимся оценить утверждения по содержанию текста: знаком «+», если утверждение верно, знаком «-» в противном случае;
- 2) соотнести план текста с текстом, корректируя последовательность частей;
- 3) распространить части текста дополнительной информацией, предложенной преподавателем.

Следует иметь в виду, что текст нередко является образцом, основой для последующего вида работы — составления устного монологического высказывания на заданную тему. Работая с готовым текстом, следует обращать внимание на модели, ключевые слова, которые обучающиеся будут использовать при составлении собственного текста.

С другой стороны, текст должен быть максимально насыщен изучаемыми грамматическими конструкциями с тем, чтобы подчеркнуть функционирование их в «свободной» речи.

Грамматическое конструирование текста имеет несколько аспектов:

1. Реконструкция текста с учетом грамматико-семантического задания.
2. Реконструкция текста с дополнительным грамматическим заданием.

Грамматических заданий может быть множество:

- 1) раскрыть скобки, правильно согласуя прилагательные с существительными;
- 2) выбрать правильную форму предложного управления;
- 3) изменить форму глагола (например, от исходного настоящего времени перейти к прошедшему или будущему либо от инфинитива перейти к императиву; в более сложном варианте самостоятельно выбрать правильную форму глагола);
- 4) изменить форму числа конкретных частей речи, проследить, как изменяются (или не изменяются) другие части речи в связи с этим;
- 5) исключить из данного текста или, наоборот, оставить в нем слова определенной части речи.

Выполнение лексико-грамматических заданий при реконструкции текста. Этот вид работы с текстом продуктивен на занятиях обобщения изученного, когда ИВС, работая с текстом, оперируют всеми своими умениями по данной грамматической теме.

Говоря о сконструированном тексте, мы имеем в виду текст, составленный ИВС из готового грамматического материала: а) предложений, б) абзацев. Такой вид работы предполагает достаточно глубокие знания обучающихся, их умение понимать логику языка, устанавливать связи между словами в пределах предложения, между предложениями в абзаце, между абзацами в тексте.

Задания по трансформации текста всегда вызывают интерес у иностранцев. Их целесообразно использовать и при конструировании текста и в качестве послетекстовых заданий к готовому тексту. В частности, можно предложить сделать текст менее объемным, выделив в нем требуемый аспект, или, наоборот, распространить текст дополнительной информацией, подобрав к каждому абзацу предложения. Самым трудным для трансформации является диалог. Чтобы «перевести» его в монологическую речь, передать содержание в иной грамматической форме, необходимо не только хорошо понять текст, но и свободно владеть грамматическими конструкциями. Выбор вида работы с текстом каждый раз определяется целеустановкой: хорошая скорость и правильное чтение, усвоение грамматических конструкций или составление на основе текста собственного монологического высказывания, контроль — все это обуславливает специфику работы с текстом на занятиях по РКИ на подготовительном курсе.

Литература:

1. Акишина А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 256 с.
2. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 784 с.

Eroshina Olga Anatolyevna
olg.condrashova@yandex.ru

Ryazan Guards Higher Airborne Command School
named after Army General V. F. Margelov

Aspects of working with text in classes in Russian as a foreign language in the preparatory course

The article is devoted to the issue of methods of working with Russian-language texts of various forms and content in a preparatory course in a foreign audience. The types of texts and types of tasks by stages of work with the text are considered.

Keywords: communicative competence, vocabulary semantics, grammatical models, monological utterance.

Опыт разработки и реализации серии видеоподкастов о русских предложениях на YouTube-канале «О русском по-русски»

В статье описан эмпирический процесс создания и размещения на платформе YouTube серии учебных образовательных видеоподкастов о десяти русских предложениях, а также практической их составляющей в виде онлайн-заданий и диктантов.

Ключевые слова: цифровизация образования, YouTube, видеоподкаст, русские предложения.

Активно продолжающийся сегодня процесс цифровизации образования, в рамках которого образовательная система должна гарантировать доступность любого информационного материала в цифровом формате, позволяет говорить о необходимости формирования нового процесса обучения, а следовательно и о разработке новых цифровых материалов, позволяющих учащимся иметь постоянный доступ к информации. Это особенно актуально для тех, кто изучает иностранные языки, в частности русский язык как иностранный (далее — РКИ), так как аутентичный контент таким образом может быть получен бесплатно, в удобное время, в любом месте, напрямую от носителя языка и вне русскоязычной среды.

В настоящее время такие образовательные материалы размещаются на платформе YouTube в виде скринкастов или видеоподкастов (например, YouTube-каналы: «Real Russian Club», «Russian With Max», «русский с носителем» и др.). В рамках проекта «О русском по-русски», существующего с ноября 2018 года, разрабатываются и размещаются на YouTube-канале «О русском по-русски» [3] и одноименном сайте [2] образовательные учебные видеоподкасты на русском языке, созданные носителем языка для взрослых инофонов, изучающих РКИ.

Видеоподкасты на YouTube-канале «О русском по-русски» представляют собой видеозаписи (от 8 до 25 минут) с теоретической и практической частями, в которых автор объясняет фонетическую, лексическую, грамматическую или др. тему, а также дает возможность учащимся после объяснения отработать эту тему с помощью заданий, выполняемых в процессе просмотра видеоподкаста. Отдельно к каждому видеоподкасту также разрабатываются онлайн-задания и диктанты, размещаемые на образовательном сайте проекта.

В рамках «Конкурса грантовой поддержки молодежных проектов имени академика В. Г. Костомарова» проектом «О русском по-русски» в октябре и ноябре 2021 года разработана и реализована серия видеоподкастов о русских предложениях для изучающих РКИ с уровнем владения языком не ниже В1. Серия состоит из 10 видеоподкастов о предложениях: «на», «в» / «во», «о» / «об» / «обо», «за», «для», «с» / «со», «к» / «ко», «от», «из» / «изо», «по». Все видеоподкасты этой серии включены в плейлист «Предлоги» на YouTube-канале «О русском по-русски» и интегрированы на образовательный сайт «О русском по-русски» в раздел «Учить грамматику» → «Предлоги».

Актуальность данной серии видеоподкастов объясняется отсутствием других видеоподкастов на эту тему в сети Интернет. Цель данной серии видеоподкастов — дать изучающим РКИ информацию о значении 10 русских предлогов, познакомить их с интересными выражениями с этими предлогами, а также предложить им список глаголов, требующих использования данных

предлогов. На YouTube-канале «О русском по-русски» уже есть видеоподкасты о разнице между предлогами «в», «во» и «на», «с» и «со» и пр., поэтому в серии о предлогах об этом не упоминается, а лишь даются в виде всплывающих подсказок ссылки на уже размещенные видеоподкасты.

К каждому видеоподкасту из серии созданы: онлайн-задание на платформе «Online Test Pad», диктант, русские субтитры (Рис. 1). Онлайн-задание и диктант интегрированы на образовательный сайт «О русском по-русски», ссылки на них даны в описании видеоподкаста; субтитры загружены в систему платформы YouTube и могут быть включены или выключены учащимися во время просмотра видеоподкаста. Также в видеоподкасте даны всплывающие подсказки со ссылками на видеоподкасты по смежным темам: видеоподкаст о значении причины, цели, других предлогах и пр.

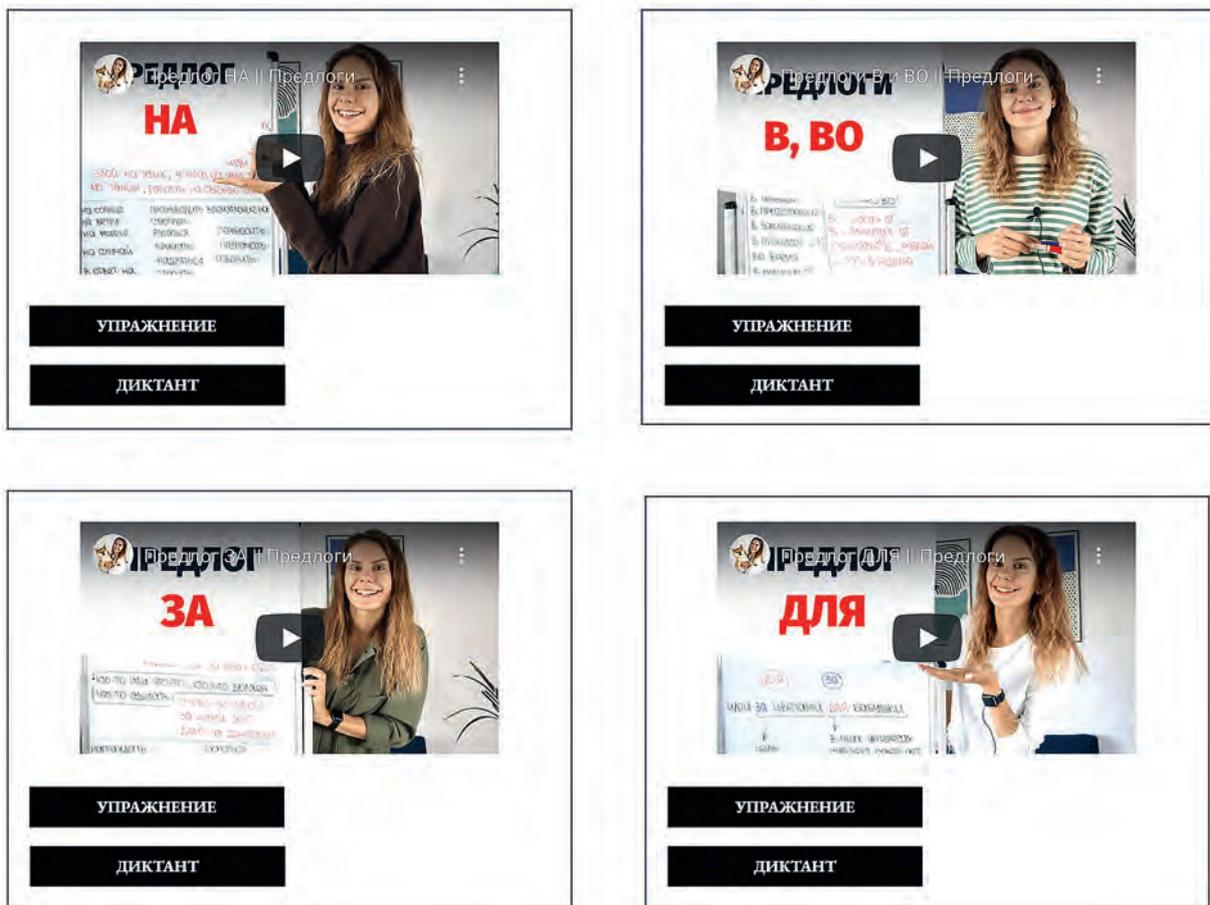


Рисунок 1. Видеоподкасты на образовательном сайте «О русском по-русски»

Рассмотрим подробнее сценарий одного из видеоподкастов — видеоподкаста «Предлог ЗА || Предлоги» [1]:

1. приветствие;
2. объяснение значений предлога «за»: место (*за деревом*); направление (*за деревом*); рядом (*за стол, за столом*); предел (*за город, за городом*); последовательность (*за летом будет осень*); время как результат (*написать за час*); во время, процесс (*разговаривать за ужином*); время относительно другого действия (*за час до еды*); цель (*приехать за цветами*); причина (*ненавидеть за ложь*); мера (*температура за сорок*); чувство, которое кто-то или что-то вызывает (*бояться за брата*); кто-то или что-то должен / должно сделать это теперь (*дело за вами*);
3. практическая часть, во время которой автор вместе со зрителями делает упражнение на закрепление узнавания значений предлога «за» (Табл. 1);
4. работа с фразовыми глаголами (*награждать, благодарить, покупать, получать, платить, выходить замуж* и пр.) и просьба написать в комментариях свои предложения с этими глаголами и предлогом «за»;

5. объяснение интересных выражений с предлогом «за» (*ни за что, за двоих / троих четверых, за исключением, что за...?, за милую душу* и пр.);
6. напоминание о дополнительной практической части на сайте «О русском по-русски» (онлайн-задании и диктанте), а также рекомендация пособия О. И. Глазуновой «Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 2. Синтаксис» для получения большего количества задания;
7. прощание.

Таблица 1. Задание на узнавание значений предлога «за»

место	— Что за этим зданием? — Поле.
направление	
рядом	Побежали за дом?
предел	Успеешь съездить в центр за час?
последовательность	Мне очень страшно за него. Вдруг у него и в этот раз не получится?
время (как результат)	У нас в доме только один стол, поэтому на карантине мой молодой человек работает за ним, а я за подоконником.
во время (процесс)	
время относительно другого действия	За городом такой свежий воздух! Извините, молодой человек, здесь очередь! Вы за мной!
цель	За работой я не заметила как пролетело три часа.
причина	За обедом мы обсуждали рабочие дела.
мера	
кто / что вызывает чувства, эмоции	— Куда спешите? — За документами.
кто / что должен / должно что-то сделать	Садись за стол и поешь быстро! Обожаю это кафе за их клиентоориентированность. Моей маме уже за семьдесят, а твоей? Мы приехали за полчаса до начала концерта и успели купить напитки. Я так рада за тебя! — Где все студенты? — Они собрались за общежитием. Я сделала все, что зависело от меня. Дело за вами.

В онлайн-задании, размещенном на сайте «О русском по-русски», предлагается поработать с предлогом «за» и падежными формами после него, а также подумать над значениями предлога в каждом предложении. Ниже представлен текст онлайн-задания:

1. За {txt} (это здание) находится самая старая библиотека города.
2. Мы едем в магазин за {txt} (яблоки) для шарлотки. Поедешь с нами?
3. — Приходите пораньше.
— Мы придем за {txt} (полчаса) до начала.
4. — Вы все пришли сдавать экзамен?
— Да. Сначала сдает Алена, потом Лена. За {txt} (Лена) Настя, а за {txt} (Настя) Сергей.
— Тогда я буду за {txt} (Сергей).
5. — Сколько человек сидело за {txt} (тот столик)?
— Пятеро.
6. Мужчины не всегда платят за {txt} (женщины) в ресторанах.
7. Ты обидел меня ни за {txt} (что), ни про что!
8. Не люблю паштет, но в этом ресторане ел его за {txt} (милая душа).
9. Если будешь падать, хватайся за {txt} (я)!
10. Он написал этот роман всего за {txt} (год).
11. Вы живете в городе или за {txt} (город)?
12. — Где мои перчатки?
— Посмотри за {txt} (тумбочка)! Наверно, они упали.
13. Не стоит говорить обо всех за {txt} (глаза)! Люди этого не любят.
14. Ты выйдешь за {txt} (он) замуж?
15. Попроси прощения за {txt} (свое поведение).

Диктант записывается с помощью сервиса «online-voice-recorder» и представляет собой отдельные аудиозаписи. Ниже представлен текст диктанта:

1. Извинитесь за ваши слова!
2. Студентка получила грамоту за участие в конференции.
3. Ты не мог бы последить за моими рыбками, пока меня не будет?
4. Эти вещи я получила за так.
5. Моей маме за сорок.
6. За неимением средств ваш номер заблокирован.
7. Я накопила на квартиру, документы на ипотеку подала, теперь дело за банком.
8. Благодарим вас за помощь в организации мероприятия.
9. За день до поездки я почувствовала себя плохо.
10. Не за что!

За 6 дней видеоподкаст «Предлог ЗА || Предлоги» посмотрели 18,3 тыс. раз, что свидетельствует о спросе на подобный формат образовательного контента среди изучающих РКИ. Работа над проектом «О русском по-русски» продолжается — в будущем планируется разработка и реализации видеоподкастов о других русских предлогах.

Литература:

1. Видеоподкаст «Предлог ЗА || Предлоги»: <https://www.youtube.com/watch?v=H6vIHsNovyc>
2. Образовательный сайт «О русском по-русски»: <https://www.orusskomporusski.com>
3. YouTube-канал «О русском по-русски»: <https://www.youtube.com/channel/UCLTIHxOYw6Po4KwA0mY3TZg>

Baginskaia I. P.
rinabaginskaya@gmail.com
online-school «About Russian in Russian»

Experience in the development and implementation of a series of videopodcasts about Russian prepositions on the YouTube channel «About Russian in Russian»

The article describes the empirical process of creating and posting on the YouTube platform a series of educational educational video podcasts about ten Russian prepositions, as well as their practical component in the form of online assignments and dictations.

Keywords: digitalization of education, YouTube, videopodcast, Russian prepositions.

Общедидактические методы изучения темы «Имя прилагательное»

В нашей статье мы проанализировали современные учебники и программы, рассмотрели и сопоставили общедидактические методы изучения темы «имя прилагательное». Имя прилагательное характеризуется сложностью морфологической системы и разнообразием синтаксического употребления. При постепенном изучении темы у обучающихся формируются языковые и коммуникативные компетенции. При написании статьи использовался метод анализа и обобщения.

Ключевые слова: репродуктивный, метод иллюстраций, лекция, беседа, конспект.

Усвоение нового материала на уроке — это база, от которой зависит все дальнейшее обучение, усвоение знаний и умение применять эти знания на практике. Качество полученных знаний зависит прежде всего от выбранного метода изучения той или иной темы. Стоит заметить, что выбор доминирующего метода (приема) не решает полностью проблему усвоения материала, важно то, как будет применен этот метод обучения, как он будет способствовать развитию познавательной и самостоятельной деятельности в учебном процессе. При изучении определенной темы можно использовать различные методы и приемы, в зависимости от цели и задач урока, которые в свою очередь дадут необходимый результат.

Понятие метода обучения отечественные педагоги трактовали по-разному. Д. И. Тихомиров определил как «способ передачи познаний», в свою очередь К. В. Ельницкий отнес к понятию «все способы, приемы и действия учителя, ориентированные на достижение определенных целей в образовании». Н. М. Шульман рассматривал методы как «путь, который заранее определен и ведет к достижению определенных целей образования...», М. А. Данилов рассматривал методы обучения как «применяемый учителем способ, с помощью которого обучающиеся сознательно усваивают знания и овладевают умениями и навыками» [2, с. 89].

Общедидактические методы можно назвать универсальными, так как они применяются в рамках разных учебных дисциплин, в той или иной дисциплине они имеют специфическое выражение, отражающие ее особенности [3, с. 67].

В процессе овладения методом у обучающихся развиваются мыслительные, коммуникативные и рефлексивные способности, совершенствуется и осваивается технология решения проблем. С помощью метода происходит осознание собственных способностей в какой-либо деятельности.

В общеобразовательной школе выбор методов и приемов обучения русскому языку зависит от цели и задач обучения, содержания учебного материала, учитываются возрастные и личностные особенности, этапность усвоения знания.

Одна из первых классификаций методов обучения была разработана Е. В. Перовским и Е. Я. Голант. Содержание ее строилось в соответствии с источником знаний: словесные, наглядные и практические. Акцент ставится на деятельности учителя, тем самым метод не особо раскрывает деятельности обучающихся, поэтому ученые делают попытки разработать классификацию, в которой бы деятельность учителя и обучающегося была совместной [4, с. 73].

Существуют разные точки зрения по поводу классификации методов обучения: по ведущей дидактической задаче на определенном этапе обучения (М. А. Данилов, Б. П. Есипов), по источнику передачи информации и характеру ее восприятия (Е. Я. Голант, Н. М. Верзилин, С. Г. Шаповаленко), по логике изложения и восприятия материала (А. Н. Алексюк) и др. [4, с. 38].

В настоящее время особое место отведено классической классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина по характеру познавательной деятельности обучающихся:

- «объяснительно-иллюстративный, представленный в таблице 1 (преподаватель дает готовую информацию, в то время как обучающиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти);
- репродуктивный (воспроизведение, повторение и применение способа деятельности по данному образцу или алгоритму преподавателя);
- проблемное изложение (преподаватель обозначает проблему и сам приходит к ее решению, через предоставление доказательств, подходов, показывая тем самым ход мысли. Обучающиеся в это время следят за логикой изложения или приходят к выводу вместо преподавателя. Тем самым разрабатывается навык решения познавательных затруднений);
- частично-поисковый (обучающиеся самостоятельно находят ответы на часть учебной проблемы. Необходимую часть знаний сообщает учитель, другую часть обучающиеся добывают самостоятельно, решая проблемные задачи или отвечая на ряд вопросов);
- исследовательский (способ организации поисковой, творческой деятельности по решению новых проблем. Вместе с преподавателем формулируется проблема, которую в дальнейшем необходимо самостоятельно или в группе решить» [1, с. 178].

Представленная классификация включает в себя не только общедидактические методы, но и интерактивные и метод проекта.

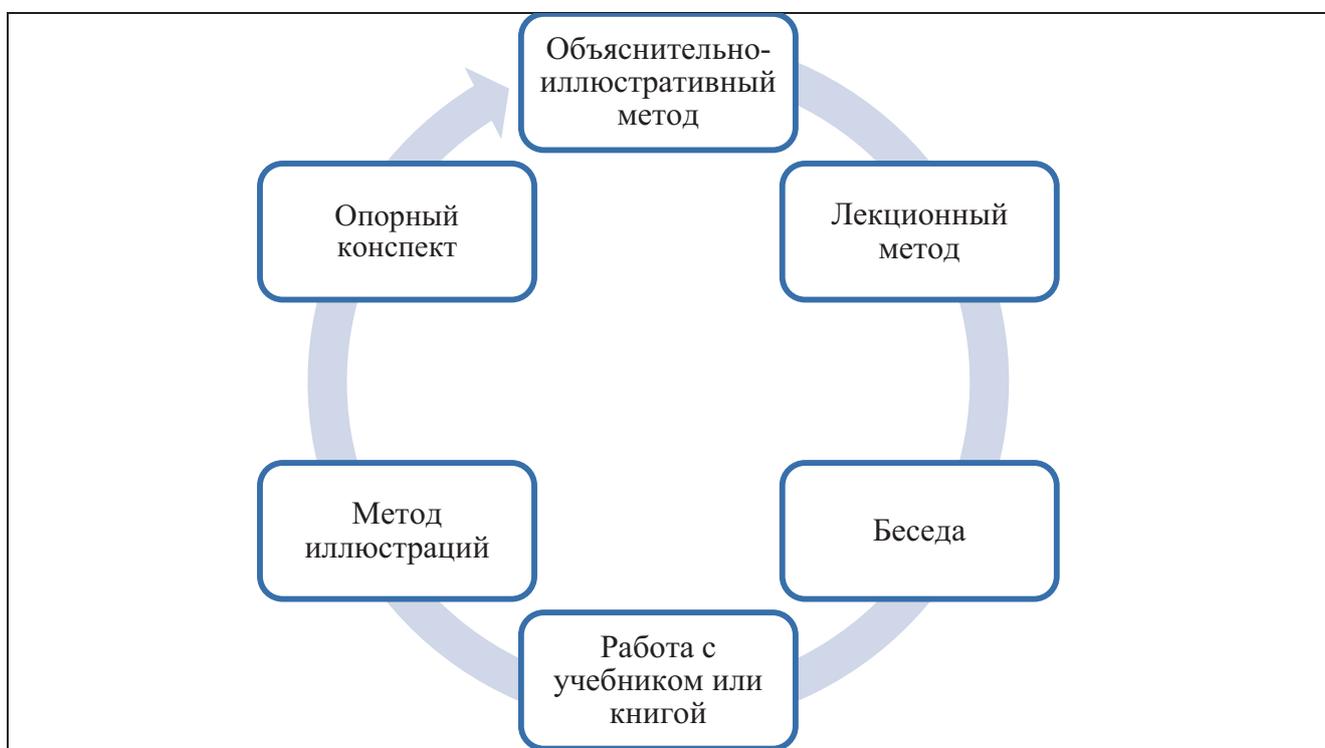


Рисунок 1. Классификация объяснительно-иллюстративного метода

Ведущим объяснительно-иллюстративным методом является словесный метод. С их помощью можно в короткое время передать большой объем информации, определить проблемы и пути их решения.

Одним из видов словесного метода в 5–6-х классах является лекционный метод, который представляет собой последовательное и лаконичное изложение материала на определенную тему. В школе данный метод применяется редко, чаще всего служит познавательным материалом или вводной частью урока, но при его использовании дается представление о фактах, событиях и связях между ними. Лекция — путь экономии времени с целью получения научных знаний по предмету и сообщение того, чего нет в учебниках. На такой метод работы в 5–6-х классах стоит отводить 10–15 минут, часто учителя объединяют такой метод с творческими заданиями, что способствует заинтересованности и активности со стороны обучающихся.

Следующий метод, на который мы обратим внимание, — беседа. Беседа — диалогический метод обучения, при котором путем ряда вопросов учитель подводит обучающихся к осознанию нового материала или проверяет качество изученного. Беседа как метод занимает основное место в школе.

Выделяют разные виды беседы в зависимости от цели занятия:

- эвристическая беседа применяется при изучении нового материала;
- воспроизводящая. Цель такой беседы — закрепление пройденного материала и проверка степени усвоения;
- систематизирующая беседа осуществляется с целью систематизации знаний после изучения материала.

Беседа обеспечивает относительно высокую мыслительную, познавательную и коммуникативную активность обучающихся. У школьника совершенствуются диалогические и монологические формы связной речи, в частности разговорная речь: умение слушать и понимать говорящего, давать логичные ответы на поставленные вопросы и ясно выражать свои мысли в устной и письменной форме [4, с. 19].

Важным методом на уроках русского языка является работа с учебником и книгой.

Работа с учебником и книгой осуществляется как под руководством учителя на занятиях, так и самостоятельно. Например, Е. А. Быстрова. 5 класс, 2 ч., с. 161, упр. 233. *Основной теоретический материал (часть I) обучающиеся изучают под руководством учителя по таблице «Разряды имен прилагательных по значению»;* А. Д. Шмелев. 5 класс, 2 ч., с. 200, упр. 15. *Заполните таблицу, используя информацию из текста параграфа. Подготовьте рассказ о прилагательном по вашей таблице.* Данная работа позволяет обучающимся получать новую информацию, закреплять и углублять приобретенные знания.

Часто используемым приемом при изучении темы «Имя прилагательное» является применение опорных конспектов (предлагаемые темы: «Качественные, относительные и притяжательные прилагательные», обобщенный конспект «Имя прилагательное» по опорным конспектам Ю. С. Меженко).

В 5-м классе опорные конспекты дети выполняют вместе с учителем, а с 6-го класса учатся составлять уже собственный опорный конспект по новому материалу. Прием следует использовать в тех случаях, когда учитель сам применяет такой метод на уроках и учит пользоваться им ребят. Опорные конспекты в русском языке служат кратким материалом для повторения темы.

Под наглядными методами принято понимать такие методы, при которых изучение и усвоение материала находится в зависимости от применяемых наглядных пособий и технических средств.

Отметим такой метод, который тесно переплетается с методом опорного конспекта – метод иллюстрации. Под методом иллюстрации понимается показ школьникам иллюстративных пособий: таблиц, схем, плакатов, зарисовок на доске и т. д. Стоит отметить, что показ может осуществлять как учитель, так и обучающийся. Например, Е. А. Быстрова. 5 класс, 2 ч., с. 172, упр. 238. *Охарактеризуйте с помощью кратких прилагательных одного-двух сказочных героев, «портреты» которых перед вами. Используйте тип речи описание.*

Практические методы основаны на практической деятельности обучающихся.

Основным видом практического метода является упражнение. Под упражнением стоит понимать многократное выполнение умственного или практического действия с целью повышения его качества. Данный метод в русском языке применяется на всех этапах учебного процесса. Характер упражнения зависит от предмета, изучаемого материала и возраста обучающихся.

Выделяют следующие виды упражнения:

- упражнения с целью закрепления — воспроизводящее упражнение (А. Д. Шмелев. 5 класс, 2 ч., с. 223, упр. 55. 1) *Прочитайте. Объясните правописание пропущенных букв. Найдите прилагательные в сравнительной и превосходной степени, объясните, как образованы эти формы;*
- упражнения по приобретению знаний — тренировочные (А. Д. Шмелев. 5 класс, 2 ч., с. 206, упр. 27. *Запишите краткие формы прилагательных по образцу.*)

В русском языке упражнения делятся на устные и письменные. Устные способствуют развитию логического мышления, речи, вниманию обучающихся, при этом не тратится время на запись в тетрадь. Например, С. И. Львова. 5 класс, 2 ч., с. 95, упр. 818. *На уроке природоведения. 1. На картинках представлены несколько сортов капусты. Объясните, роль имени прилагательные в данных наименованиях. 2. Попробуйте описать один из сортов капусты. Используйте при этом имена прилагательные.*

Письменные упражнения применяют для закрепления изученного материала. Такие упражнения способствуют развитию логического мышления, письменной речи и самостоятельности. Например, А. Д. Шмелев. 5 класс, 2 ч., с. 223, упр. 55. 4) Прочитайте и запишите измененное начало текста. Продолжите списывать текст, изменяя предложения в соответствии с данным началом. В конце добавьте два-три предложения, выражая свое согласие или несогласие с автором.

Таким образом, выбор методов, приемов и средств обучения по теме «Имя прилагательное» зависит от ряда факторов. К таким факторам можно отнести цель образования, определенные задачи обучения и принципы, также уровень подготовленности класса, индивидуальные особенности обучающихся и предпочтения педагога. Для того чтобы остановиться на выборе какого-либо метода или приема, необходимо знать его сильные, слабые стороны и место в учебном процессе.

Литература:

1. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. — М.: Сов. педагогика, 1965. — 236 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — 816 с.
3. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А. Н. Шукин. — Москва: Филоматис, 2008. — 188 с.
4. Шаропова Р. А. Методика преподавания русского языка в национальной школе (Ч. 2). — Худжанд, 2014. — 124 с.

*Abdujabborov Sarhadjon Abdujabborovich,
Sarhadjon95@mail.ru*

Khujand State University after academician B. Gafurov

General didactic methods of studying the topic “Adjective”

Annotation. In our article, we have analyzed modern textbooks and programs, examined and compared general didactic methods of studying the topic “Adjective”. The adjective is characterized by the complexity of the morphological system and the variety of syntactic use. With the gradual study of the topic, the student develops linguistic and communicative competencies. When writing the article, the method of analysis and generalization was used.

Keywords: reproductive, illustration method, lecture, conversation, synopsis.

Дидактический потенциал аудионаглядности (звуковых эффектов) при формировании аудитивных навыков на начальном этапе обучения РКИ

Обучение аудированию

система упражнений

трудности восприятия и понимания звучащей речи:

- условия аудирования
- языковые особенности звучащей речи
- понимание смысловой стороны информации

наглядность



аудионаглядность

аудиоматериал

**образцы
звучащей
речи**

**звуковые
эффекты**

...



информационные ресурсы -
базы звуковых эффектов

Zvukogram <https://zvukogram.com/>

<https://mp3crown.cc/>

и др.

**формирование базовых аудитивных навыков, основанных
на речевых механизмах аудирования**

Механизм внутреннего проговаривания

Механизм оперативной памяти

Механизм вероятностного прогнозирования

Механизм долговременной памяти

и др.

А. Механизм внутреннего проговаривания

ВФК, прием звуковой аналогии при постановке звука:

Предъявляемый звук	Аудионаглядность (звуковые эффекты)
[С]	Звук шипящей змеи, кобра https://zvukogram.com/zvuk/29836/ Лучше сочетать со зрительной наглядностью, например:  https://i.sunhome.ru/poetry/133/preduprezhdenie-misteru-n.orig.jpg
[С] – [Ш]	Звук змеи. Шипение.



https://mp3crown.cc/downloadmp3/IN63YNR7GLp_zvuk-zmei-shipenie.html

Б. Механизм оперативной памяти

Пример применения звуковой наглядности в задании «Слушайте слова, словосочетания, предложения и повторяйте их». Данное задание предлагается при изучении темы «Глаголы движения» (уровень А1)

Аудиотекст (слова, словосочетания, предложения, которые нужно повторять)	Звуковая наглядность
Идет	Звук обычных шагов по деревянной поверхности https://zvukogram.com/zvuk/44514/ или https://zvukogram.com/zvuk/79887/
Она идет	Звук шагов женщины в туфлях на каблуках, идет по паркету https://zvukogram.com/zvuk/47062/
Она идет в парк	Звуки городского движения https://zvukogram.com/zvuk/43169/ или Шум города вдалеке (птицы, машины) https://zvukogram.com/zvuk/30273/ + Звуки ходьбы женщины в туфлях на каблуках по асфальту https://zvukogram.com/zvuk/18052/

Другой пример:

Аудиотекст (слова, словосочетания, предложения, которые нужно повторять)	Звуковая наглядность
Анна и Антон...	(возможна зрительная наглядность: молодой человек и девушка)
Анна и Антон играют...	Простая игра на гитаре https://zvukogram.com/zvuk/27158/
Анна и Антон играют в теннис...	Теннис в помещении, удар по мячу https://zvukogram.com/zvuk/33916/
Анна и Антон играют в теннис, а Виктор и Мария...	Теннис в помещении, удар по мячу https://zvukogram.com/zvuk/33916/ + Простая игра на гитаре https://zvukogram.com/zvuk/27158/
Анна и Антон играют в теннис, а Виктор и Мария играют в пинг-понг.	Теннис в помещении, удар по мячу https://zvukogram.com/zvuk/33916/ + Процесс игры двух игроков в настольный теннис https://zvukogram.com/zvuk/42106/

В. Механизм вероятностного прогнозирования

Задания

- «Прослушайте часть предложения и закончите его»;
- «Прослушайте заглавие сообщения и определите его возможное содержание»;
- «Прослушайте часть текста и предложите вариант его окончания»;
- «Прослушайте сообщение и определите по контексту значение новых слов»;
- «Прослушайте середину и конец текста и определите его начало» и т. д.

Пример применения наглядности в задании «Прослушайте часть диалога и предложите вариант его окончания»:

Аудио (диалог)	Аудионаглядность (звуковые эффекты)
- Да, алло!	Звук звонка телефона: https://zvukogram.com/zvuk/31915/ + картинка телефона
- Это Антон! Ты дома?	Звуки воды из крана https://zvukogram.com/zvuk/75579/

Данное задание может быть предложено уже в первом уроке РКИ (алло, да, дома, там, тут, вода, ИК-1, 3)

Аудио (диалог)	Аудионаглядность (звуковые эффекты)
- Да, алло!	Звук звонка телефона: https://zvukogram.com/zvuk/31915/ + картинка
- Это Антон! Ты дома?	1 вариант: кот мурлычет (близко) https://zvukogram.com/zvuk/44342/ 2 вариант: собака лает (далеко) https://zvukogram.com/zvuk/24540/ 3 вариант: кот мяукает (близко) https://zvukogram.com/zvuk/28308/

Данное задание может быть предложено уже в втором уроке РКИ (алло, да, дома, там, тут, кот, собака, ИК-1, 2, 3)

Г. Механизм долговременной памяти

Пример применения звуковой наглядности при обучении аудированию после изучения конструкции «у кого есть что». Задание: Слушайте предложения. Если информация правильная, повторите её. Если информация неправильная или неточная, исправьте её:

Аудио (микротекст)	Аудионаглядность (звуковые эффекты)
У меня есть кот. Его зовут Мур.	Звук мурлычущего кота https://zvukogram.com/zvuk/44339/
У Антона тоже есть кот. Его зовут Барс. Он ещё маленький.	Звук лающей маленькой собаки https://zvukogram.com/zvuk/38375/

Выводы: аудионаглядность (звуковые эффекты)

- позволяет оптимизировать процесс освоения и усвоения нового материала;
- помогает повысить эффективность обучения аудированию на русском языке, особенно на начальном этапе;
- способствует более содержательному и интересному освоению русского языка;
- мобилизует психологическую деятельность учащихся;
- стимулирует интерес к аудированию на русском языке как иностранном;
- мобилизует волю и способствует всему процессу обучения.

Литература:

1. Аду С. С., Жарова О. С. Развитие навыков аудирования при обучении иностранных слушателей подготовительного факультета языку специальности (юридический профиль) // Русский язык за рубежом. — 2019. — № 5 (276). — С. 32–39.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб.: Златоуст, 2006.
4. Методика / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Русский язык, 1988 (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). — 180 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.

Стратегия формирования мотивационной и образовательной деятельности студента

Современный подход к процессу обучения, при котором преподаватель выбирает, разрабатывает и реализует определенную стратегию, направленную на свободное ориентирование учащихся в иноязычной среде: профессиональное общение, умение адекватно реагировать в различных жизненных ситуациях. Формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком.

Ключевые слова: стратегия, обучение, метод, формы, знания, умения.

Задача высшей школы — дать основные профессиональные знания, развивать познавательные способности учащихся, прививать ключевые компетенции, которые будут необходимые для дальнейшего самообразования. В центре внимания преподавателя — учащийся, его личность, его менталитет, поэтому основная задача — выбрать формы и методы организации учебной деятельности, которые будут соответствовать поставленной цели. В настоящее время приоритет отдается коммуникативности, интерактивности общения, изучению языка в культурном контексте обучения. Эти принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения русскому языку — свободное ориентирование в иноязычной среде: профессиональное общение, умение адекватно реагировать в различных жизненных ситуациях, т. е. преподаватель выбирает, разрабатывает и реализует определенную стратегию.

Впервые значение слова «стратегия» определялось как «искусство ведения крупных военных операций и войны в целом». Сегодня мы слышим использование этого термина в таких формах, как «стратегия новая, маркетинговая, стратегия развития, поведения, действия» и т. д. Нас интересует коммуникативная стратегия, стратегия обучения — основа умения учиться.

Коммуникативный подход — стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической, мотивационной и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним. Под мотивацией понимается система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность, в случае положительной установки преподавателя, на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности. Мотивация успеха иностранных учащихся — это почти стопроцентный успех усвоения русского языка и языка профессионального общения.

Модернизация содержания образования на современном этапе связана с инновационными процессами в организации обучения русскому языку иностранных учащихся. В университете кафедры активно используют платформа MOODL — это овладение основными универсальными учебными действиями: регулятивными, коммуникативными, познавательными; способами деятельности, применяемыми в рамках образовательного процесса.

Метапредметные компетенции — применяются и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные иностранными учащимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Понятия “метапредмет” и “метапредметное обучение” приобретают сегодня особую популярность.

Не забывая о традиционных формах обучения, мы применяем и новые технологии обучения — это новые формы и методы преподавания, новые технические средства, это новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком.

Работая в группах со шри-ланкийскими студентами, мы создаем условия для практического овладения языком, выбираем такие методы обучения, которые позволяют каждому учащемуся проявить свою активность.

Активные методы обучения решают учебно-организационные задачи: 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя; 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных; 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала [2].

Классификация методов обучения, предложенная учеными:

- источники познания (вербальные, наглядные, практические методы обучения);
- методы логики (аналитико-синтетические, индуктивные, дедуктивные методы обучения);
- тип обучения (объяснительно-иллюстративный, проблемно-развивающие методы обучения);
- уровень познавательной самостоятельности студентов (репродуктивные, продуктивные, эвристические методы обучения);
- уровень проблемности (показательный, монологический, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический, программированный методы обучения);
- дидактические цели и функции (методы стимулирования, организации и контроля);
- вид деятельности преподавателя (методы изложения и методы организации самостоятельной учебной деятельности).

Эти методы эффективны, но при определенных условиях. Разработкой классификации активных методов обучения занимались такие исследователи, как Ю. С. Арутюнов, М. М. Бирштейн, Н. В. Бурков, А. А. Вербицкий, С. Р. Гидрович, Р. Ф. Жуков, В. М. Ефимов, Л. Н. Иваненко, В. Ф. Комаров, А. Л. Лившиц, В. И. Маршев, Ю. М. Порховник, В. И. Рыбальский, Т. П. Тимофеевский и др. [2].

В своей педагогической деятельности мы используем такие технологии, как обучение в сотрудничестве, учебные дискуссии (учащиеся 3–4-х курсов с русским и английским языком обучения), метод междисциплинарного семинара (темы профессиональной направленности), проектная деятельность, кейс-технологии, учебные встречи за «круглым столом», деловая игра (врач — пациент) [1], новые информационные технологии с использованием интернет-ресурсов (тестирование в программе Google-form, Classroom, MOODL и др.) [5].

Проектная деятельность: монопроекты, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные и интернет-проекты. Мы предлагаем учащимся смешанные проекты, в которых они могут проявить свои исследовательские, творческие, практико-ориентированные способности. Работа над проектом дает возможность учащимся глубже подойти к изучению языка, больше читать, когда идет поиск информации, слушать и говорить, опираясь на грамматику. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и ориентирует их на совместную исследовательскую работу [3, 4]. Проектное обучение актуально, потому что учит работать в команде, а это воспитывает в человеке нравственные ценности: взаимопомощь и умение сопереживать, формирование творческих способностей. Интересные проекты — «Культура и традиции моей страны», «Город, в котором я учусь», «Беларусь в моем сердце», «Моя будущая профессия», «Факторы риска и здоровье человека», «Окружающая среда и здоровье человека» и др. Метод проектов формирует коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли.

Данные технологии помогают реализовать лично ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей, уровня обученности иностранных учащихся. Научно-технический прогресс не стоит на месте, постоянно увеличивается объем информации, который нужно запомнить. В связи с этим необходимо сформировать такие качества мышления, которые позволят учащимся самостоятельно усваивать новую информацию, развивать такие способности, которые дадут им возможность не отставать от научно-технического прогресса в будущем.

Особый подход в обучении русскому языку учащихся с английским языком обучения: формы работы с компьютерными обучающими программами минимизированы, так как в данном случае лучше использовать традиционное обучение: лексика, монологическая речь, отработка грамматических явлений.

Метод учебной дискуссии на 3–4-х курсах улучшает и закрепляет знания, увеличивает объем новой информации, вырабатывает умения спорить, доказывать, отстаивать свое мнение, точку зрения и прислушиваться к мнению других, работать в команде, терпимо относиться к мнению

партнеров по общению. Эти умения создают языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на русском языке.

Работая с иностранными учащимися, мы используем такие методы, которые повышают познавательную активность. Например, даем такие задания: озвучить отрывок мультфильма, придумать дальнейшее развитие сюжета и т. д. Работа над таким проектом — процесс творческий. Учащийся самостоятельно или под руководством преподавателя занимается поиском решения какой-то проблемы, для этого требуется не только знание языка, но и владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями. Такие задания развивают воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества и расширяет лексический запас [3].

Каждый год мы проводим викторины «Знаешь ли ты Беларусь?», интеллектуальные игры среди иностранных и белорусских учащихся «Что? Где? Когда?», «КВН», такой метод работы также дает большие возможности коллективной мыслительной и творческой деятельности [5].

Вывод: используемые нами формы и методы обучения создают условия для формирования мотивации изучения русского языка и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков иностранных учащихся, обучающихся в медицинском университете. Оказывают большое влияние на подготовку к будущей профессиональной деятельности и развитие творческих способностей учащихся.

А использование преподавателями активных методов способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональной деятельности.

«Хочешь накормить человека один раз — дай ему рыбу. Хочешь накормить его на всю жизнь — научи его рыбачить», — Конфуций.

Литература:

1. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. — 2005. — № 3. — С. 23–28.
2. Использование активных методов обучения в вузе. Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogs/00519517_0.html — Дата доступа: 10.10.21
3. Мишонкова Н. А. Интенсификация обучения языку как средству общения англоговорящих учащихся / Н. А. Мишонкова // Актуальные проблемы медицины: материалы науч.-практ. конф. посвящ. 55-летию учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет». — Гродно: ГрГМУ, 2013. — Ч. 2. — С. 54–58.
4. Мишонкова Н. А. Современные технологии при обучении русскому языку иностранных учащихся медицинского вуза / Н. А. Мишонкова // Лингводидактика. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. — Минск, 2016. — С. 73–75.
5. Мишонкова Н. А. Игра как эффективный метод обучения языку специальности иностранных учащихся / Н. А. Мишонкова // Методология и технологии довузовского образования: материалы II Международной научно-практической конференции, Гродно, 16–17 ноября 2017 г. — Гродно, 2018. — С. 148–150.

Mishonkova Nadezhda Alekseevna
mna0412@yahoo.com
Grodno State Medical University

Strategy of formation of motivational and educational activity of the student

A modern approach to the learning process, in which the teacher chooses, develops and implements a certain strategy aimed at freely orienting students in a foreign language environment: professional communication, the ability to respond adequately in various life situations. Formation and development of communicative culture, teaching practical mastery of the Russian language.

Keywords: strategy, training, method, forms, knowledge, skills.

Махамбетова Сауле Кабдушевна

saule08.02@mail.ru

*«Назарбаев Интеллектуальная школа»
физико-математического направления
г. Нур-Султан, Республика Казахстан*

Карымсакпаева Самал Нызметовна

Karymsakpaeva1981@mail.ru

*«Назарбаев Интеллектуальная школа»
физико-математического направления
г. Нур-Султан, Республика Казахстан*

Развитие навыков аргументативного эссе

В статье затрагивается тема совершенствование навыков аргументативного эссе. Написание эссе в школьной программе «Назарбаев Интеллектуальной школы» является одним из видов сочинения в свободной форме, которое выражает и аргументирует позицию автора — учащегося по какому-либо вопросу, эссе является частью внешнего оценивания на международном экзамене в 10–12-х классах. Особое внимание уделено структуре эссе, состоящей из трех частей: введение, основная часть, заключение, а также приведен пример написания учащимся аргументативного эссе.

Ключевые слова: эссе, навык, структура, введение, основная часть, заключение, аргументы, экзамен.

Эссе — это сочинение в свободной форме, которое выражает и аргументирует позицию автора по какому-либо вопросу [1, 17]. Эссе — очерк, трактующий какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме [2, 9]. Эссе отличается от «объемных» жанров художественной литературы, таких как романы или рассказы, тем, что у него небольшой жанровый объем. Его композиционная структура отражена в абзацах, которые определяют каждую новую идею.

При написании эссе необходимо также учитывать параметры объема и ритма текста (общее количество слов и предложений в абзаце). Прежде чем приступить к написанию эссе, нужно разбить структуру на три части: введение, основная часть, заключение [3, 4]. Например, стандартная структура будет выглядеть так:

1. Введение (абзац 1)
2. Основная часть (любое количество абзацев в зависимости от объема эссе, т. е. три и более абзацев)
3. Заключение (1 абзац)

Введение — структурный элемент эссе, в котором описываются такие основные элементы содержания, как основной тезис эссе и актуальность темы [1, 3]. Будучи первым абзацем эссе, введение позволяет читателю узнать о его предмете, а также о вашем отношении к нему. Во введении вы познакомите читателя с общей информацией по теме и сформулируете свой тезис. Первое предложение во введении должно быть предложением, которое привлечет внимание читателя. Это может быть интересный факт о теме. Затем второе предложение должно раскрыть тему эссе, историю или анализ проблемы. Старайтесь писать коротко. Ознакомьте читателя только с введением, не затрагивая основную тему. В третьем предложении переходите к теме эссе. Следующее, четвертое предложение будет тезисом.

Тезис (эссе) — вид рассуждения, выражающий позицию автора по теме, которая является основой аргументации в основной части эссе [1, 3].

Последнее предложение во введении является предложением, связывающим вступительную и основную часть эссе.

Вторая часть эссе — основная часть. Абзацы между введением и заключением обычно называются основной частью эссе. Основной раздел состоит из нескольких абзацев. Абзац должен познакомить читателя с вашей идеей. В одном абзаце формулируется только одна мысль или мнение. После предложения, в котором вы сформулировали свою мысль или мнение, приводятся реальные факты и аргументы. В конце, не забывайте о ключевом заключении. Для этого можно переписать тезис.

Но не копируйте дословно. Перефразируйте (перепишите) тезис, оставив мысли без изменений. Не забудьте написать заключение. Заключение — структурный элемент эссе, заключительный абзац, который завершает текст. Структура заключения — расположение и соотношение предложений во введении, часть, доказывающая достижение цели.

В аргументативном эссе автор пытается убедить читателя. Автор демонстрирует правильность или ложность темы. Позиция автора будет подкреплена доказательствами, включая статистику или мнение экспертов [4, 6].

В этих эссе автор не просто высказывает свое мнение, но и аргументирует «за» или «против» чего-либо, а также подкрепляет этот аргумент данными. Чтобы написать аргументированное эссе, важно исследовать и поддержать то, что говорится в тексте.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим эссе на примере учащегося 12-го класса.

Задание. Напишите аргументативное эссе для участия в конкурсе экологов на тему «Согласны ли вы с утверждением, что Казахстану нужно активно развивать национальную нефтяную промышленность?» Выразите свое мнение, используйте ссылки на различные источники.

Мы живем в эпоху, когда все привязано к черному золоту Земли. За последние полвека нефть стала неотъемлемой частью промышленного производства не только Казахстана, но и всего мирового сообщества. Неоспоримо, что у этого факта есть весомые преимущества, однако проблемы, к которым ведет нефтяная промышленность, заставляют переосмыслить значимость ее развития как отрасли.

Нашей стране посчастливилось обладать 1,8% мирового запаса данного уникального природного ресурса. Используя нефтяную промышленность, благодаря обработке, а затем экспорту нефтяных масел и ПНГ, Казахстан способен реализовать свой экономический потенциал. Безусловно, я считаю, углеводородное сырье оказывает положительное влияние на повышение экономики страны. К примеру, страны ОПЕК, организации экспортеров нефти, являются экономически развитыми и независимыми. Более того, данная сфера промышленности создает новые рабочие места, решая проблему безработицы населения, улучшает качество жизни граждан Казахстана.

Однако у каждой монеты есть две стороны медали. Из уроков химии мы знаем, что нефть, кровь земли, является токсичным веществом, при неграмотном использовании, отравляя все, к чему прикасается. К примеру, одна капля нефти, разлитая в водоеме, загрязняет 25 литров воды, отравляя морских обитателей. Токсичные вещества, попадая в воду и воздух, не только губят экосистему, но и приводят к болезням местного населения. Согласно статистике, 90% детей, живущих в городах Западного Казахстана вблизи месторождений, болеют анемией.

Таким образом, я пришла к следующему выводу: несмотря на пагубные воздействия данной отрасли на экосистему и здоровье людей, Казахстану все же необходимо развивать национальную нефтяную промышленность для улучшения экономического положения государства, значит, народа. К тому же, наше государство разработало концепцию «Зеленой экономики», которая позволит нам войти в тридцатку развитых стран мира, при этом избегая экологических катастроф и негативного воздействия нефти на здоровье нации.

Из формальных правил написания эссе можно назвать только одно — наличие заголовка. Аргументация может предшествовать формулировке проблемы. Формулировка проблемы может совпадать с окончательным выводом.

В отличие от реферата, который адресован любому читателю, и поэтому начинается с «Я хочу рассказать о...», а заканчивается «Я пришел к следующим выводам...», эссе — это реплика, адресованная подготовленному читателю (слушателю). То есть человеку, который в общих чертах уже представляет, о чем пойдет речь. Это позволяет эссеисту сосредоточиться на раскрытии нового и не загромождать изложение служебными деталями [5, 9].

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. — М.: Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. — 1456 с.
2. Крысин Л. П. Толковый словарь иностранных слов. — М.: Эксмо, 2008. — 944 с.
3. Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогов «Назарбаев интеллектуальные школы», «Написание эссе».
4. Структурные компоненты эссе-повествования Введение <https://edu.gov.kg> > media
5. <https://www.unipage.net/ru/essay> [Электронный ресурс].

Makhambetova Saule Kabdushevna
Saule08.02@mail.ru

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan.

Karymsakpaeva Samal Nygmetovna
Karymsakpaeva1981@mail.ru

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics
Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan.

Developing argumentative essay skills

The article deals with the topic of improving the skills of an argumentative essay. Writing an essay in the school curriculum of the Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics as one of the types of essay in free form, which expresses and argues the position of the author — a student on any issue, the essay is part of the external assessment on the international exam in grades 10, 12. Particular attention is paid to the structure of the essay, consisting of three parts: introduction, main part, conclusion, as well as an example of a student writing an argumentative essay.

Keywords: essay, skill, structure, introduction, body, conclusion, arguments, exam.

ИКТ-компетенция преподавателя вуза и создание электронного курса в СДО Moodle (на примере электронного курса русского языка для студентов АГЭУ)

Статья посвящена ИКТ-компетенции преподавателя, необходимой при разработке электронного курса в СДО Moodle. В статье представлены знания и навыки, необходимые разработчику электронного курса в системе Moodle, а также основные этапы работы по созданию электронного курса (на примере созданного нами курса русского языка для студентов экономического университета).

Ключевые слова: ИКТ-компетенция, электронный курс, русский язык для экономистов, СДО Moodle.

Всеобщая информатизация и активное внедрение ИКТ в учебный процесс коренным образом трансформируют сферу образования на всех уровнях, задавая ей совершенно новый вектор развития. В период пандемии COVID-19 автоматизация и информатизация систем обучения получили новый толчок к развитию. Создание электронных пособий и учебников, интерактивных учебных программ и курсов обучения, организация онлайн-школ, учебных центров и целых университетов, использование МООС/МООК (massive open online courses/массовые открытые онлайн-курсы) и т. п. стали неотъемлемыми элементами новой реальности и превратились в повсеместную практику.

С попыткой вернуться к очной (офлайн) форме обучения не теряют свою актуальность и использованные во время локдауна электронные ресурсы и сервисы, поскольку все чаще применяются различные формы смешанного/гибридного и/или комбинированного обучения, совмещающего элементы очного (офлайн) и дистанционного форматов. Сегодня можно с уверенностью утверждать, что электронные курсы, разработанные на виртуальных учебных платформах (Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, iSpring Online, iSpring Market и др.), будут активно использоваться и в будущем. Возможно, в некоторых случаях такие электронные курсы заменят очные учебные курсы, а в ряде случаев будут служить дополнительной учебной средой при организации обучения в смешанном/гибридном и/или комбинированном формате.

На сегодняшний день в вузах Республики Армения реализация электронных курсов осуществляется на базе различных платформ. В Армянском государственном экономическом университете (АГЭУ) используется платформа Moodle. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) — система электронного обучения, которую называют также системой управления обучением, виртуальной учебной средой, платформой дистанционного обучения, системой дистанционного обучения (СДО) и т. п. АГЭУ активно использует Moodle с 2020 г. Доступ к ресурсу осуществляется по адресу <http://www.moodle.asue.am>. В реализации электронного обучения в АГЭУ участвуют все представители профессорско-преподавательского состава вуза, мониторинг и контроль за организацией обучения в СДО осуществляется членами административного персонала. Программисты и технический персонал обеспечивают поддержку электронной среды обучения. Целевая аудитория электронного обучения в АГЭУ — студенты очной и заочной форм обучения на всех ступенях образования. С переходом на дистанционную форму обучения в связи с ухудшением санитарно-эпидемиологической ситуации в республике (первый локдаун был введен в марте 2020 г.) встал вопрос об обеспечении качественного дистанционного обучения на основе разработанных в СДО электронных курсов.

Разработка электронного курса, его размещение и сопровождение в системе Moodle связана с выполнением огромного объема работ преподавателем/разработчиком курса. Для этого преподавателю/разработчику курса, помимо всего набора компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности, необходимо также владеть ИКТ-компетенцией, предполагающей

наличие знаний и навыков для работы в СДО Moodle. Разработчик электронного курса в среде Moodle должен уметь:

1. Планировать и проектировать электронный курс, учитывая следующие факторы:
 - цели и задачи учебного курса,
 - ожидаемые образовательные результаты (learning outcomes),
 - целевую студенческую аудиторию,
 - специфику предметной области (в нашем случае — русский язык для студентов экономического профиля),
 - условия обучения (время осуществления обучения, а также формат обучения — очный/офлайн, дистанционный, смешанный/гибридный, комбинированный);
2. Выстраивать структуру и содержание электронного курса, то есть использовать тематическое или календарное структурирование, определять количество и контент структурных элементов курса (разделов, блоков, рубрик и т. п.);
3. Создавать и внедрять элементы и ресурсы электронного курса с использованием инструментов СДО Moodle, а также сторонних Интернет сервисов, редакторов и т. д.;
4. Применять различные формы и методы контроля в рамках электронного курса (Moodle тестирование, выполнение других заданий в процессе обучающего и контрольного тестирования, а также в рамках промежуточного, итогового контроля и самоконтроля);
5. Применять различные формы и методы коммуникации и взаимодействия всех участников образовательного процесса с использованием возможностей СДО Moodle (обмен личными сообщениями, форумы, чаты, работа с Wiki-страницами и т. д.);
6. Разрабатывать сценарий проведения онлайн-занятий в синхронном формате, если электронный курс используется в смешанной/гибридной и/или комбинированной форме (синхронные и асинхронные занятия);
7. Получать обратную связь от студентов, используя возможности СДО Moodle (например, инструменты «Опрос» и «Анкета»), анализировать полученные данные, делать соответствующие выводы;
8. Редактировать электронный курс: вносить изменения в уже существующий контент, удалять ресурсы, добавлять новые, при необходимости менять настройки курса и т. п.

Перед преподавателем, желающим развить свою ИКТ-компетенцию, стоят две ключевые задачи:

- ✓ технически освоить СДО Moodle;
- ✓ методически правильно применять полученные знания и навыки при разработке электронного курса в СДО Moodle.

При разработке электронного курса и его размещении в СДО Moodle целесообразно разбить всю работу на несколько этапов:

- подготовительный этап;
- основной этап;
- тестирование курса;
- внедрение курса;
- сопровождение обучения.

Рассмотрим вышеперечисленные этапы работы по созданию и внедрению электронного учебного курса в СДО Moodle на примере разработанного нами курса русского языка для студентов экономического профиля.

В ходе подготовительного этапа нами была разработана новая концепция преподавания русского языка в АГЭУ, на ее основе была составлена учебная программа курса русского языка, были разработаны новые учебные материалы, вошедшие в новое пособие по русскому языку, обучающие и контрольные тесты, а также был осуществлен подбор аутентичного аудиовизуального контента (видеоролики обучающего характера) и справочных материалов (грамматический справочник, словари, полезные ресурсы и т. п.). «В процессе подготовки к первому запуску электронного курса нами были детально изучены возможности системы Moodle, был проанализирован большой по объему материал, знакомящий с техническими возможностями системы, с правилами работы в данной виртуальной среде и пр. Также были изучены курсы, сконструированные в обучающей

среде Moodle (MOOCs: Massive Online Open Courses, онлайн-курсы, находящиеся в свободном доступе в сети Интернет), проанализированы их сильные и слабые стороны, функционал платформы, учебный инструментарий, способы обеспечения сопровождения и обратной связи и т. д.» [1, с. 212].

На основном этапе были выполнены работы по непосредственному созданию электронного курса русского языка в СДО Moodle. Первая версия курса была представлена в виде трех крупных разделов: вводная часть, тематическое наполнение курса, грамматический справочник.

«На этапе тестирования готовый продукт проверяется на функционирование в соответствии с замыслом преподавателя/разработчика курса. Выявленные недостатки, несоответствия и т. д. дорабатываются и устраняются. Целесообразно для тестирования привлечь преподавателей, не участвовавших в разработке данного электронного курса» [2]. На этапе тестирования нами была протестирована альфа-версия электронного курса, после чего были введены соответствующие коррективы. В тестировании принимали участие преподаватели, не участвовавшие в разработке электронного курса, а также ограниченное число учащихся. Кроме того, в системе Moodle существует возможность самому разработчику протестировать созданный им курс. Для этого необходимо переключит роли и посмотреть, как виден курс другим участникам учебного процесса (ассистентам, учащимся, гостям). Данная функция очень удобна для тестирования курса перед тем, как учащиеся начнут его изучение.

«На этапе внедрения рассматриваются варианты представления электронного курса в сетевом исполнении и на носителях. При сетевом исполнении организуются доступы пользователям в соответствии с их специальностью через сетевого администратора» [2]. Существует несколько способов регистрации пользователей: зачисление вручную, самостоятельная запись учащихся, гостевой доступ.

На этапе внедрения происходит полноценная реализация курса с привлечением большого числа пользователей. В сентябре прошлого учебного года (2020/21) курс был внедрен на всех факультетах АГЭУ.

Этап сопровождения предполагает получение обратной связи от пользователей электронного курса, внесение изменений, нивелирование недостатков курса и улучшение последующих версий образовательного продукта. Фидбэк осуществлялся как непосредственно на занятиях с использованием различных инструментов и методов, так и в онлайн-режиме с использованием инструментов СДО Moodle («Опрос»), что позволяет в кратчайшие сроки собрать данные и проанализировать их.

Краткое описание этапов работы по созданию, внедрению и сопровождению электронного курса показывает, как важно современному преподавателю уметь работать в СДО, а для этого необходимо постоянно повышать свой уровень ИКТ-компетенции. Разработка и реализация качественного электронного курса в СДО Moodle, безусловно, способствует повышению качества образования и достижению желаемых образовательных результатов.

Литература:

1. Саркисян Р. Р., Мкртчян А. Е. В ногу со временем: Новая концепция преподавания русского языка в АГЭУ и запуск электронного курса на платформе Moodle // Вестник Армянского государственного экономического университета. — 2020. — № 4. — С. 209–225.
2. Сидоренко А. М., Винник В. К., Сочнева Н. В. Основы создания электронного учебно-методического комплекса для учебной платформы Moodle // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24538> (дата обращения: 31.10.2021).

Sargsyan R. R.

ru-zanna@hotmail.com

Armenian State University of Economics

ICT-competence of the University lecturer and creating the e-course in Moodle LMS (on the example of the e-course of Russian for the students of ASUE)

The paper is devoted to the ICT-competence of the lecturer, which is necessary while developing an e-course in Moodle LMS. The paper presents the knowledge and skills necessary for the e-course developer in Moodle LMS, as well as the main phases of creating an e-course (on the example of the e-course of Russian for the students of the University of Economics).

Keywords: ICT-competence, e-course, Russian for economists, Moodle LMS.

Visual literacy: использование паремий кинодискурса для изучения русского языка

Рассматриваются действующие в современном кинодискурсе паремии как средство изучения русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется частотности их употребления и их связи с культурой русского народа, его ключевым ценностям.

Ключевые слова: паремии, кинодискурс, русский язык, методика преподавания.

Паремии, как уже отмечалось ранее, представляют собой языковые и одновременно речевые образования. Перед нами стояла задача взглянуть через призму паремиологии на вербальную составляющую кинодискурса — кинотексты.

Целью исследования было проследить, используются ли и в каком количестве и качестве пословицы, поговорки и пословичные выражения в текстах русского кино использовать эти единицы для обучения русскому языку как иностранному.

Источником русскоязычного паремиологического материала для анализа послужили интернет-источники. Причина в следующем. Не вызывает сомнений тот факт, что паремиологический фонд русского языка очень обширен и разнообразен. Сборники пословиц и поговорок, составленные выдающимися русскими исследователями И. М. Снегиревым, В. И. Далем, В. П. Жуковым, М. А. Рыбниковой и другими, насчитывают тысячи паремий. Однако большая часть из них сегодня вышла или практически вышла из употребления. Перед нами же стояла задача отразить как можно более современный паремиологический срез.

Таким образом, было отобрано 342 паремии. Анализ подкорпуса мультимедиа Национального корпуса русского языка показал, что за период 1930–2010-х годов в советских и российских фильмах было использовано 66 паремий. Количество фильмов, в которых нам встретились пословичные выражения, составило 96. Общее число употреблений, включая повторы паремий, составило 109.

На наш взгляд, подобная «дискриминация» паремий в отечественном кино объясняется особенностями самого отечественного кинематографа, его целей и задач, а также, как ни странно, его качеством. Так, в Советском Союзе основной функцией кинематографа была функция воспитательная. Упор делался в первую очередь на интеллектуальность кинодиалогов, интеллигентность, «умные беседы». Зачастую приводились цитаты великих писателей и ученых. Пословицы и поговорки же, являясь фольклорными образованиями, «упрощают» речь, делают ее более простонародной, что может свидетельствовать о низком уровне образования персонажа и принижать образ советского человека. Потому пословичные выражения можно встретить в фильмах, где авторы ставят своей задачей показать простого человека, его храбрость и силу. Так, достаточно часто встречаются пословицы и поговорки в фильмах военной тематики:

Мал золотник, да дорог (А зори здесь тихие, 1972; Иван Бровкин на целине, 1958);

Кому война, а кому мать родна (Два бойца, 1943);

Бог не выдаст — свинья не съест (Тишина, 1963)

Береженого Бог бережет (На безымянной высоте, 2004).

Характерны пословицы и поговорки и для отечественных исторических кинокартин, где они органично вписываются в речь киногероев:

Бог не выдаст — свинья не съест (Бедный, бедный Павел, 2003);

В гостях хорошо, а дома лучше; Долг платежом красен (Гардемарины, вперед! 1987);

Век живи — век учись, а дураком помрешь (Табачный капитан, 1972);

На нет и суда нет (Петр Первый, 1937);

Что с возу упало — то пропало (Иван Грозный, 1945).

С другой стороны, вместо использования традиционных паремий советские фильмы часто сами становились источниками крылатых фраз и афоризмов, «ушедших в народ» и ставших «классикой современной паремиологии».

В 2000-х годах ситуация в отечественном кинематографе начала значительно меняться, зачастую не в лучшую сторону, что сказалось и продолжает сказываться на уровне качества фильмов. Так, русским пословицам и поговоркам, требующим особенно бережного отношения, места в современно российском кино также не нашлось.

Далее рассмотрим наиболее употребительные паремии в отечественном кино. В список вошли пословичные выражения, встретившиеся нам более двух раз. Итоговый список представлен в таблице 1.

Таблица 1. Наиболее употребительные паремии в советском и российском кино

№ п/п	Пословица	Количество
1.	Делу время — потехе час.	7
2.	Куй железо, пока горячо.	6
3.	Лучше поздно, чем никогда.	6
4.	На нет и суда нет.	5
5.	Нет худа без добра.	4
6.	Любовь зла.	3
7.	Насильно мил не будешь.	3
8.	Не в деньгах счастье.	3
9.	Поспешишь — людей насмешишь.	3
10.	Раз на раз не приходится.	3
11.	Тише едешь — дальше будешь.	3

Представленный перечень не отражает русскую паремиологическую картину в полной мере, тем не менее дает возможность сделать некоторые интересные выводы об особенностях русского национального характера.

Так, наиболее частотные паремии позволяют говорить о таких качествах русского человека, как:

- уважение к труду и понимание его как первостепенной основы жизни (*Делу время — потехе час, Куй железо, пока горячо*);
- фатализм и смирение (*На нет и суда нет, Нет худа без добра, Раз на раз не приходится, Любовь зла*);
- неторопливость (*Поспешишь — людей насмешишь, Тише едешь — дальше будешь*);
- отношение к деньгам, как к чему-то несущественному (*Не в деньгах счастье*).

Представляется возможным использование паремий в обучении русскому языку в следующем аспекте. Кино оказывает значительное влияние на зрителя, формирует его установки, взгляды, привычки и даже речь. Кинодискурс — сложное явление, включающее в себя такие понятия, как «кинотекст» и «кинодиалог» — его вербальные составляющие. Являясь прецедентными языковыми образованиями, паремии активно используются в языке кино, выполняя различные функции: обращаясь к фоновым знаниям реципиента, придавая эмоциональную окраску диалогам, резюмируя общий смысл фильма и т. д.

В то же время паремии, используемые в кино, можно рассматривать как своеобразные маяки, отражающие национальные особенности, характер и ценности той или иной культуры.

Русскоязычный кинодискурс отличается сравнительно небольшим использованием закрепленных в сборниках и словарях пословичных выражений и более ориентирован на паремиотворчество, создание новых фраз и выражений.

В результате проведенного исследования нами была составлена карта паремий в русскоязычном кино за 1930–2020-е годы. Данная карта может использоваться как дополнительный методологический материал при обучении русскому языку как иностранному, не только с целью ознакомления студентов с культурным фоном русского языка, но и побуждая их к осмысленному восприятию русской речи и воспроизводству устоявшихся паремиологических единиц и созданию новых, что стало бы свидетельством освоения русского языка и осмысления русской культуры.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семенов. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 344 с.
2. Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин. — М.: Учпедгиз, 1957. — 240 с.
3. Аюпова Р. Фразеологические единицы в текстах анимационных фильмов (на материале текстов фильмов «Красавица и чудовище» и «Аладдин») / Р. Аюпова, Н. Мигманова // Филология и культура. — 2017. — № 2(48). — С. 18–23.
4. Вельмезова Е. В. «Новые русские пословицы» и проблема классификации паремий / Е. В. Вельмезова // Живая старина. — 2006. — № 1. — С. 38–41.
5. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин / Под ред. А. П. Садохина. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 352 с.
6. Гузикова М. О. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 124 с.
7. Даль В. И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс] / В. И. Даль. — М.: Азбука, 2007. — Режим доступа: https://royallib.com/book/dal_vladimir/poslovitsi_russkogo_naroda.html
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. — М.: Русский язык, 1978–1980. — Т. 3. — 555 с.
9. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб.: КАРО, 2005. — 352 с.
10. A list of 680 English Proverbs, with their meanings explained [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.phrases.org.uk
11. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: <https://dictionary.cambridge.org/>
12. Eric Laporte. Corpus linguistics and phraseo-paremiology. ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz. Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. Anais, Pontes Editores, pp.255–268, 2012, 978–85–7113–422–5. fhal-00797852 [Электронный ресурс]. — URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00797852/document>
13. Granbom-Herranen L. Proverbial Expressions in Newspapers: A Study in Estonia, Finland, and Slovenia / L. Granbom-Herranen, S. Babič, P. Voolaid // Traditions. — 2015. — 44/3. — P. 5–32.
14. Granbom-Herranen L. The Proverb Genre — A Reloc or Very Much Alive? [Электронный ресурс] / L. Granbom-Herranen. — URL: https://www.academia.edu/37197403/The_Proverb_Genre_A_Reloc_or_Very_Much_Alive

Smirnova T. V.

Tatianasmirnova@yandex.ru

Martynenko I. N.

Volga State University of Technology

Universite Paris Sorbonne Paris IV

Visual literacy: use of paremiological units taken from movies to learn the Russian language

This review covers the problem of paremiological units taken from movies and their peculiarities. It represents an attempt to qualify how they can be used in teaching the Russian language for foreigners revealing the distinguishing features on the Russian culture.

Keywords: paremiological units, movie discourse, Russian language, methods of teaching

Вопросы использования понятия «текст культуры» в методике обучения языку

В статье рассматривается специфика использования понятия «текст культуры» в методике обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: язык, культура, текст, лингвокультурология, методика обучения языку.

Лингвокультурологическая парадигма представляет большой интерес для лингводидактики. Культурологический компонент стал ключевым в современной методике обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному. Каждый лингвокультурологический термин имеет большой потенциал для развития лингводидактики. В этой статье речь пойдет о возможностях методической интерпретации понятия текст культуры.

Под текстом культуры мы, вслед за В. Н. Телия, понимаем знаковое пространство любой природы, в которой имеет место культурно маркированная деятельность [1, с. 19]. Данное понятие заимствовано лингвокультурологией из семиотики культуры. Такой подход к определению текста культуры позволяет использовать широкую эмпирическую базу. Это могут быть объекты, созданные средствами любого языка культуры: живописи, архитектуры, музыки, естественного языка и др. Из этого следует, что изучение культуры может и должно основываться на сопоставлении текстов различной семиотической природы, которые дополняют друг друга в выражении представлений лингвокультурной общности о мире. Так, при изучении культурной специфики русской волшебной сказки могут быть изучены ритуалы, обряды, народный костюм, устройство жилища и др.

Изучение текста культуры предполагает рассмотрение, с одной стороны, символика текста, с другой — его тезауруса.

Под символярием текста понимается система культурно маркированных единиц, извлеченных из него. Работа с текстом культуры предполагает обучение выявлению данных знаков. Ключевым приемом здесь должна быть опора на признаки культурно маркированных знаков. Сложность предмета обучения предполагает ведущую роль учителя, указывающего на подобные знаки. Возрастает роль словарей, содержащих этнокультурную информацию.

Под тезаурусом культуры понимается система концептов и включенных в них знаний: представлений, обыденных понятий, культурных установок, стереотипов, эксплицированных текстом. Данные виды знаний являются следствием понимания и интерпретации содержания текста.

Перед преподавателем стоит задача отбора текстов. Желательно, чтобы вербальные тексты были дополнены невербальными, имеющими близкое или идентичное содержание. Важно рассматривать текст как модель культуры на том или ином этапе ее развития.

Таким образом, принципиальное отличие лингвокультурологической работы с текстом заключается в следующем. Во-первых, для изучения одного и того же концепта избираются тексты разной семиотической природы. Во-вторых, основное внимание уделяется культурно маркированным знакам, функционирующим в тексте. В-третьих, целью анализа семантики данных единиц является реконструкция особенностей сознания лингвокультурной общности. В-четвертых, текст рассматривается как форма проявления культуры.

Литература:

1. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. — М.: Языки русской культуры, 1999. — С. 13–24.

G. V. Tokarev

grig72@mail.ru

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Issues of using the concept of the text of culture in language teaching methods

The article discusses the specifics of the use of the concept of the text of culture in the methodology of teaching the Russian language as a foreign language.

Keywords: language, culture, text, linguoculturology, language teaching methodology.

Паремии и библеизмы: диахронический и синхронический аспекты

В статье обосновывается целесообразность использования паремий и библеизмов на занятиях по РКИ в медицинском вузе. Паремии и библеизмы, включающие компоненты, называющие физиологические органы, не только коннотативны и полисемантические, но и интернациональны. Сравнительно-сопоставительный анализ указанных единиц с родным языком студентов-медиков вызывает у них неподдельный интерес. Краткий экскурс в диахронию этих единиц языка, их современная интерпретация, а также эмоциогенность, лаконичность, актуальность способствуют развитию речи иностранных обучающихся медицине.

Ключевые слова: библеизмы, паремии, язык, сердце.

Объектом настоящей статьи являются паремии и библеизмы, включающие такие компоненты, как *уши, глаза, сердце, язык, руки*, т. е. лексемы, называющие физиологические органы. Наш лингвистический интерес к данным единицам языка продиктован спецификой аудитории. Известно, что медицинский русский язык чрезвычайно труден, поскольку медицинские тексты не только сложны по содержанию, но и изобилуют многочисленными сравнениями, метафорами, перевод которых затруднителен. Так, например, для характеристики костей в медицинских текстах и используют лексемы, называющие устаревшие орудия труда или предметы — *веретенообразный, шиловидный, подковообразный* и т. п. Сегодня не каждый носитель русского языка представляет эти предметы или их предназначение, тем более иностранец. В связи с этим, для оптимизации процесса обучения и снятия отрицательной эмоциональной нагрузки, мы обратились к библеизмам и паремиям. В настоящее время термин «библеизм» используется для обозначения различных библейских слов или выражений, вошедших в общий национальный язык из Библии. Е. М. Верещагин определяет библеизмы, как «отдельные слова современного русского языка, которые или заимствованы из Библии или которые подверглись семантическому воздействию библейских текстов» [1, с. 90]. Наиболее обобщенно в работах лингвистов, а также в специальных словарях, под библеизмами понимаются фразеологические единицы, афоризмы или крылатые фразы из Библии. Например, *имеющий уши слышит; ноги имеют и не пойдут, уши имеют и не услышат, глаза имеют и не увидят, око за око, зуб, за зуб* и др. Прозрачность семантики библеизмов, их быстрая узнаваемость, интерес к их интерпретации в ином культурном пространстве делает занятия по РКИ более интересными и плодотворными. Также существуют слова, не зафиксированные в тексте Библии, но имеющие непосредственное отношение к христианской религии. Например, глагол *куролесить*. Его современное значение — «озорничать, безобразничать» [4, с. 254]. Однако этимологический это слово связана с греческой фразой «Κύριε, ἐλέησον», т. е. «Господи, помилуй». Такие языковые единицы также принято называть религиозными словами христианского происхождения, так как они имеют связь, прямую или косвенную, с текстом Библии. Безусловно, мы осознаем, что, работая в мультикультурной аудитории, мы рискуем столкнуться с неприятием лингвокультурологической информации. Однако Библия является неотъемлемой частью духовной жизни русского народа и мы считаем уместным познакомить иностранцев с нашими и историей. К тому же библеизмы являются универсальными единицами языка для всех народов с христианским типом мышления. Тем более что медицинская деонтология учит студентов этическому поведению по отношению к людям разных исповеданий, рас, возрастов, полов, социальных статусов и т. д.

Паремии также являются хранителями ценностей и истории народа, т. к. именно они являются надежными аккумуляторами многовекового культурного опыта народа, его мировидения и мироосмысления. Как показывает наше наблюдение, студенты проявляют живой интерес к фразеологии и идиоматике. В мае 2021 г. кафедрой русского языка и культуры речи была проведена

межвузовская научная студенческая конференция «Ценность *здоровье* через призму фразеологии и идиоматики», на которой студенты из Китая, Израиля, Палестины, Дагестана, Абхазии и др. говорили о *здоровье* языком пословиц и поговорок. Они рассказали об осмыслении феномена *здоровья* своими народами, о месте этой ценности в национальной аксиосфере, подкрепив свои выводы паремиями, ФЕ из Корана или Библии. Мы решили продолжать наш опыт обращения к паремиям и библеизмам, начатый еще в 2019 г., включив в «Учебное пособие по развитию профессиональной и выразительной речи для иностранных обучающихся» небольшие разделы, посвященные русским народным пословицам, поговоркам, ФЕ с интегральной семой *здоровье, тело, физиологические органы и процессы* [5]. Иностранцы, например, узнают, что в диахронии, языком, прежде всего именовали народ, а *язык*, как орган речи, русские пословицы, за редким исключением не жалуют. Ср.: *Язык до Киева доведет. Однако язык болтает, а голова не знает. Языком не торопись, а делом не ленись; Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами.* Лингвокультурологический анализ паремий показывает, что любимым физиологическим органом в русском языковом сознании, является не язык, а сердце. Ср.: *Сердцу денег не дашь; По щедрости руки видно, какое сердце; Без друга на сердце вьюга; Если сердце не на месте, то и смотришь, да не видишь, слушаешь да не слышишь, ешь да не чувствуешь; Сердце вещун, а душа мера.* Сердце и орган познания, и критерий человечности, и судья. Так же, как и язык, русские пословицы с компонентом *глаза/глаз/очи*, в большинстве своем традиционно, имеют пейоративную коннотацию, потому что часто являются первой причиной греха. По авторитетному мнению В. В. Колесова, русская ментальность детерминирована христианской религией, т. к. веками люди слушали Евангелие в храмах, Библия была настольной книгой всех грамотных людей вплоть до конца XIX века [3, с. 11]. Христианские ценности «вгравированы» в сознание и увековечены в паремиях и библеизмах. Ср.: *Глаза завидуици, руки загребуици; глаз видит, да око неймет; глаза проворны, да руки неловки.* А вот *руки* также, как и *сердце*, русские паремии ценят, поскольку они издревле считались источником материальных благ. Умелые и трудолюбивые руки на Руси издревле уважали и любили. Ср.: *Рукам — работа, душе праздник; Золотые руки на серебро не купишь; На то и даны руки, чтобы работать; Где рука, там и голова.* К *голове* относились по-разному: *голова с пивной котел, а ума не ложки; под носом взошло, а в голове не посеяно* — так говорили о не очень умном юноше. Однако приоритетность этого органа признается в паремиях, несмотря на ироничное отношение к нему в целом: *головой кончатся — смертью венчатся; голова — всему начало.* Паремии отмечают уязвимость этого важного органа: *легко ранили, и головы не стало.* Уже в древности, а языковеды полагают, что пословичный фонд на Руси формировался еще в дописьменный период, наши предки понимали, что главное сокровище головы — это мозг. Ср.: *Голова велика, да мозгов мало; голова с лукошко, а мозгу ни крошки; лоб широк, да мозгу мало.*

Обращение к паремиям и библеизмам повышает мотивацию студентов. Желание найти эквивалент в родном языке, сравнить его и выяснить причины сходства или различия подталкивают обучающихся к говорению и осмыслению своей и иной культуры. Знакомство с чужими ценностями, воспитание уважения к ним, сравнение их со своими ценностями, в период интенсивной глобализации, т. е. сегодня, представляется чрезвычайно актуальным. Каждый народ познает мир по-своему, а культурный код этого познания хранится в языке. И хотя многие русские пословицы и поговорки сегодня уже «не работают», например, приветствующие чадородие, тем не менее, они интересны с исторической точки зрения. Например: *у кого детей нет — во грехе живет; не умела родить ребенка, корми серого котенка; жена, что лебедь-птица, вывела детей станицу; Мать в детях, как в цветку цветет; Коли дети не стоят — бери первого встречного в кумовья.* Только прагматический подход к изучению медицинского русского языка может лишить обучающего удовольствия, что, в свою очередь, приведет к усталости и снижению интенсивности усвоения языка. Даже краткое знакомство с паремиями и библеизмами на занятиях РКИ представляется целесообразным и актуальным, т. к. повышает культурный уровень студентов, делает их речь выразительной и эмоциональной.

Литература:

1. Верещагин Е. М. Библейская стихия русского языка: Русская речь 1993. — С. 90–98.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа: Сборник. В 2 т. — М.: Худож. лит., 1984. — 399 с.

3. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. — СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. — 274 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Рус. яз., 1988. — 750 с.
5. Скар Г. Д., Гафиятуллина Г. Ш. Русский язык: учеб. пособие по развитию профессиональной и выразительной речи для иностранных обучающихся медицинских вузов. — Ростов-н/Д: Изд-во РостГМУ, 2019. — 264 с.

Korneychuk Svetlana Petrovna
Sknar Galina Dmitrievna
willycat2@mail.ru
Rostov State Medical University

Premias and Bibleisms: Diachronic and Synchronic Aspect

The article substantiates the expediency of using paremias and Bibleisms in classes on RTS in a medical university. Paremias and bibleisms, which include words-components that call physiological organs, are not only connotative and polysemantic, but also international. Comparative analysis of these units with the native language of medical students causes them genuine interest. A brief excursion into the diachrony of these units of language, modern interpretation, as well as emotionality, conciseness and relevance contributes to their memorization.

Keywords: Bibleisms, paremias, RTS, language, heart.

Онлайн-занятия по русскому языку как иностранному со студентами English Medium в контексте дистанционного обучения

В статье рассказывается об опыте обучения русскому языку иностранных студентов English Medium медицинского вуза в условиях дистанционного формата работы, который является развивающей формой образования и способствует реализации современной образовательной парадигмы. Автор отмечает плюсы и минусы дистанционного обучения, описывает некоторые приемы и способы, используемые во время онлайн-занятий.

Ключевые слова: иностранные студенты English Medium, русский язык, онлайн-занятия, дистанционный формат обучения.

В Федеральном законе от 28.02.2012 № 11-ФЗ указывается, что «при реализации образовательных программ могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии». Интернет стал неотъемлемой частью современного общества. Уже невозможно представить себе обучение без применения цифровых образовательных технологий.

В настоящее время в сложившихся условиях пандемии ситуация с Covid-19 поспособствовала процессам цифровизации в образовании: учебные заведения перешли на дистанционное обучение. «Дистанционное обучение — это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отображает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [1, с. 216]. При дистанционном обучении, в основу которого положена определенная модель передачи знаний, источниками которой являются информационные ресурсы сети Интернет, используется аппаратура (компьютеры) и программы, управляющие работой компьютерных устройств. Электронные (цифровые) образовательные ресурсы являются необходимой частью дистанционного обучения, которое способствует реализации современной образовательной парадигмы, обеспечивает обучающимся быструю адаптацию под изменяющиеся социально-экономические условия и рассматривается как его инновационная форма. Одновременно дистанционное обучение требует разработки специальных учебных курсов, особого отбора и структурирования учебного материала, потому что основными особенностями дистанционного обучения являются удаленное взаимодействие участников учебного процесса, большой объем самостоятельной работы: обучающиеся работают совместно с преподавателем $\approx 30\%$ — 50% отведенного времени, а 70% — 50% — самостоятельно.

Процесс цифровизации обучения затронул и преподавание русского языка (РКИ) иностранным студентам. На рубеже XX и XXI веков в методике преподавания РКИ произошло изменение методической парадигмы: была выделена основная цель обучения языку — обучение речевому общению, т. е. все, что изучается в рамках языкового учебного процесса должно приближать студента-инофона к достижению данной цели. Дистанционный формат обучения, безусловно, оказывает влияние на выбор методов, принципов, средств, содержания процесса обучения, и преподаватель должен отчетливо понимать, к какому результату придет обучаемый, выполняя удаленно те или иные задания. Студенты медицинского вуза, желающие изучать медицину по системе English Medium, т. е. минуя обучение на подготовительном факультете, в настоящее время изучают русский язык в удаленном формате вне зависимости от места проживания: в общежитии при вузе, либо на родине.

Использование цифровых образовательных технологий актуально, современно, но оно не должно быть самоцелью, а должно быть направлено на помощь изучающим русский язык как ино-

странный. Дистанционное обучение может проводиться в онлайн-формате и быть синхронным, т. е. преподаватели и обучающиеся взаимодействуют в режиме реального времени, и асинхронным, т. е. взаимодействие преподавателя и обучающихся проводится с интервалом во времени посредством виртуального контакта: электронная почта, телефонные переговоры.

Так, в Ростовском государственном медицинском университете (РостГМУ) русский язык иностранными студентами English Medium изучается на первых трех курсах по трем аспектам: русский язык как иностранный (РКИ), язык медицинской науки (ЯМН) и практика профессионального общения (ППО). Оказавшись в ситуации дистанционного формата приобретения знаний по русскому языку, иностранный студент должен овладеть языковыми знаниями (лексикой, грамматикой), а также четырьмя видами речевой деятельности (чтением, говорением, аудированием и письмом) по всем трем аспектам (РКИ, ЯМН, ППО) на языке, о котором он ранее ничего не знал, не имел никаких сведений. После окончания изучения данного курса инофон должен понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка и для носителей языка, чтобы в условиях реального речевого общения свободно участвовать на русском языке в коммуникации, которое наступит на 4-м курсе, когда он начнет свою учебную клиническую деятельность. Контент электронного образовательного ресурса по трем аспектам размещается в сети Интернет на платформе Google Meet. Занятия проводятся в группах согласно расписанию в формате видео конференции в режиме реального времени.

Онлайн-занятия носят практико-ориентированный характер, являются синхронными и направлены а) на прохождение программного материала; б) на речевую практику с обратной продуктивной связью; в) на живое конструктивное общение; г) совместную деятельность преподавателя и обучающихся. Кроме того, работая в дистанционном формате, студенты продолжают заниматься самостоятельной работой, а преподаватель с помощью компьютерных технологий осуществляет контроль знаний студентов. Синхронные онлайн-занятия позволяют реконструировать классические занятия в аудитории. Преподаватель и студенты имеют возможность видеть друг друга, обеспечивая тем самым максимальное взаимодействие обучающихся и обучающего. Студенты имеют возможность отвечать подготовленное домашнее задание. Функция «демонстрация экрана» позволяет преподавателю объяснять материал, как при традиционной форме работы в аудитории. В случае недопонимания нового материала студенты задают вопросы преподавателю и сразу же получают ответ на них, а преподаватель имеет возможность опрашивать студентов, организовывать контроль их ответов. Таким образом создается эффект присутствия учащихся на занятии в аудитории. Кроме того, необходимый для занятия материал прикрепляется в чат-окне для выполнения письменных заданий, обсуждений, просмотра презентаций.

Опишем некоторые приемы работы с иностранными студентами English Medium по обучению русскому языку в дистанционном формате. На занятиях по РКИ, изучая лексические и грамматические темы, уделялось большое внимание языковым аспектам, студентов учили понимать, как функционируют не только общеупотребительные слова, но и медицинские термины. Необходимо было сосредоточиться на том, как научить студентов English Medium работать самостоятельно, т. к. самостоятельная работа с литературой и другими источниками будет необходима студентам в их дальнейшей учебе при выполнении различных курсовых работ, подготовке и написанию своих учебно-научных докладов и их презентаций. Используя программу Power Point, студенты готовили презентации. Вот некоторые из них: о З. В. Ермольевой «Госпожа «Пенициллин», о Н. И. Пирогове «Великий Пирогов и его открытия», которые в дальнейшем были представлены на Межвузовскую студенческую онлайн-конференцию под названием «История величайших открытий в медицине и технике».

На занятиях по ЯМН при чтении и обсуждении учебно-научных медицинских текстов обращалось внимание на словообразование, трансформацию предложений с причастными / деепричастными оборотами. Для того чтобы студенты в достаточной мере овладели научной медицинской терминологией, логикой, а также для развития речи необходимо было приучать студентов к работе по толкованию значения русских слов на русском языке. Толкование слов на русском языке вызвало определенные трудности, но вместе с тем способствовало развитию речемыслительной деятельности, построению правильных с точки зрения грамматики русского языка предложений, расширению вокабуляра иностранных студентов.

На занятиях по ППО — по практике профессионального общения — студенты работали с диалогами, разыгрывали их, выступая в роли врача и пациента. Остальная часть студентов, прослушав и поняв диалоги, должна была отвечать на вопросы по их содержанию, развивая тем самым навыки восприятия речи на слух (аудирования).

На онлайн-занятиях в зависимости от аспекта выполнялись различного рода письменные работы (упражнения, диктанты, демонстрировались рисунки систем организма для письменного контроля медицинской терминологии, заполнялась медицинская карта стационарного больного на основе прочитанного/прослушанного диалога между врачом и пациентом и др.). Студенты сдавали работы в виде документа, который фотографировался после выполнения задания и отправлялся на E-mail преподавателя. Эта работа продолжается и в настоящее время.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ: обучаться можно, находясь в любой точке мира. Исследователи отмечают его экономическую эффективность, мобильность и оперативность. Данный формат обучения развивает (само)дисциплину, самоорганизацию, открывает перспективу получения образования для людей с ограниченными возможностями. Однако для медицинских профессий, предполагающих высокую степень ответственности, для студентов-инофонов медицинских вузов, для которых русский язык является рабочим языком получения их будущей профессии, дистанционное образование не предоставляет возможности в полном объеме овладеть тонкостями языка, необходимыми для понимания медицины в целом. Являясь «структурной организационной единицей дистанционного обучения с бесперебойным доступом в интернет с применением специальных электронных средств обучения и активных форм взаимодействия обучающего и обучающихся» [2, с. 209–219], онлайн-занятия не могут заменить классическое занятие в аудитории. Существуют определенные проблемы: это фальш-присутствие студентов на занятии, уменьшение речевой практики, невозможность корректировки графического оформления письма, некачественная связь, невозможность одновременно пользоваться включенным микрофоном из-за обратной связи, помех. При устранении помех студент теряет концентрацию внимания, пропускает важные моменты объяснения преподавателем новой темы, грамматического или лексического материала.

Тем не менее, нам представляется, что дистанционная форма обучения имеет перспективы. Она может рассматриваться как альтернатива традиционной формы преподавания в вузах во время периодов самоизоляции (пандемия, сезонные карантин), а также как дополнение к традиционным формам обучения [3, с. 92].

Литература:

1. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. — М.: Академия, 2004. — 416 с.
2. Дьякова Т. А., Хворова Л. Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. — 2020. — Т. 18. — № 2. — С. 209–219. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-2-209-219>
3. Грязнов С. А. Дистанционное обучение — альтернативная форма непрерывного образования: проблемы и условия реализации / С. А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. — 2020. — № 4 (40). — С. 87–92. — DOI 10.37523/SUI.2020.40.4.014.

Yaroslavskaya I. M.

Rostov State Medical University

Online Russian as a foreign language classes with students of English Medium in the context of a distant learning

The article describes the experience of teaching the Russian Language to English Medium students of medical University in the conditions of a remote work format, which is a developing form of education and which contributes to the implementation of the modern educational paradigm. The author notes the pros and cons of distance learning, describes some techniques and methods used during online classes.

Keywords: foreign students of English Medium, the Russian Language, online classes, remote format of learning.

Актуальность вопросов билингвизма и коммуникативной компетентности в обучающей сфере Таджикистана

В предлагаемой статье кратко изложены актуальные вопросы в сфере образования, а именно: вопросы двуязычия, билингвального образования, многоязычия в Республике Таджикистан и культуры речи в том числе. Автором рассмотрена роль государственных языков во всех сферах жизни, выявлены процессы активного использования трех языков в общеобразовательных учреждениях государства.

Автор высказал мнение, что процесс межкультурной коммуникации неизбежно ведет к обмену научной информации, что в свою очередь опирается на перевод различного рода изданий. Для того, чтобы обеспечить репрезентативность при переводе иноязычного текста, необходимо учитывать реципиенты переводного текста, культурную традицию его языка, а также учитывать все нюансы функциональных стилей речи. Адекватный перевод должен передавать содержание оригинала в терминах данной предметной области и соответствовать нормам языка перевода.

Ключевые слова: билингвальное образование, многоязычие, полилингвизм, координативное, субординативное, коммуникативная компетентность, функциональные стили речи.

Развитие и функционирование любого языка в значительной степени обусловлено развитием и жизнью общества. Процесс развития общества стимулирует развитие языка: ускоряет или тормозит темпы языковых изменений и способствует обогащению языка. Язык обогащается за счет использования слов из других языков. Заимствование слов — это естественный и необходимый процесс языкового развития. Заимствования не говорят о бедности языка и не вредят его самобытности, так как при этом сохраняется основной словарный запас родного языка. В этой связи следует отметить ведущую роль изучения иностранных языков. Интернационализация и интеграция современного общества требует качественного роста владения русским и иностранными языками. Выполняя свою воспитательную роль, русский и иностранный язык способствуют формированию интернационального мировоззрения, восприятия иноязычной культуры и обеспечивают участие в международном диалоге. В условиях расширяющихся и углубляющихся контактов между странами на сегодня остро стоит вопрос об успешности и эффективности межкультурной коммуникации. Двуязычие, (а в настоящее время и многоязычие) являющееся результатом профессиональной компетентности каждого выпускника высшего учебного заведения, независимо каким видом деятельности ему придется заниматься, делает его конкурентоспособным на мировом рынке труда. Под терминами двуязычие или билингвизм обычно понимается владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Высшая степень двуязычия возникает тогда, когда говорящий признает родным второй язык. Но идеальные двуязычные билингвы, существование которых казалось когда-то возможным Л. Блумфильду, на самом деле почти не встречаются. Индивидуальный билингвизм скорее является феноменом, который проявляется прежде всего там, где существует языковые меньшинства. Неодинаково чаще всего функциональное распределение языков в той или иной сферах. Фактически билингвы используют каждый из языков, которыми владеют в различных социальных контекстах и не в состоянии использовать каждый из известных им языков во всех контекстах в равной степени. Когда-то У. Вайнрайх выдвинул, также ставшая знаменитой, идею о **координативном**, когда системы двух языков существуют относительно независимо; **субординативном**, когда система второго языка постигается сквозь призму первого, который собственно и интересует методистов.

Двуязычие — гармоничное сочетание функции своего национального языка и языка международного, межнационального общения. Как пишет в своей работе «Этнокультурное образование»

Ж. Наурызбай, «билингвизм — объективная необходимость в многоязычном обществе, вызываемая потребностями индивида в знании родного и государственного языка» [2, с. 173]. Хасанов Б. Х. считает: «Для личности ее двуязычие — это средство выражения мысли, познания действительности и средство коммуникации в многоязычном обществе: при этом основной его компонент (родной язык) является характерным компонентом национального, другой же компонент (второй язык) средством познания личностей, представляющих разноязычные национальности и освоение культурных ценностей других народов. Велика роль двуязычия в формировании гармонически развитой личности, для которого оно — важное средство всестороннего развития и самовыражения в многонациональном обществе» [3, с. 173]. Двуязычие — это явление социально закономерное и необходимое в многонациональном государстве [4, с. 75].

Двуязычие подразумевает билингвальное образование. Такое образование, подразумевающее активную практику обучения сразу на нескольких языках, применяется наиболее активно в учебных заведениях стран, где в обществе «царствует» несколько языков. Около 70% населения Земли владеют, в той или иной степени, двумя или более языками, причем это наиболее свойственно для регионов, на территории которых проживают люди разных национальностей. Для Таджикистана, где существуют государственный таджикский и официальный русский языки, также характерно многоязычие.

Говоря об образовании в Республике Таджикистан, наряду с государственным языком, также обучение ведется на узбекском и русском языках. Как показывают статистические данные, по количеству билингвов и даже полилингвов Таджикистан опережает другие страны СНГ. Несмотря на это, в республике не отмечалось и не отмечается напряжения на национальной почве и по причине несбалансированности двуязычия [1; 3]. Билингвальные программы все чаще сопровождают школы, колледжи и вузы где уделяется огромное внимание изучению иностранного языка, национальных культур, и где ставится задача создания условий для максимального погружения в межкультурную языковую среду. Впрочем, билингвальное обучение в настоящее время можно встретить уже и в дошкольных детских заведениях.

В настоящее время большое внимание уделяется исследованию общих тенденций современной языковой жизни Таджикистана. Основными среди них являются:

- возрождение интереса к национальным языкам и к национальным культурам;
- стремление расширить социальные функции государственного языка в разных сферах общения;
- возрождение культуры речи.

Что касается государственного языка, то нужно заметить, что процент населения, владеющего им, постоянно растет. Таджикский язык изучается в образовательных, государственных учреждениях. В последнее время появляются различные: русско-таджикские, таджикско-русские словари. Однако русский язык в Таджикистане сохраняет свою информационную ценность и коммуникативную комфортность и в новых условиях, когда, в соответствии с законом «О языках» Республики Таджикистан, таджикский язык выступает в качестве государственного.

Самые объективные и взвешенные прогнозы показывают, что еще довольно долго роль обоих языков во всех сферах жизни будет оставаться сбалансированной. Это следует принять нормальным уже потому, что русский язык, литература и культура стали неотъемлемой частью духовной жизни всего общества [1; 3].

Следует отметить, что сейчас идет процесс активного использования трех языков. Если раньше функционировал один язык во всем СНГ, то теперь идет использование таджикского как государственного, русского как официального, английского языка, востребованного глобализацией мировой экономики и повсеместной информатизации, которые диктует нам время, и другими иностранными языками.

Школы Таджикистана имеют многолетний опыт в области билингвального обучения. Билингвальное обучение — это преподавание одного или нескольких предметов школьной программы на двух языках. Такими предметами для средней и старшей ступени обучения являются химия, физика, биология, математика, история. Цель двуязычного образования в нашей школе — выходящее за принятые школьные образовательные рамки владением русским и таджикским языками. Ученики школ учатся общаться на русском языке в различных жизненных ситуациях. Русский

и таджикский язык, является языком билингвального обучения в школе. Посредством использования этих языков на уроках дети изучают предметное содержание школьных дисциплин. При этом билингвальное обучение не заменяет преподавание этих языков, но существенно расширяет и дополняет его. На билингвальных занятиях также используется и родной язык, лексика изучается на двух языках.

Ученики быстро осознали перспективность билингвального обучения: кропотливая работа на уроках приносит свои плоды. Использование аутентичного учебного материала, ощутимый прирост во владении русским языком, возможность более интенсивного проникновения в другую культуру и профессиональные перспективы относятся к наиболее значимым преимуществам билингвального обучения в нашей школе. Коммуникативная компетентность в данном случае предполагает совокупность языковой, речевой и социокультурной составляющих. Это особенно актуально в наше время, когда требуется пристальное внимания изучению устной речи, т. е. к тому виду, в котором она возникает в ситуациях непосредственного общения. Необходимость вызвана тем, что общественный вес данной формы коммуникации существенно изменился с распространением интернета. Интернет как средство воздействия показал большую силу воздействия на массы. В то же время все более очевиден тот факт, что отсутствие кодифицированных норм устной речи является большим препятствием при создании текстов в форме устной речи, и по этой же причине затруднительно успешно готовить людей к непринужденным устным высказываниям, а также невозможно обучить культуре устной речи

На современном этапе национализации системы образования в Республике Таджикистан остро стоит вопрос о культуре речи. Культура речи, в ее современном осмыслении, это прежде всего владение языковыми нормами (в области произношения, словоупотребления, грамматики и стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения с целями, задачами и содержанием общения. Общее понятие «культура речи» включает в себя две ступени или уровня владения литературным языком: правильность речи и речевое мастерство [2, с. 62]. Язык — это важнейшее средство общения людей друг с другом, это орудие мысли и культуры. Но хорошо ли мы владеем этим орудием? Всегда ли умеем ясно и точно выражать свои мысли? К сожалению, не всегда. Досадно бывает, когда слушаешь говорящего и невольно теряешь смысл его речи, отмечая про себя то ошибку в ударении, то неправильную форму или неверный грамматический оборот. Надо ли изучать родной язык? Часто люди удивляются, когда им задают этот вопрос. Ведь его мы знаем с рождения, с детства. Правильность речи — это соблюдение норм литературного языка. Речевое мастерство в отличие от правильности речи — это не только следование нормам литературного языка, но также и умение выбирать из соответствующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый, и т. п. Культура родной речи — важнейшая часть общей культуры человека. По тому как человек говорит, можно судить об уровне его духовного развития, о его внутренней культуре. Любовь к родному языку предполагает нетерпимое отношение к его искажению и обеднению. Культура родного языка — это и личное дело каждого, о одновременно общее дело всех. Развивая культуру речи можно добиться осуществления межкультурной коммуникации, так как в условиях расширяющихся и углубляющихся контактов между странами на сегодня остро стоит вопрос об успешности и эффективности такого рода коммуникации. Определение межкультурной коммуникации очевидно из самого термина: это общение людей, представляющих разные культуры [6, с. 43]. Процесс межкультурной коммуникации неизбежно ведет к обмену научной информации, что в свою очередь опирается на перевод различного рода изданий. Для того чтобы обеспечить репрезентативность при переводе иноязычного текста, необходимо учитывать рецепиенты переводного текста, культурную традицию его языка, а также учитывать все нюансы функциональных стилей речи. Адекватный перевод должен передавать содержание оригинала в терминах данной предметной области и соответствовать нормам языка перевода. Необходимо также придерживаться некоторых рекомендаций для перевода такого рода текстов, а именно: 1. В переводе должно быть указано «Перевод с [исходного языка]». 2. Исходные тексты должны быть переведены полностью и точно. 3. Полный перевод должен примерно соответствовать формату и структуре исходного текста. 4. Копии исходного документа должны быть соединены вместе таким образом, что любое разделение не будет вызывать видимых повреждений. 5. В тех случаях, когда названия офици-

ального органа, суда или учебного заведения в официальных целях остается на языке оригинала или транслитерируются, перевод названия должен быть вставлен в квадратных скобках после названия или в виде примечания. 6. Подписи должны быть представлены только в виде вставок [Подпись]. 7. Переводчик должен давать только один вариант перевода слов, терминов или выражений. 8. В переводе необходимо соблюдать единообразие терминов. 9. Сокращения (аббревиатуры) должны быть по возможности расшифрованы. Если аббревиатура не поддается расшифровке, то ее оставляют на языке оригинала. 10. Уделять особое внимание грамматическим и стилистическим особенностям переводимого текста.

Литература:

1. Закирьянов К. В условиях активного билингвизма / К. Закирьянов // Народное образование. — 1998. — № 5. — С. 74–75.
2. Боцманова М. Э. Захарова А. В. Как формировать самооценку школьника // Начальная школа. — 1992. № 3. — С. 58–65.
3. Исаев М. К. Билингвальное образование: вызов времени / М. К. Исаев // Русский язык и литература в национальной школе. — 2004. — № 3. — С. 3–6.
4. Ирсалиев А. Международное сотрудничество в области образования // Вести высшей школы Казахстана. — 1999. — № 2. — С. 25.
5. Кашкимбаев З. Билингвализм как средство формирования культуры межнационального общения нравственного воспитания школьников / З. Кашкимбаев // Поиск. Гуманитарная наука. — 2000. — № 4–5. — С. 171–175.
6. Ляхов В. Н. Очерки теории искусства книги / В. Н. Ляхов. — М., 1971. — С. 65–66.
7. Наурызбай Ж. Этнокультурное образование / Начальная школа. — 2012. — № 5. — С. 43–48.
8. См.: Законодательство об образовании Республики Таджикистан. Душанбе, 2005.
9. Тихомирова И. И. Методический словарь для библиотекарей «Психология детского чтения от А до Я» // Школьная библиотека. — 2004. — № 2. — С. 20.
10. Хасанов Б. Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие / Б. Х. Хасанов. — Алма-Ата. — 1976. — С. 216.

Importance of the issues of bilinguals and communicative competence in the educational area of Republic of Tajikistan

Present article briefly states current issues in the sphere of education, including bilingual and monolingual education in Republic of Tajikistan, as well as the problems of speech culture. The author examines the role of state languages in all spheres of social life, and the processes of active usage of three languages in the educational establishments of the country.

The author expressed opinion that the process of international communication no doubt lead to the scientific information exchange, that in its turn contact with translation of various publishing literature. In order to reproduce adequate interpretation, one has to take into consideration recipients of translated text, as well as cultural traditions of the original language and observe all nuances of official functional styles of speech. Equivalent translation has to reproduce the content of the genuine in the term of special field, and correspond to the official standard of the language of translation.

Keywords: bilingual education, Multilanguage area, polilingual area, coordinative, subordinate, communicative competence, functional styles of speech.

Лагун Ирина Марсельевна

imlagun@mail.ru

Тульский государственный университет

Российская Федерация

Гладкова Ольга Дмитриевна

glad9246@yahoo.com

Тульский государственный университет

Российская Федерация

Кузьмина Елена Николаевна

kuz_elen@inbox.ru

Тульский государственный университет

Российская Федерация

Об академической адаптации иностранных граждан при дистанционной форме обучения

На основе анализа особенностей дистанционного обучения иностранных граждан на этапе подготовки к продолжению инженерно-технического и естественно-научного образования в российских вузах выработаны рекомендации по использованию различных средств и приемов академической адаптации.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение иностранных граждан, невербальная составляющая коммуникации.

Адаптация иностранных граждан к обучению в российских вузах является сложным процессом даже в том случае, если довузовское обучение по общеобразовательным программам осуществляется в традиционном формате. Но в этом случае пребывание на территории РФ, само нахождение в русскоязычной языковой среде способствует процессам социально-психологической и языковой адаптации даже вне учебных занятий. Что касается академической адаптации, то сам этот процесс также является многофакторным: на него влияют материально-техническая, организационно- и учебно-методическая составляющие, так же, как и уровень исходной предметной подготовки обучаемых, включающий в том числе и навыки использования коммуникационных технологий. Следует отметить, что в случае дистанционного формата обучения взаимовлияние этих составляющих и их воздействие на конечный результат обучения сказывается сильнее.

Особенностью проведения занятий в онлайн-формате является критическое ограничение невербальной коммуникации с группой учащихся в целом и с каждым членом группы в отдельности. Исследования антропологов и этологов по невербальной коммуникации человека установили, что в целом информация, передаваемая словами, составляет лишь около 7 % от общего объема информации, получаемой человеком в жизни, тогда как на долю невербальных сигналов приходится 93 % (мимика, позы, жесты, касания, запахи составляют до 55 %, а на долю голосовой паралингвистической составляющей приходится до 38 %) [1, с. 12]. При аудиальном способе передачи информации вербальный компонент составляет лишь 35 % смысловой нагрузки, а невербальный гораздо больше — 65 % [1, с. 12]. Применение этих данных непосредственно к образовательному процессу было бы некорректным, но тем не менее влияние невербальной составляющей коммуникации в процессе обучения остается существенным. Роль невербальной коммуникации возрастает в случае обучения неродному языку и на неродном языке, особенно на первоначальном этапе, когда словарный запас учащихся в изучаемом языке крайне ограничен. В этом случае активное использование мимических и пластических средств не только оправданно, но и необходимо. Причем это актуально при преподавании не только дисциплин гуманитарного или экономического циклов, но и инженерно-технического, а также естественно-научного, где задействованы не столько эмоциональные, сколько логические каналы восприятия.

Возникает вопрос: какими средствами можно хотя бы частично компенсировать ограничение в использовании невербальных средств информации. Методики, применяемые при изучении русского языка, дисциплин гуманитарного и социального циклов, а также дисциплин естественно-

научного, математического и технического циклов, не могут быть идентичными, однако для последних прослеживаются общие принципы построения онлайн-занятий.

Предъявление учебного материала на занятиях по дисциплинам математического и естественно-научного цикла состоит, как правило, из нескольких этапов/шагов:

1. Повторение пройденного материала. При обучении неязыковым дисциплинам в иноязычной среде, особенно при одновременном обучении и русскому языку, и математике или физике, обычно используют устный опрос, который позволяет решить одновременно две задачи: а) языковую (поддержание навыков аудирования и говорения) и б) компетентностную (закрепление знания формул, определений, основных законов, а также на следующем этапе обучения структурирование и систематизация имеющихся знаний).

При дистанционной форме такой же результативности, как при очных занятиях, достигнуть не удастся ни при решении первой, ни второй задачи. Отсутствие языковой среды требует большего времени для отработки правильного произношения терминов и определений, а также навыков понимания русской профессионально ориентированной речи. Поскольку процедура устного опроса является весьма целесообразной, хронометраж дистанционных занятий должен быть обоснованно изменен.

Что же касается закрепления знаний, т. е. решения второй задачи, то в дистанционном формате репродуктивные задания, когда учащийся получает вопрос, ответ на который напрямую можно найти в каком-либо источнике информации (конспекте, учебнике, Интернете и т. д.), неэффективны [2, с. 71]. Это означает, что вопросы должны иметь продуктивно-репродуктивный характер, несмотря на то что на начальных этапах обучения это сделать сложно в силу слабого знания иностранными учащимися русского языка, а невербальные каналы передачи и восприятия информации ограничены.

2. Предъявление нового учебного материала. Это, в первую очередь, работа со специализированными учебными пособиями, конспектами и пр., снабженными словарями и языковыми пояснениями. На этом этапе также решаются две задачи, языковая и компетентностная, но на незнакомом для учащегося материале. Причем терминологический состав занятия студенту неизвестен с языковой точки зрения, а сущностная, предметная часть предъявляемого материала должна быть учащемуся знакома. Предполагается, что вне зависимости от формы занятий учащийся заранее самостоятельно знакомится со специализированными материалами (конспектом), которые получает накануне занятия, и при необходимости делает перевод всего текста или его части. При обычных очных занятиях проводится короткий разбор текста с необходимыми языковыми пояснениями. Совместная языковая работа в аудитории не предполагает непосредственного перевода на родной язык учащегося: это замедляет процесс понимания как структуры учебно-научного текста, так и его содержания, т. к. учащийся, занимаясь переводом на родной язык, выпадает из профессионально ориентированного дискурса: процесса обсуждения и анализа материала. Основное внимание уделяется примерам, поясняющим теоретические положения рассматриваемого материала. Широкое использование рисунков, схем, графиков, а также невербальных приемов передачи информации позволяет добиваться высокой результативности занятий.

Совместная языковая работа над текстом, не включающая перевод на родной язык учащегося, значительно менее результативна при дистанционной форме проведения занятий из-за технических задержек соединения/подключения, качества связи и т. п. В дистанционном формате предпочтительным является прямой перевод текста, а смысловая работа заключается в графических пояснениях, видеоподдержке. Здесь следует особо выделить иллюстрацию теоретического материала, понимаемую при освоении точных и естественных наук как преимущественно зрительную дополнительную информацию. Она является весьма желательным, но необязательным элементом методического обеспечения учебного процесса при традиционной форме занятий: ее организация требует специальных усилий для результативного включения в тело занятия без потери ритма, технических пауз и т. д.

Для дистанционного формата обучения наличие любого видеоряда — естественная учебная/академическая среда. Наличие анимации, настроив учащегося на визуальные каналы восприятия информации повышает эффективность использования зрительного иллюстративного материала. Кроме того, это в некоторой степени восполняет недостаток невербальной информации.

3. Отработка и закрепление навыков и умений применения имеющихся знаний к решению различного рода задач. На практических занятиях, посвященных решению задач, например, по физике, химии или математике, так же, как и на предыдущих этапах, решается двуединая как языковая, так и компетентностная задача.

Здесь также востребованы, поддерживаются и развиваются навыки аудирования и говорения, но уже на следующем уровне: это умение понять не только короткую фразу, но и развернутое объяснение, а также способность высказать свою точку зрения, сформулировать свои возражения или вопросы, т. е. способность участвовать в профессионально ориентированном дискурсе.

Для формирования умений и навыков решения задач в изучаемой предметной области на занятии обсуждается выбор методов решения из известного арсенала, обращается внимание на условия применения различных законов и зависимостей, обсуждаются особенности применения различных методов расчета, логика решения. В этой связи представляется весьма важным показать последовательность рассуждений и пройти всю цепочку решения вместе с учащимися пошагово.

Результативность этих методических приемов резко падает при перенесении их в дистанционный формат. Реальному обсуждению мешают технические паузы. Это означает, что методика проведения практических занятий должна быть скорректирована с учетом реальных условий.

Так, при проведении дистанционных занятий оказывается более результативным формулировать общие краткие советы по выбору и реализации способа решения задач письменно, предварительно ими тексты самих задач. Устное обсуждение решения необходимо при работе в иноязычной аудитории, но его приходится проводить либо индивидуально, побуждая учащегося вопросами, либо в малых группах, схожих по уровню предыдущей подготовки в области преподаваемой дисциплины. В отсутствие невербальных сигналов эта работа требует значительно большего времени, чем при очном обучении с достижением того же результата.

При наличии у учащихся возможности совместного онлайн-использования виртуальной доски результативность дистанционных практических занятий резко растет и может превзойти результативность обычных традиционных занятий, за счет включения механизма деятельностного подхода и эффекта раскрепощения. Кроме того, пошаговую последовательность решения дистанционно удобно реализовывать в виде анимированной презентации или, например, использовать изменение цвета шрифта в заранее подготовленном решении, когда исходный цвет шрифта совпадает с цветом фона и постепенно (например, построчно) заменяется на контрастный цвет, сопровождаясь устными и письменными пояснениями.

Таким образом, сущностная, предметная сторона дистанционного занятия по формированию навыков и умений решения задач при соответствующей технической поддержке может быть вполне эффективной при использовании специализированных приемов и методик.

4. Контрольные мероприятия — обязательная часть любого учебного процесса — также имеют различия, обусловленные форматом проведения занятий.

Точность и адекватность оценки устного опроса в дистанционном формате представляется значительно более низкой, чем при очной форме занятий при сохранении той же методики проведения опроса. Это связано, прежде всего, с тем, что речь идет об обучении дисциплинам математического, естественно-научного и технического цикла на русском языке, который изучается одновременно с этими дисциплинами. Языковые трудности усугубляют предметные, и учащийся закономерно показывает результат на 1–2 ступени ниже, чем мог бы, даже при условии, что он надеется на доступность справочного материала непосредственно во время опроса. Кроме того в дистанционном формате вопросы, проверяющие только память учащегося («что есть что», «что называется чем» и т. п.), неэффективны, а продуктивно-репродуктивные вопросы более сложны и «занижают» оценку.

Контрольная работа или тест, представленные в письменном виде, дают время для анализа представленной информации (аудирование при этом виде контроля исключено). Но при дистанционной форме этой работы у учащегося возникает искушение загрузить текст задания целиком в переводчик и сэкономить таким образом время. Практика показывает, что для специализированных текстов такой подход неприемлем: он дает не совсем правильный перевод, и, следовательно, последующее решение также будет неправильным. Кроме того, нет абсолютной уверенности в том, кто именно выполняет эти задания. Это значит, что самостоятельность и авторство выполнения

письменной работы может быть поставлено под сомнение. Для повышения адекватности оценки при дистанционной форме контроля применимо ограничение времени выполнения работы.

Таким образом, так как сильной стороной дистанционного обучения в методическом аспекте является, главным образом, визуализация информации, то при его использовании возникает необходимость разрабатывать методы и приемы, позволяющие:

- восполнять недостаток невербальных сигналов (учебные фильмы, например);
- использовать элементы проблемного обучения в формировании видеоряда (графики, анимация, разветвленные схемы и пр.);
- вводить элементы деятельностного подхода в виртуальный учебный процесс (совместное формирование пошагового алгоритма решения и его визуализация, выполнение лабораторных работ) и т. д.

Дистанционное обучение представляется особой ветвью образования со своими целями, инструментарием, сильными и слабыми сторонами. Это значит, что академическая адаптация к этому виду обучения — отдельная задача подготовки иностранных граждан к обучению в российском вузе на русском языке.

Литература:

1. Бутовская М. Л. Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). — М.: Научный мир, 2004. — 440 с.
2. Лагун И. М., Колмаков Ю. Н., Кузьмина Е. Н. Особенности проектирования тестов для дистанционной формы обучения иностранных граждан // ТулГУ. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. — 2020. — № 1 (19). — С. 69–72.

Lagun I. M.

imlagun@mail.ru

Tula State University, Russia

Gladkova O. D.

glad9246@yahoo.com

Tula State University, Russia

Kuzmina E. N.

kuz_elen@inbox.ru

Tula State University, Russia

Ways of foreign student academic adaptation in distance learning

Recommendations for the use of various means and techniques of academic adaptation were developed on the basis of the analysis of distance learning for foreign citizens peculiarities in the stage of training for the continuation of engineering, technical and natural science education in Russian universities.

Keywords: distance learning, foreign students training, non-verbal component of communication.

Кейс-стади на занятиях русского языка как неродного (исторический факультет)

Одна из важных особенностей современного кыргызского высшего образования — это его постоянное совершенствование, все больше внимания уделяется развитию многогранной личности, способной к самооценке, к саморазвитию, к самоанализу. В связи с этим ощущается острая потребность в таких методах обучения на занятиях русского языка как неродного, как кейс-стади, которые бы способствовали развитию навыков и умений, позволяющих эффективно справляться с проблемами и трудными случаями, возникающими в реальной учебной деятельности.

Ключевые слова: кейс-стади, русский язык, методы кейс-стади, значимость кейс-технологии в изучении русского языка.

Перемены, происходящие в кыргызском образовании, направлены на формирование ключевых компетенций, которые помогут студенту на занятиях русского языка достичь уровня образованности, достаточного для самостоятельного решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического или прикладного характера. Преподаватели понимают, что одних знаний, умений, навыков для этого недостаточно, нужно осваивать другие технологии, изменять содержание занятий. Современная наука об образовании приблизилась к тому моменту, когда возникла потребность в создании педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе — развитие личности каждого студента, его активности. Необходимо создавать такие условия обучения, чтобы студент стремился получить новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применить их в практической деятельности.

Будущее наших студентов потребует от них огромного запаса знаний русского языка не только по выбранной специальности, но в области современных технологий. Сегодня большинство предложений о работе требуют минимальных компьютерных знаний и знаний по русскому языку, поэтому очень важно при обучении студентов учитывать, что современные информационные технологии приобретают первостепенное значение.

Такой метод обучения получил название «кейс-стади». В буквальном переводе с английского case study — изучение случаев, или, как еще наиболее часто переводится в печати, ситуационный анализ. Родиной данного метода являются Соединенные Штаты Америки, а точнее, Школа бизнеса Гарвардского университета. Впервые он был применен в 1924 году во время преподавания достаточно локальной профессиональной области — управленческих дисциплин. В кыргызской высшей образовательной практике только в 90-е гг. XX в., когда произошло стремительное обновление содержания всех дисциплин, создались благоприятные предпосылки для применения интерактивных методов обучения в целом и кейс-метода в частности [1, с. 26].

Case Study — это специфический метод обучения, применяемый для решения образовательных задач. Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев (cases). Кейс — это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, и предоставить обоснованное решение. Кейсы обычно подготовлены в письменной форме и составлены, исходя из опыта реальных людей. Благодаря высокой концентрации ролей в кейсах данная технология близка к игровым методам и проблемному обучению [2].

Обзор и анализ темы кейс-стади, а также освоение этого метода представляется нам очень важным, поскольку он развивает следующие навыки:

1. *Аналитические.* К ним можно отнести: умение классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять и добывать ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их. Мыслить ясно и логично.

2. *Практические.* Проблема, представленная в кейсе, способствует формированию на практике навыков использования полученной информации.

3. *Творческие.* Одной логикой, как правило, ситуацию не решить. Очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем.

4. *Коммуникативные.* Среди них можно выделить такие как: умение вести дискуссию, убеждать окружающих. Использовать наглядный материал и другие медиасредства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет.

5. *Социальные.* В ходе обсуждения кейса вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.

6. *Самоанализ.* Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения.

Некоторые ученые считают, что кейсы бывают «мертвые» и «живые». К «мертвым» кейсам можно отнести кейсы, в которых содержится вся необходимая для анализа информация. Чтобы «оживить» кейс, необходимо построить его так, чтобы спровоцировать учащихся на поиск дополнительной информации для анализа. Это позволяет кейсу развиваться и оставаться актуальным длительное время [3].

При решении общей проблемы на занятиях русского языка будет полезной совместная деятельность, которая позволяет всем студентам полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное — научиться работать совместно и самостоятельно.

Кейс-технология применяется в преподавании любых предметов, если основные задачи, поставленные на уроке, — это обучение навыкам критического мышления, принятия решений независимого характера. Самыми удобными для использования кейс-технологии являются занятия русского языка, поскольку именно на этих уроках при работе с текстом мы подводим студентов к той или иной мысли.

Выделяют основные этапы создания кейса.

1. Определение целей.
2. Подбор необходимых источников.
3. Подбор и подготовка материалов для кейса.

Примерами кейсов могут быть сборники практических задач, сборники деловых игр, диски с презентациями занятий и прочее. Главное отличие кейса от задачи: задача имеет решение и путь к нему, а иногда и не один. Кейсы имеют много решений, приводящих к раскрытию той или иной проблемы.

К кейс-методам, активизирующим учебный процесс, относятся:

- метод инцидентов, когда обучающийся сам должен отыскать недостающую информацию;
- метод разбора деловой корреспонденции;
- игровое проектирование;
- ситуационно-ролевая игра;
- метод дискуссий;
- кейс-стади, или метод ситуационного анализа (метод анализа конкретных ситуаций, ситуационных задач и упражнений).

Ситуационные задачи (или кейсы) — задачи, позволяющие студенту осваивать познавательные операции последовательно в процессе работы с информацией: ознакомление — понима-

ние — применение — анализ — синтез — оценка. Эта задача носит ярко выраженный практико-ориентированный характер, но для ее решения требуется конкретное предметное знание. Часто для ее решения необходимы знания нескольких предметов. Обязательным элементом задачи является проблемный вопрос. Только сформулировать его надо так, чтобы ученику захотелось найти ответ [4].

При решении ситуационной задачи преподаватель и студент преследуют две разные цели: для студентов — найти решение, соответствующее данной ситуации, для преподавателя — освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

Модель ситуационной задачи выглядит так:

- Название задачи.
- Личностно значимый для студента познавательный вопрос.
- Информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и др.)
- Задания на работу с данной информацией.

Как же реализуется на занятиях кейс-метод? Итак, урок русского языка.

Кейс-задача:

— Представьте, что вы редакторы издательства конца XVIII столетия. Вам необходимо отредактировать произведение с точки зрения эстетики классицизма. Что бы вам пришлось изменить в произведении?

Прием кейса на уроке русского языка.

Самое гордое слово в русском языке.

Русский язык, как и все другие языки, устроен расчетливо и экономно.

Каждое слово может иметь десятки значений. Каждый речевой оборот может обрастать ворохом смыслов. На каждом корне вырастает целый куст слов. А каждая приставка или суффикс дают десятки и сотни новых слов на этом самом корне.

Но есть в русском языке один очень хитрый суффикс: *-иссимус*.

Конечно, это суффикс «приезжий», не коренной. Однако в русском языке много прижившихся суффиксов-иммигрантов. Все находят здесь пристанище, «женятся» на русских корнях, дружат с русскими приставками.

А вот *-иссимус* не такой. Совсем не такой. В русском языке с ним создано только одно слово. Всего одно. Других нет.

Задание:

1. Угадайте что это за слово.
2. Дайте определение этого суффикса, что за смысл он дает слову?
3. Создайте несколько новых, еще не существующих в русском языке слов с этим интересным суффиксом. Можно даже сочинить мини-рассказик.

Метод разбора деловой корреспонденции можно рассмотреть на примере кейса по теме «Эпистолярный жанр. Составление делового письма».

Задание: разобрать почту руководителя (пригласительные, просительные, благодарственные, поздравительные, сочувственные, рекомендательные письма), принять по ним необходимые решения, поставить резолюции. Кроме того, нужно составить определенное мнение о ситуации на предприятии. Итоговая часть урока проводится в виде дискуссии с разбором действий игроков и их представления о ситуации на предприятии.

Одним из вариантов метода разбора деловой корреспонденции является так называемая мусорная корзина. При реализации этого метода участникам игры предлагается к рассмотрению набор отдельных строк из документов, частично имитирующих результат работы бумагорезательной машины по уничтожению документов. Необходимо составить из разрезанных частей правила, тематические тексты. При изучении пословиц предлагаю раздаточный материал в виде разрозненных частей, из которых необходимо составить законченное по смыслу высказывание [5].

Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений до множества страниц. Однако следует иметь в виду, что большие кейсы вызывают у обучающихся некоторые затруднения по сравнению с малыми, особенно при работе впервые.

Наиболее простой вариант кейса — учащимся дается некий отрывок текста, несущего в себе нравственную проблематику, и предлагается придумать, предугадать, как будут развиваться события дальше. Например, рассказ Льва Толстого «После бала» или отрывок из произведения того же писателя «Детство», где основой анализа может стать поступок мальчика, имеющего очень чуткую, «жалостливую» натуру, тем не менее, он поддается всеобщему негативному порыву и вместе со своими товарищами издевается над другим мальчиком.

Кейс-задание:

— Возможно ли было поступить по-другому, и к каким бы последствиям это привело?

После обсуждения, которое обычно оказывается бурным, участники дискуссии получают концовку текста писателя, чтобы соотнести собственные ощущения, предчувствия с авторским восприятием. Как правило, споры продолжаются и после этого. Единственный недостаток подобного вида творческой работы — анализу подлежат только короткие произведения либо отрывки из романов и повестей.

Работа по решению кейсов одинаково эффективна в групповой работе студентов, в работе в парах, в индивидуальной работе. Результат решения кейсов может быть представлен в виде презентации, защиты проекта, критической справки, описательной работы, эссе [6, с. 34].

Что дает использование кейс-технологии?

Преподавателю:

- Доступ к базе современных учебно-методических материалов.
- Возможность организации гибкого учебного процесса.
- Увеличение/сокращение затрат времени на подготовку к занятиям.
- Бесперывное повышение квалификации.
- Возможность реализации некоторых элементов учебного процесса во внеурочное время.

Студенту:

- Возможность работы с дополнительными материалами.
- Постоянный доступ к базе консультаций.
- Возможность самому готовиться ко всем видам контроля.
- Общение с другими студентами в группе.
- Возможность освоения современных информационных технологий.

Практически любой преподаватель, который захочет внедрять кейс-технологии, сможет это сделать вполне профессионально, изучив специальную литературу, имея на руках учебные ситуации. Однако выбор в пользу применения интерактивных технологий обучения не должен стать самоцелью: ведь каждая из названных технологий ситуационного анализа должна быть внедрена с учетом учебных целей и задач, особенностей учебной группы, их интересов и потребностей, уровня компетентности, регламента и многих других факторов, определяющих возможности внедрения кейс-технологии, их подготовки и проведения.

Итак, рассматриваемый в данной статье метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод позволяет повысить интерес студентов к предмету русского языка как не родного и сформировать ключевые образовательные компетенции. Многообразие результатов, возможных при использовании метода, можно разделить на две группы: учебные результаты — как результаты, связанные с освоением знаний и навыков, и образовательные результаты — как результаты, образованные самими участниками взаимодействия, реализованные личные цели обучения.

Учебные результаты — это освоение новой информации, методов сбора данных, методов анализа, умение работать с текстом, а также соотнесение теоретических и практических знаний. При этом образовательные результаты — создание авторского продукта, образование и достижение личных целей, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации и решения проблем. Наибольшего эффекта в образовательной деятельности можно достичь при системном подходе к выбору традиционных и инновационных технологий обучения русскому языку, при их разумном сочетании, дополнении друг друга [7, с. 75].

Литература:

1. Гейхман Л. К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода / Л. К. Гейхман // Материалы II Международ. науч.-практ. конф. (Пермь, 6–8 февраля 2007 г.). — Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. — С. 25–32.
2. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.casemethod.ru>
3. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.lan.krasu.ru>
4. Брюханова Е. Н. Об особенностях применения кейс-технологии на занятиях литературы [Электронный ресурс] / Е. Н. Брюханова. — Режим доступа: <http://kampk.ucoz.ru> (дата обращения: 25.05.2014).
5. Добротина И. Н. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. — 2013. — № 10.
6. Завгородняя Е. Г. Кейс-метод на уроках литературы как средство формирования метапредметных компетенций [Электронный ресурс] / Е. Г. Завгородняя. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 22. 05. 2014).
7. Зырянов Г. П. Опыт и ближайшие перспективы дистанционного повышения квалификации педагогов / Г. П. Зырянов // Вопросы интернет-образования. — 2002. — № 10. — С. 74–82.

Akismetova N. A.
taalaika_82@mail.ru
Imanalieva T. I.
Bishkek city, Kyrgyzstan

Case Studies in the classes of the Russian language as an extraordinary historical faculty

One of the important features of modern Kyrgyz higher education is its constant improvement, more and more attention is paid to the development of a multi-faceted personality capable of self-assessment, self-development, and self-analysis. In this regard, there is an urgent need for such teaching methods as the case study method, in the classes of the Russian language not native, which would contribute to the development of skills and abilities that allow you to effectively cope with problems and difficult cases that arise in real educational activities.

Keywords: case-study, Russian language, case-study methods, the importance of case technology in the study of the Russian language.

Креативность STEM-образования в современных инновационных технологиях при изучении языков

В статье рассмотрена креативность STEM-образования в современных инновационных технологиях при изучении языков. Данная технология в системе образования стала применяться для того, чтобы дети учились быть всесторонне деятельными, эрудированными и активными в практической плоскости.

Цифровизация системы образования привела к смене ее парадигмы, а преобразование парадигмы системы образования привело к неотъемлемым преобразованиям подходов к обучению, особенно языкам. Бурное развитие информационно-коммуникативных технологий приводит к выбору наиболее актуальных комплексных подходов к обучению языкам. Внедрение искусственного интеллекта и новых методов машинного обучения требуют функциональной грамотности студентов, оптимизации времени на изучение языков. Симбиоз различных технологий, концепций, форматов возник разрозненно в разных странах и в разное время как следствие развития существующих концепций, технологий, форматов комплексного изучения ряда дисциплин через проблемное обучение, социально ориентированное преподавание дисциплин, а также через практико-ориентированное обучение. В полном объеме на занятиях русского языка достигается эффект синергии при познании законов окружающего мира, профессиональной сферы, социального взаимодействия в обычной жизни.

С позиции преподавателя данная инновационная технология требует огромных усилий на выделение и кристаллизацию идеи, подготовку заданий и выстраивание межпредметной интеграции хотя бы на один мини-проект.

Ключевые слова: STEM-образование, STEAM-образование, STREAM-образование, креативность STEM-образования в современных инновационных технологиях при изучении языков.

Новый век потребовал новых ученых, способных работать в сфере новейших технологий и современной науки одновременно. Традиционные школьные программы, основанные на изучении отдельных предметов, не способны отвечать современным потребностям обучающихся и, соответственно, требованиям времени [1–3]. Сами по себе отдельные предметы: математика, физика, химия, биология, история и др. нигде не пересекаются, поэтому остаются в памяти обучающихся как разрозненные обрывки разной информации, чаще всего не используемой в последующем в практической сфере функционирования человека [4]. Изначально STEM-образование было направлено на решение этой глобальной проблемы в системе образования, особенно школьного [5]. Благодаря STEM-методике исследователи пытаются создать стойкие логические связи между школьными предметами, а в последующем и между дисциплинами, изучаемыми в высшем учебном заведении. Такой инновационный подход помогает обучающимся мыслить глобально, выявлять закономерности и находить подобия в разных сферах деятельности. В рамках STEM-подхода решаются задачи междисциплинарного уровня. Такие решения позволяют связать воедино разные источники знаний (уменьшить разрыв между теорией и практикой). А полученный конечный результат использовать в дальнейшем для создания конкретного учебного, или научного, или практического продукта [6]. Массивы фактов, предложенные преподавателями, должны соприкасаться с реальностью и обязательно должны быть усвоены через опыт самих обучающихся [7]. Такой подход обеспечивает эффективное усвоение материалов разного уровня сложности, направленности и характера [8].

В Кыргызской Республике с середины 2019 года активно стали внедряться основы STEM-образования, особенно в средних учебных заведениях страны. Данная технология в системе образования стала применяться для того, чтобы дети учились быть всесторонне деятельными, эрудированными и активными в практической плоскости. 26 сентября 2019 года был проведен Международный семинар по проекту «Основы высоких технологий и развитие цифровой грамотности: тиражирование лучших практик использования электронных образовательных ресурсов, разработанных в рамках проекта «Стемфорд» в русских школах за рубежом» с платформой stemford.org с участием представителей из четырех стран при партнерстве пяти разноформатных организаций. Модельные образовательные программы для обучения школьников и технические особенности работы с платформой stemford.org позволяют использовать различные электронные курсы, цифровые ресурсы для того, чтобы реализовывать сетевые дистанционные проекты, особенно в области естественно-научного образования школьников на базе русских школ, находящихся за пределами Российской Федерации [9–12].

В настоящее время во многих странах мира STEM реализуется как образовательная технология и методическая программа обучения, которые способны сочетать занятие естественными науками, технологией, инженерией и математикой на новом новаторском уровне. Впервые в 2001 году STEM-подход был предложен американскими учеными в Национальном научном фонде США [13; 19–20]. Такая методика оказалась достаточно эффективной на практике [12; 21–22]. Данный способ обучения как совершенно новый, передовой подход основан на комплексном сочетании теоретических и прикладных навыков обучающихся, в нашем случае обучающихся русскому языку в высшей школе, позволяющем охватить сразу несколько областей знаний, использовать доступную информацию, особенно в цифровом формате, и на собственном опыте проверить полученные данные и факты, закономерности в виде регулярных устойчивых взаимосвязей в количествах, свойствах, явлениях, объектах, а также выстраивать причинно-следственные связи, отделять главное от второстепенного, сопоставлять факты, находить неординарные (нешаблонные) способы решения проблем или задач. С точки зрения естественных наук можно объяснить законы природы, с которыми придется сталкиваться везде и всегда, практически ежедневно. С позиции технологии необходимо позволить испытать научные знания в реальных условиях, на практике. На уровне инженерии надо помочь поработать с ресурсами, материалами, научить экспериментировать для того, чтобы улучшить окружающую среду, среду обитания животных и людей. В рамках математики необходимо развить точность, выработать умение логически мыслить, умение разрабатывать алгоритмы и следовать им.

В последние годы исследователи многих стран стали включать в STEM-систему еще и искусство, гуманитарные дисциплины (STEAM-систему, где А — arts (искусство)), как новый путь к пониманию социальных и исторических процессов и явлений, как новый способ к пониманию и общению с людьми. Любой человек всегда ориентируется на свой собственный интеллект, интуицию, находчивость в решении поставленных задач.

Использование STEM-методики, или STEAM-методики, где А — arts (искусство), при изучении русского языка фактически выступает креативной современной инновационной технологией обучения языку. Уровень занятий должен зависеть от уровня подготовленности обучающихся русскому языку и обязательно должен быть актуальным.

В ходе проведения занятия по русскому языку преподавателю необходимо методически организовать такое занятие по следующей схеме:

1) преподаватель должен поставить прикладную задачу перед обучающимися русскому языку, которая позволит воплотить в реальности определенный проект, требующий аналитического мышления, поиска разных способов решения и воплощения в реальности. Для работы студенты должны объединиться в команду по своему желанию и распределить все роли в ней. Команда должна выделить первостепенные цели и второстепенные цели, которых необходимо достичь в ходе реализации проекта и, соответственно, в процессе решения основной прикладной задачи, поставленной преподавателем. Члены команды распределяют обязанности между собой и ведут подробный отчет об их выполнении. Так, преподаватель обеспечивает баланс сил и эффективность их использования в процессе решения прикладной задачи, поставленной перед всеми

студентами. Все участники команды работают над проектом, развивая свои разнонаправленные навыки одновременно, при этом, используя абсолютно равные возможности развития языка, ума, талантов;

2) преподаватель обеспечивает комфортные условия для того, чтобы студенты, изучающие русский язык, свои теоретические знания смогли актуализировать, при этом, они должны быть проверены в ходе эксперимента или опыта;

3) преподаватель должен найти способ обеспечить реализацию в STEAM-системе компонента А — arts (искусство) [7; 14]. Оно должно быть проработано на занятиях русского языка наравне с другими точными науками, потому что студенты не должны быть оторваны от социума и всех тех процессов, которые в нем протекают в настоящем периоде. Углубленное изучение русского языка через изучение тонкостей театра, культурологии, прикладного искусства, живописи, архитектуры позволяют обучающимся русскому языку студентам понять изучаемый язык и его тонкости посредством ощущения граней другой плоскости. Материалы и пособия, предложенные преподавателем, позволяют студентам увидеть последние достижения в различных областях науки и техники, например, особенно в период пандемии открыт свободный цифровой доступ в залы музеев, театров, имеется возможность виртуального посещения архитектурных памятников человечества на всем земном шаре. Интерактивные информационно-коммуникационные технологии позволяют получить аудиовизуальный доступ к арт-объектам мировых сокровищниц. Для каждого студента можно составить индивидуальный образовательный маршрут, позволяющий учесть индивидуальные особенности усвоения языка и характер индивидуальных интересов в процессе освоения русского языка. График индивидуального прохождения маршрута позволяет оценить результаты изучения русского языка каждым студентом, при этом общий объем работы по проекту достигает больших значений. Мы считаем, что при изучении языков включение компонента А — arts (искусство) наиболее значимо, поскольку при проведении проектных работ осуществляется объединение не только знаний по биологии, химии, математике, технике, технологии, инновационной инженерии, логике, но и повышается уровень социальной составляющей и этической значимости проектов. Идеи в проектах могут быть выражены визуально посредством прикладных элементов проектирования, например, с помощью макета, эскизной работы, компьютерной проекции, графического изображения, реально созданного прототипа и т. д. Более того, пространственное мышление обеспечивает качество и целостность восприятия, например, арт-объектов, а при виртуальном посещении музеев и изучении архитектурных объектов интерактивный обзор способен показать их со всех сторон. Образное мышление позволяет получить определенный навык креативного мышления, например, навык понимания структуры объемной формы архитектурного объекта или архитектурного комплекса, а потом воспроизвести эту форму в уме, осуществить пространственное проецирование и показать другие ракурсы данных объектов, создать объектную вариативность. Подготовка студентами, изучающими русский язык, соответствующих описаний произведенных ими умозрительных операций обеспечивает высокий уровень освоения языка. Это, в конечном итоге, достигается ими, поскольку необходимость выразить свои мысли правильно и достаточно полно, что, в свою очередь, требует поиска соответствующих качественных языковых средств для выражения своих мыслей. Работа по индивидуальной образовательной маршрутной карте обеспечивает индивидуальные особенности использования языковых средств каждым из участников проекта. А вот совместная проработка других элементов проектной работы обучает каждого члена команды работе «в команде» и создает условия для языковой коммуникации. Все это необходимо студентам использовать в комплексе формального и неформального образования, чтобы отразить все полученные результаты в ходе реализации прикладной задачи, поставленной преподавателем перед началом работы в коллективном творческом проекте. В последующем такие навыки, полученные в процессе изучения языков, могут быть использованы на интеграционных площадках творческих пространств различных направлений. Например, создание современной интерактивной площадки (**площадки взаимодействия**) профессионального и академического образования с бизнес-структурами, которые заинтересованы в создании новых продуктов или технологий нового поколения, с инициированием проектных работ в нужном им направлении;

4) преподаватель русского языка может активировать и еще одно направление, обозначенное как STREAM-образование [28]. STREAM-образование с компонентом R — **R**eading + **wR**iting представляет собой технологию, ориентированную на научно-исследовательскую деятельность посредством развития навыков чтения и письма, что особенно актуально при изучении языков, например, русского языка.

При подготовке студентов к реализации своих способностей в реальной профессиональной сфере навыки, полученные в ходе работы в рамках проектов STEAM-системы, обеспечат быструю адаптацию к условиям традиционной и даже цифровой экономики типа Индустрия 4.0¹ [6]. Симбиоз различных технологий, концепций, форматов возник разрозненно в разных странах и в разное время как следствие развития существующих концепций, технологий, форматов комплексного изучения ряда дисциплин через проблемное обучение, социально ориентированное преподавание дисциплин, а также через практико-ориентированное обучение.

Таким образом, новый инновационный подход в сфере образования должен развить в студентах, обучающихся русскому языку, определенные качества, пригодные для построения успешной карьеры в будущем. Они смогут приобрести полезные умения и навыки в результате использования STEAM-системы, STEAM-системы, STREAM-системы обучения языку: 1) стремление к новым знаниям, ассоциативным навыкам и умениям; 2) развитие глубокого аналитического мышления; 3) развитие способности анализировать процессы и явления; 4) умение предугадывать их исход; 5) развитие устойчивого интереса у наук, в том числе и к точным наукам; 6) умение работать в команде с равноценными партнерами и индивидуально для достижения результатов совместного проектирования; 7) умение вести себя корректно, вежливо общаться; 8) навыки взаимовыручки и здоровых отношений в коллективе (команде); 9) умение искать новые факты, новые знания из разных областей современных наук; 10) постоянная работа с современными передовыми технологиями и новыми электронными платформами; 11) умение решать прикладные задачи разных уровней сложности; 12) регулярность использования такого подхода обеспечивает выработку стойкого понимания, что все в мире зависит от действий человека, и эти действия должны быть правильными; 13) в результате STEM-образование, STEAM-образование, STREAM-образование положительно влияет на самооценку студентов, работавших в рамках данного инновационного подхода, обеспечивая устойчивость важных ценностей молодого поколения, основанных на ощущении безопасности и рациональности всего происходящего в мире.

Цифровизация системы образования привела к смене ее парадигмы, а преобразование парадигмы системы образования привело к неотъемлемым преобразованиям подходов к обучению, особенно языкам. Бурное развитие информационно-коммуникативных технологий приводит к выбору наиболее актуальных комплексных подходов к обучению языкам. Внедрение искусственного интеллекта и новых методов машинного обучения требуют функциональной грамотности студентов, оптимизации времени на изучение языков. Поиск новых механизмов получения новых знаний, критическое мышление формируется у современных студентов в процессе формирования полной картины нового мира. В полном объеме на занятиях русского языка достигается эффект синергии при познании законов окружающего мира, профессиональной сферы, социального взаимодействия в обычной жизни. В итоге проведенного занятия осуществляется выработка навыков в формате 4К: коммуникация, критическое мышление, кооперация, креативность. С позиции преподавателя данная инновационная технология требует огромных усилий на выделение и кристаллизацию идеи, подготовку заданий и выстраивание межпредметной интеграции, хотя бы на один мини-проект.

¹ Термин впервые введен в Давосе на 46-м Международном экономическом форуме. Индустрия 4.0 обозначает цифровизацию и интеграцию производств как синоним четвертой промышленной революции в современном мировом пространстве. Главным вдохновителем новой концепции «Индустрия 4.0» выступает Клаус Шваб, являющийся основателем и Председателем Всемирного экономического форума в Давосе. Основной генератор идеи Индустрии 4.0 обосновал новую эпоху как очередную смену существующей третьей промышленной революции, называемой цифровой революцией, которая была начата во второй половине XX века с создания цифровых компьютеров. Создание компьютеров обеспечило эволюцию информационных технологий. Четвертая промышленная революция наступит как очередная трансформационная ступень развития цифрового мира. Произойдет слияние различных технологий и размытие границ между цифровыми, физическими и биологическими сферами жизнедеятельности человечества [21].

Литература:

1. Ахмедова Л.Т., Кон О. В. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие / Л. Т. Ахмедова, О. В. Кон. — Ташкент, 2013.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие / Ф. И. Буслаев. — М.: Либроком, 2016. — 360 с.
3. Колесов В. В. Жизнь происходит от слова. — СПб.: Златоуст, 1999. — 368 с.
4. Крылов О. Н. Традиции и инновации учебного содержания / О. Н. Крылов. — СПб.: Аграф, 2004. — 120 с.
5. Репин А. О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.cyberleninka.ru
6. Анисимова Т.И., Шатунова О. В., Сабирова Ф. М. STEM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 [Электронный ресурс]. — Режим доступа www.cyberleninka.ru
7. Морозова О. В., Духанина Е. С. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.cyberleninka.ru
8. Сорокина Т.Е. От stem к STEM-образованию через программную среду Scratch [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.cyberleninka.ru
9. Европейская платформа для учителей естественных наук [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.science-on-stage.eu/>
10. STEM academia [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://stem-academia.com/>
11. Учебная робототехника для STEM [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://er4stem.acin.tuwien.ac.at>
12. LUMA Center Finland [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.luma.fi/en/center/>
13. Учебный институт STEM Массачусетского Университета Науки, Технологии, Инженерии и Математики (STEM Ed) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://scholarworks.umass.edu/stem/>
14. Онлайн-курс «STREAM — подход в образовании: теория и практика» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://novator.team/group/13/stream>
15. Немецкий портал по работе с девочками в MINT [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cybermentor.de/>
16. Ресурс земли Нижняя Саксония для женщин в MINT [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://niedersachsen-technikum.de/>
17. Ресурс для женщин и девочек в сфере MINT [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.komm-mach-mint.de/>
18. Ресурс земли Саарланд [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.saarland.de/mint.htm>
19. Resources for STEAM [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edutopia.org/article/STEAM-resources>
20. Resources for STEM Project-Based Learning Activities [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://wabisablearning.com/blogs/stem/36-stem-project-based-learning-activities>
21. Доклад Всемирного экономического форума [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://reports.weforum.org/global-risks-2019/chapter-one/>
22. Developing STEAM Education to Improve Students' Innovative Ability [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://steamedu.com/developing-steam-education-to-improve-students-innovative-ability/>
23. Путь к успеху: американская стратегия STEM-образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2018/12/STEM-Education-Strategic-Plan-2018.pdf>
24. Nations' Highest Honors for STEM-Teachers [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bigdealbook.com/newsletters/k-12-technology/?show=nations-highest-honors-for-stem-teachers%2Fbf2511ca1-5e95-4345-8085-3a9d94973fe0&fbclid=IwAR04JGr1-SYaw-LRFKAHTJlqE9r2u8r0GpJSTuzc-0CwhleYcLY7P2YdSA>
25. The Trend of STEAM in China's Education Industry [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://edualocean.com/education/20190425-the-trend-of-steam-in-chinas-education-industry>

26. Experts say STEM education is the key to nurturing necessary talent [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201901/14/WS5c3bf77aa3106c65c34f6.html>
27. MINT-Herbstreport-2019 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.nationalesmintforum.de/fileadmin/medienablage/content/themen/aktuelles/2018/aktuelles/2018/aktuelle-studien/2019/IW-Gutachten-MINT-Herbstreport-2019.pdf>
28. Рожественская Л.В. STEM-STEAM-STREAM на смену предметам и предметникам [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://novator.team/post/142>
29. Многомерный взгляд на мир, или STEM-, STEAM-, STREAM-подходы в образовательной практике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://drive.google.com/file/d/0Bw9Unm5mKPEOW55VHotenFLQIU/view>

Chatoeva Zoya Badyrovna,
chatoeva.zoya@mail.ru

Kyrgyz National University after named Jusup Balasagyn
Bokolova Saltanat Denisakovna
bokolova@mail.ru
Kyrgyz National University after named Jusup Balasagyn

The creativity of the STEM-education in modern innovative technologies in the language learning

This scientific article examines the creativity of the STEM-education in modern innovative technologies in the language learning.

This technology in the education system began to be using so that children learn to be comprehensively active, erudite and active in a practical plane. The digitalization of the education system has led to a change in its paradigm, and the transformation of the paradigm of the education system has led to an inalienable transformation of approaches to teaching, especially languages. The rapid development of information and communication technologies leads to the choice of the most relevant integrated approaches to teaching languages. The introduction of the artificial intelligence and new methods of the machine learning requires the functional literacy of students, optimization of the time for the learning languages. The symbiosis of various technologies, concepts, formats arose separately in different countries and at different times as a result of the development of existing concepts, technologies, formats for the complex study of a number of disciplines through problem learning, socially-oriented teaching of disciplines, as well as through practice-oriented learning. The synergy effect is achieving in the full volume in lessons of the Russian language in the knowledge of laws of the surrounding world, the professional sphere, and social interaction in everyday life.

From the position of a teacher, this innovative technology requires enormous efforts to isolate and crystallize idea, prepare assignments and build the interdisciplinary integration, at least for one mini-project.

Keywords: the STEM-education, the STEAM-education, the STREAM-education, the creativity of the STEM-education in modern innovative technologies in the language learning.

Фразеологизм как средство привлечения внимания к изучению русского языка как иностранного

Данная статья посвящена изучению русских фразеологизмов при обучении иностранцев русскому языку. Актуальность статьи состоит в том, что фразеологизмы способствуют получению и расширению страноведческих знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа. Изучая русский язык, студенты-иностранцы познают нашу культуру и быт, учатся жить в нашей действительности, соотнося те знания, которые получают на занятиях, с повседневной жизнью. Все это ведет к тому, что они приобретают навыки общения в разных ситуациях. Обучение фразеологизмам приобщает иностранных учащихся к культуре русского народа, формирует у них интерес не только к русскому языку, но и к русской культуре, к культуре русской речи.

Ключевые слова: фразеологизм, специфика языка, культурологическая компетенция, образность.

Роль фразеологизмов в русском языке чрезвычайно важна, а их изучение всегда актуально, поскольку позволяет вырабатывать не только коммуникативные и культурные компетенции у студентов-иностранцев, понять взаимосвязи языка и истории народа, а также национально-культурной специфики языка, но и формировать культурологическую компетенцию учащихся. Носители русского языка применяют фразеологизмы *сплошь и рядом, на каждом шагу*, не задумываясь об их выборе, поскольку это происходит автоматически. Ведь фразеологизмы сопутствуют нам на протяжении всей нашей жизни. Трудно представить себе русский язык без фразеологизмов. Фразеологизмы делают нашу речь образной и живой, т. е. способствуют не только образной оценке разных явлений нашей жизни, но и эмоциональному выражению нашего отношения к этим явлениям.

Советский энциклопедический словарь трактует фразеологизм как «выполняющее функцию отдельного слова устойчивое словосочетание, значение которого не выводимо из значения составляющих его компонентов». Напр., *дать сдачи* — ответить ударом на удар [1, с. 1440].

Устойчивые сочетания, как и отдельные слова, представляют собой строительный материал языка и не только расширяют активный словарный запас обучаемых, но и способствуют верному восприятию русской речи. Русская фразеология является в этом плане благодатным материалом для получения и расширения страноведческих знаний об истории, традициях, обычаях и быте русского народа [2, с. 136–140]. Изучая русский язык, студенты-иностранцы познают нашу культуру и быт, учатся жить в нашей действительности, соотнося то, что получают на занятиях, с повседневной жизнью. Все это ведет к тому, что они приобретают навыки общения в разных ситуациях.

Также важно показать обучающимся, что одну и ту же мысль можно выразить, используя различные фразеологизмы, выступающие в качестве синонимов:

- *ни рыба ни мясо* — нечто невразумительное, недодуманное, ненужное либо выполненное кое-как; кроме того, так говорят о человеке без четко выраженной жизненной позиции, не способном на активные, самостоятельные действия;
- *ни два ни полтора* — что-то неопределенное;
- *ходячая энциклопедия* — говорят о сведущем человеке;
- *держат язык за зубами* — не говорить лишнего.

Приведенный выше пример фразеологического ряда показывает, что в качестве синонимов могут выступить и отдельные слова. И именно это многообразие лексических и фразеологических синонимов и свидетельствует о выразительных возможностях русского языка.

Следует учитывать также и то, что для понимания конкретного значения того или иного фразеологизма необходимы сведения о культурных традициях русского народа. Поэтому обучение русскому

языку как иностранному способствует формированию страноведческой и культуроведческой компетенций. Во многих случаях иностранным студентам трудно понять фразеологизмы, т. к. в их странах нет подобных реалий. Но поскольку они отражают национальную культуру и являются языковыми единицами исторического прошлого русского народа, то в них, как правило, используются слова, вышедшие из употребления из-за отсутствия предмета во внеязыковой действительности. Следовательно, необходим комментарий преподавателя, раскрывающий семантику конкретного слова или выражения. Так, например, при знакомстве с фразеологизмом *незванный гость хуже татарина* следует объяснить историю его возникновения и дальнейшее изменение семантики: если изначально данный фразеологизм употреблялся лишь по отношению к татарам, причинявшим сильные разрушения русским селениям во времена татаро-монгольского ига, то сейчас так говорят о человеке, который приходит не вовремя, без приглашения, создавая тем самым неудобства для хозяев, т. к. им приходится прекращать все свои дела и заниматься гостем [4, с. 133]. В русском языке много фразеологизмов, связанных с историей и культурой России, национальной жизни, например: *лежать на печи* (совсем ничего не делать), *танцевать от печки* (начинать с привычного, простого) [3, с. 193], *печки-лавочки* [3, с. 145] (короткое знакомство с кем-либо). Неудивительно, что печка и лавочка стали фразеологическими символами домашнего очага: они — два «стержня» крестьянской избы. Русская печь занимала чуть ли не третью часть всей жилой площади: она грела, в ней варили щи да кашу, выпекали хлеб, а нередко использовали как баню. Другие примеры: *пускать красного петуха* [3, с. 165] — устроить пожар (петух у славян был олицетворением огня); *челом бить* [3, с. 210] — (чело — лоб) низко кланяться — выражение глубокого уважения, благодарности или почтительная просьба о чем-либо.

При работе с иностранными студентами необходимо обратить их внимание на то, что фразеологизмы имеют устойчивый состав, т. е. их нельзя исказить, вставлять в них новое слово или заменять одни слова другими, так как фразеологизмы возникли в результате длительного народного творчества и имеют определенную семантику. Например, если в устойчивом словосочетании *прийти в себя*, что значит очнуться, выйти из обморочного состояния; обрести свою способность думать мы поменяем слово прийти на буквальное значение появиться, то выражение потеряет смысл. Или возьмем выражение *уйти на пенсию*, означающее прекратить трудовую деятельность. Буквальное значение глагола *уйти* — «покинуть» не подходит для замены, т. к. в таком случае фразеологизм потеряет смысл, как и в предыдущем примере.

При изучении фразеологизмов необходимо обратить внимание студентов на важные моменты, помогающие иностранцу понять значение фразеологизмов. Так, например, следует подчеркнуть, что существует несколько видов фразеологизмов. В данной статье предлагаем рассмотреть лишь некоторые из них. Например, фразеологизмы:

- глагольного типа: *кружить голову* (лишать кого-л. способности здраво рассуждать, адекватно воспринимать окружающее), *морочить голову* (намеренно вводить в заблуждение), *положить начало* (основать что-либо) и др.;
- субстантивного типа: *крайняя опасность*, *воздушное платье*, *сказочный город*, *Москва золотая*, *меньшие братья*, *ангельский голос*, *золотые руки*;
- различного типа сравнения и сравнительные обороты: *вспотел, как мышь под метлой*; *беден, как церковная мышь*; *биться как рыба об лед*, *здоров как бык* и др.

Большинство фразеологизмов имеет национальное происхождение, т. е. отражают специфику русского народа. Мир фразеологизмов отражает все сферы существования и деятельности человека на протяжении многих веков. Фразеологизмы содержат оценку, советы, побуждение к действию, рекомендации, уточнение какого-либо факта или самого действия и т. п.

Фразеологизмы функционируют:

- при употреблении различных форм речевого этикета, традиционно используемых носителями русского языка и русской культуры, и выражающие вежливые, доброжелательные отношения между собеседниками. Например: *Доброе утро! С добрым утром! Хорошего дня! Доброго здоровья!*
- при выражении чувства радости при неожиданной или случайной встрече с человеком, которого давно не видели: *Сколько лет, сколько зим!*;
- при проявлении чувства сильного удивления можно сказать: *Ничего себе!*, *Ну надо же!*
- при эмоциональном выражении возмущения, негодования, сожаления используют, как правило, выражения: *Этого еще не хватало!* или *Вот еще!*

Если речь идет о внешних и внутренних качествах человека, о его физическом или духовном состоянии, то применяемые в данных случаях фразеологизмы содержат:

- оценку внешних качеств: *вытянуться с коломенскую версту* (шутливое высказывание о высоком человеке), *ворона в павлиньих перьях* (говорят о выскочке, который хочет показать себя), *глухая тетеря* (человек, который плохо слышит);
- возрастные характеристики с оценкой: *из молодых, да ранний* (говорят о человеке, который торопится показать себя); *наш пострел везде поспел* (ловкий, все успевающий человек);
- различные характеристики человека по его поведению, поступкам, чертам характера, жизненному опыту и др.: *На ходу подметки рвет* (находчив, смел, ловок в своих поступках и делах); *он стреляный воробей* или *он третий калач* (опытный человек, которого трудно обмануть); *действовать тихой сапой*, т. е. тихо, незаметно, добиваться чего-либо;
- сравнение с каким-либо лицом, разными действиями, с выявлением различий: *Врет как сивый мерин* (говорит небылицы, не смущаясь); *он точно аршин проглотил*, т. е. держится очень прямо; *как в воду глядеть* (верно предсказывать грядущие события); *она за мужем, как за каменной стеной*, т. е. под надежной защитой; *по дому как Мамай прошел* (полнейший беспорядок).

Существует еще одна трудность, с которой сталкиваются учащиеся.

Так как фразеологизмам свойственны не только понятийные, но и эмоционально-экспрессивные оттенки значений, то иностранца следует знакомить с эмоциональной стороной фразеологизмов. И тут мы имеем дело с оттенками культурологического характера. Кроме коммуникативной появилась и эстетическая потребность в эмоциональном представлении изображаемой действительности. Эмоциональную функцию с элементами оценки различной степени интенсивности образно-ассоциативного мышления можно увидеть во многих фразеологизмах: *уехать в тмутаракань*, т. е. очень далеко; *тютелька в тютельку* — совершенно точно, точь-в-точь; *с бухты-барахты* — необдуманно, наспех; *стоять как вкопанный* — неподвижно, застыть на месте; *согнуть в три погибели* — проявить жестокость; *ободрать как липку* — отнять все дочиста; *ни дна, ни покрывки* — пожелание всего самого плохого; *довести до белого каления* — разозлить до предела.

Внимание студентов нужно обратить также на то, что в предложении фразеологизм не делится на части, а является целиком одним членом предложения. Например: *Провалиться сквозь землю. Он как сквозь землю провалился.* — Фразеологизм *как сквозь землю провалился* используется в роли сказуемого.

В заключение отметим, что из всего вышесказанного следует, что изучение русского языка как иностранного невозможно без обращения к фразеологии. Правильное и уместное употребление фразеологических оборотов придает речи особую выразительность, делает ее эмоционально окрашенной, позволяя тем самым судить о личности собеседника, об уровне его владения русским языком. Обучение фразеологизмам приобщает иностранных учащихся к культуре русского народа, формирует у них интерес не только к русскому языку, но и к русской культуре, к культуре русской речи.

Литература:

1. Крюкова Г. А. К вопросу о формировании картины мира у иностранных студентов, изучающих русский язык // Вестник Московского ун-та. — Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2005. — № 1. — С. 136–140.
2. Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — 1600 с.
3. Большой фразеологический словарь для детей. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. — 223 с.
4. Большой толковый словарь пословиц и поговорок русского языка для детей. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. — 223 с.
5. <https://ru.wikipedia>
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1977. — 846 с.

*Balashova G. V.**galina.balashova@mail.ru**Foreign languages department,**Kutafin Moscow State Law University (MSAL)*

Phraseology as a means of attracting attention to the study of Russian as a foreign language

This article is devoted to the study of Russian phraseological units when teaching foreigners the Russian language. The relevance of the article is that phraseological units contribute to obtaining and expanding regional knowledge about the history, traditions, customs and life of the Russian people. By studying the Russian language, foreign students learn about our culture and way of life, learn to live in our reality, correlating the knowledge they receive in the classroom with everyday life. All this leads to the fact that they acquire communication skills in different situations. Russian phraseology training introduces foreign students to the culture of the Russian people, forms their interest not only in the Russian language, but also in Russian culture, in the culture of Russian speech.

Keywords: phraseology, language specificity, cultural competence, imagery.

Русская частушка как средство развития речи иноязычных студентов-филологов

В статье поднимается проблема использования частушки как средства развития речи иноязычных студентов-филологов в практике преподавания русского языка как иностранного. Через устойчивые жанровые рамки, типичные композиционные структуры, изобразительные средства языка частушка представляет богатейший материал для совершенствования речи студентов-иностранцев, делая ее точной, выразительной, эмоциональной.

Ключевые слова: частушка, методика развития речи, языковые средства создания комического, изобразительно-выразительные средства языка.

«Частушка — один из видов словесно-музыкального народного творчества. Это короткие рифмованные песенки, в большинстве состоящие из четырех строк и исполняемые в быстром темпе» [1, с. 229].

Жанр частушки чрезвычайно актуален в преподавании русского языка как иностранного, так как частушка быстро откликается на любой факт жизни, она озорна, бодра, жизнерадостна, остра на язык; частушка дает возможность постичь жизнь русского народа, особенности национального характера — эти качества данного жанра и привлекают сегодняшних иноязычных студентов-филологов. На занятиях практического курса со студентами ближнего и дальнего зарубежья, раскрывая им красоту и богатство русского языка, нельзя обойти частушку, которая обладает большими методическими возможностями.

Студентам-иностранцам интересно узнать, что русская частушка самобытна, и это сказалось на тематике, композиции, изобразительно-выразительных средствах языка, мелодике. По композиции русские частушки делятся на одночастные, в которых содержание цельно (их нельзя разделить на части): «*Меня милый провожал // Елками да елками, // Все сердечко исколол // Тонкими иголками*» [2].

Но есть большая группа частушек, которые состоят из двух самостоятельных в смысловом отношении частей, их называют двухчастными. Основным композиционным приемом построения таких частушек является образный параллелизм. Суть его в том, что первая параллель всегда включает в себя образы природы, которые имеют символическое значение, а во второй — реальные образы из жизни человека: «*Не от ветру ли калина // Кисти принавесила? // Не от горя ль наша Нина // Окна занавесила?*» [2].

Синтаксический параллелизм служит средством связи частей конструкций, он может также указывать на связь самостоятельных предложений в составе сложного синтаксического целого, например: в первой части говорится о поступке, а во второй объясняется причина; в первой части сообщается какой-то факт, а во второй раскрывается последствие. Работа над частушкой в иноязычной аудитории позволяет будущим педагогам-словесникам использовать этот прием и в своей речи, делая ее выразительной и эмоциональной. А также знакомство с синтаксическим параллелизмом очень важно и в методическом отношении: на занятиях этот прием позволяет преподавателю неназойливо тренировать повторение одной и той же синтаксической модели в разных парадигматических формах и с разным лексическим наполнением.

В основе языка частушки лежит живая разговорная речь. Она индивидуализирована, так как в ней передаются особенности языка автора, что позволяет пополнить словарный состав будущих специалистов-русистов значительным количеством новой для них лексики, в том числе разговорной и диалектной, устаревшей (*ягодиночка, залетка, супостатка, лучина, ухват, гармонь, посиделки*).

Малая форма частушек вынуждает говорить кратко, точно, поэтому в частушках можно встретить самые разнообразные изобразительно-выразительные средства языка: эпитет, сравнение,

метафору, гиперболу, которые помогают создать портрет героя, передать его чувства одной чертой, наиболее характерной, яркой. С помощью частушки иноязычные студенты знакомятся с символической русской народной поэзией: дуб — любимый человек; береза — девушка; река, горы — препятствие в любви; платок, кольцо — символ любви и верности.

Безусловно, полезно иноязычным студентам через частушку узнать средства, создающие комический эффект:

1) нарочитое восхваление объекта, который затем разоблачается как отрицательный («*Хороши наши ребята — только славушка худа*»);

2) прием комического сравнения («*Петербургская девчина, // Точно писана картина, // Шляпа, точно огород*»);

3) использование алогизма («*Я отчаянным родился // И отчаянным умру. // Когда голову сломают, // Я баранью привяжусь*»);

4) игра литотой и гиперболой («*Мы с залеткой расставались, // Ох, и расставались! // Слезы капали на камни — // Камни рассыпались*»);

5) введение в разговорную ткань частушки слов иного лексического пласта («*Я сошью себе передник, // Бахромой отделаю. // Если милый не полюбит — // Забастовку сделаю*»);

6) соединение в тексте одновременно и реальности, и фантазии («*А мне милый изменил, // На козе уехал в Крым, // А я маху не дала // — На ухвате догнала*»);

7) несоответствие при сближении масштабов двух событий («*С неба звездочка упала // На сарайчик тесовой. // Вся любовь моя пропала // И платочек носовой*») [2].

Ритм — важнейший компонент частушки, глубинно связанный с его содержанием. Сбои ритма пагубны для поэтического текста, они могут полностью его разрушить. Для иноязычных студентов, изучающих русский язык и литературу, постижение основных стихотворных размеров представляет задачу большой сложности. Причина в особенностях речевого слуха, сложившегося на основе иной, чем в русском языке, акцентной системе. Научить студентов слышать русское ударение, чувствовать интонацию фразы — первостепенные задачи в преподавании русского языка как неродного, поэтому полезны упражнения, предлагающие исправить деформированный текст частушек. Подобные задания активно совершенствуют навыки владения русским языком, его акцентной системой. Частушка также помогает находить рифмы, оценивать их, осуществлять выбор наиболее удачных — это тоже показатель как свободного владения лексикой и грамматическим строем русского языка, так и развитостью речевого слуха. Студентам предлагаются упражнения на подбор рифм, завершение строк и строф частушек. Подобные задания готовят иноязычных студентов к самостоятельному литературному творчеству.

Практически освоив «механизмы» русской частушки (структурно-смысловые элементы), студенты-иностранцы 2-го курса, обладающие литературными способностями, на занятиях могли самостоятельно их сочинять:

В общежитии студентов
Каждый день так много бед:
То поломаны конфорки,
То воды горячей нет. (Ешбаев А.)

Вот сегодня дискотека,
Мы хотели танцевать,
Наши парни были против —
Отложили мы опять. (Данабаева Г.)

Полюбил меня туркмен,
Говорит, что он спортсмен.
Лучше б деньги заимел —
Обожаю богачей! (Мирзадиярова Д.)

Раскапризничалась Диля:
«Я хочу в Америку!»
Ничего не хочет слушать,
Бьется час в истерике. (Туранбаев М.)

Принцип скверный утвердился,
Терпит как его земля:
Кто нигде не пригодился,
Тот идет в учителя. (Сейдахметов М.)

Захожу я как-то раз
В самый шумный пятый класс.
Эту школьную шпану
Я без боя не возьму. (Нурсеитова К.)

Итак, частушка — активное средство развития речи иноязычных студентов-филологов: она делает их речь точной, выразительной, эмоциональной. А в последующей профессиональной деятельности учителя-русисты смогут активно использовать этот жанр в учебной и внеклассной работе со школьниками, так как частушка способна украсить и школьный урок, и вечер художественной самодеятельности, занять достойное место в стенгазете, видеоролике, литературно-творческом журнале, где в ярких, свежих, неожиданных образах учащиеся смогут передать широкий спектр чувств, откликаясь на любое событие жизни.

Литература:

1. Кравцов Н. И., Лазутин С. Г. Русское устное народное творчество. — М.: Высшая школа, 1983. — 448 с.
2. Частушки в записях советского времени / Подг. текста и примеч. З. И. Власовой и А. Н. Горелова. — М.: Л., 1965. — 496 с.

Beresneva L. N.

mila1012101@mail.ru

Russian State University of Justice, Moscow

Russian chastushka as a means of developing the speech of foreign language students-philologists

The article raises the problem of using ditties as a means of developing the speech of foreign language students-philologists in the practice of teaching Russian as a foreign language. Through stable genre frameworks, typical compositional structures, visual means of the language, the ditty presents the richest material for improving students' speech, making it accurate, expressive, emotional.

Keywords: chastushka, speech development technique, linguistic means of creating a comic, pictorial and expressive means of language.

Учебные задачи как средство развития когнитивных способностей студента-билингва при обучении лингвистическим дисциплинам

В статье рассмотрены возможности развития когнитивных способностей студента-билингва в изучении лингвистических дисциплин, подчеркнута необходимость обращения к сопоставительной типологии русского и армянского языков, показана важность применения учебных задач для реализации профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов национального педагогического вуза.

Ключевые слова: учебные задачи, лингвистические дисциплины, когнитивные способности, сопоставительный анализ, речевой процесс, коммуникативная направленность.

Преподавание лингвистических дисциплин в педагогическом национальном вузе определяется целым рядом задач:

- ознакомить студентов с системой лингвистических дисциплин и их месте в профессиональной педагогической подготовке;
- сформировать умение оперировать фундаментальными понятиями лингвистических дисциплин в любой педагогической и учебной ситуации;
- показать взаимодействие лингвистических дисциплин, их взаимосвязь с филологическими науками;
- осуществлять сопоставительный анализ русского и армянского языков, грамматических явлений в процессе изучения лингвистических дисциплин;
- изучать как внутренние законы лингвистики, так и речевой процесс, учитывать речевые закономерности;
- рассматривать языковой материал с точки зрения его значимости для реализации коммуникативной задачи;
- ориентироваться на практическую направленность преподавания лингвистических дисциплин;
- учитывать педагогическую подготовку студента-билингва национального вуза и т. д.

Через изучение лингвистических дисциплин студенты не только изучают русский язык, усваивают лингвистические знания, знакомятся с актуальными проблемами лингвистики, но и познают другие науки, приобщаются к русской культуре, происходит формирование лингвокультурной компетентности. Студенты овладевают методами лингвистического анализа, учатся давать оценку различным лингвистическим направлениям, обозначать наиболее существенные аспекты, самостоятельно анализировать языковой материал, что способствует развитию их когнитивных способностей.

Нелишне задаться вопросом: должен ли предлагаемый для обучения студентов цикл лингвистических дисциплин учитывать профессиональную направленность вуза? Или же должна быть традиционная передача классических знаний? А как же практическая направленность обучения, создающая возможности реализации компетентностного подхода?

Считаем важным такую организацию преподавания лингвистических дисциплин, которая поможет студентам овладеть и методическими аспектами проведения занятий, приемами, методами обучения языковому материалу. В педагогическом вузе все получаемые студентом лингвистические знания должны служить его методической подготовке. Такой подход способствует перспективности, комплексности обучения, реализации современных подходов, созданию кластерного механизма сотрудничества лингвистов и методистов в области подготовки педагогов-билингвов; он интересен и студентам как возможность получить обширные лингвистические знания, со-

временное гуманитарное образование и стать грамотным, разносторонне развитым учителем, способным применить полученные знания на практике, владеющим умением осуществлять междисциплинарные связи, идти в ногу с современными научными достижениями в лингвистике и методике преподавания языка.

Применение учебных задач при изучении лингвистических дисциплин способствует проблемности обучения, активизирует мышление студентов и позволяет им самим прийти к выводам, закрепить полученные знания, осуществить рефлексию. Учебные задачи вызывают интерес, способствуя поиску нестандартных решений, индивидуализации обучения. Они учат анализу и синтезу, умению выделять главное, логически рассуждать, развивают чувство языка и языковую интуицию. Успешное решение учебных задач повышает мотивацию студента, он ставит перед собой цель обучиться новым методам и приемам, достичь профессиональных успехов.

Учебные задачи — это своеобразная модель учебной деятельности на этапе объяснения и закрепления лингвистического материала, позволяющая осуществить межпредметные связи, в частности, лингвистики с методикой преподавания языка, педагогикой, психологией, психолингвистикой и т. д.

В предлагаемых учебных задачах по курсу морфологии и синтаксиса русского языка отражены изменившиеся подходы к изучению грамматики РКИ, учтены практические задачи обучения грамматике, данные сопоставительной типологии русского и армянского языков, в частности, насколько сопоставление фактов обоих языков способствует снятию или уменьшению интерференции, насколько сопоставление оправдано и психологически, и лингвистически.

Курс «Морфология русского языка», проходимый в педагогическом вузе, должен быть направлен не только на углубление знаний о морфологической системе русского языка, знакомство с современными грамматическими теориями, но и на определение особенностей и трудностей преподавания морфологии в армянской школе с учетом изменившейся парадигмы образования, целей обучения РКИ.

Приведем примеры учебных задач по морфологии:

- Дайте характеристику традиционной системе изучения частей речи. В чем отличие изучения частей речи в армянской школе? Чем оно обусловлено?
- Сравните традиционный и современный подходы к вопросу о взаимосвязи между морфологией и синтаксисом в процессе обучения грамматике инофонов.
- Проведите дифференциацию трудностей при обучении частям речи. Почему она необходима?
- Является ли нарушением системности в процессе изучения грамматических явлений в армянской школе отказ от традиционного порядка расположения грамматического материала, принятого в русской школе?

При изучении синтаксиса русского языка следует обратить внимание студентов на то, что в синтаксисе нет конструкций, не предназначенных для участия в процессе коммуникации, а коммуникативная функция речи осуществляется именно посредством синтаксических конструкций. Соответственно, можно предложить такие учебные вопросы:

- Почему в армянской школе языковой материал — фонетический, лексический, морфологический — дан в составе синтаксических единиц уже с первого года обучения?
- Может ли ученик, зная такие единицы, как словосочетание, простое предложение, сложное предложение, придаточное предложение, «речевое произведение» как единица текста, которые выступают в организации связной речи, выдать нужную модель в зависимости от ситуации? Как сделать, чтобы эта задача стала возможной?
- Какие трудности при конструировании предложений с второстепенными членами преодолеваются учениками сравнительно легче — лексико-семантические затруднения или трудности, связанные с грамматическим оформлением слов и их связи с другими словами внутри предложения? Почему?
- Связано ли знание разных типов предложения по цели высказывания и по модальности с практическими задачами обучения речи?
- Почему при изучении синтаксиса заучивание и запоминание синтаксических конструкций играют меньшую роль, чем заучивание и запоминание морфологических форм при изучении морфологии?

При знакомстве с современными лингвистическими направлениями можно сформулировать учебную задачу, связанную с будущей педагогической деятельностью.

- Познакомьтесь с современными лингвистическими направлениями и определите значение каждого направления для методики преподавания русского языка.
- Прочитайте методический текст, посвященный разным направлениям лингвистики. Подчеркните те положения, которые вам понадобятся для проведения методического анализа. Обсудите основные положения вместе с вашим преподавателем в группе.

При изучении спецкурса «История лингвистических учений» можно предложить студентам следующие учебные задачи:

- Почему возникновение структурализма положило начало «новому подходу к преподаванию» языков? В чем он заключался?
- Почему задачи, поставленные перед генеративистикой, оказались близки преподавателям и методистам?
- Чем объясняется сильное влияние функционального направления в лингвистике на методику преподавания русского языка как иностранного?
- Почему лингвистические дисциплины конца XX — начала XXI в. (когнитивная лингвистика, теория естественного дискурса, лингвокультурология и т. д.) вызывают пристальный интерес методистов и преподавателей? Насколько они связаны с современными подходами в обучении РКИ?
- В чем заключается «когнитивный поворот» в лингвистической теории? Нашел ли он отражение в современных педагогических технологиях?
- Насколько знание таких категорий лингвистики, как интерактивные ходы, статусные взаимоотношения, необходимо для преподавателей РКИ?
- Влияет ли трансформация лингвистической теории на определение целей современной методики преподавания РКИ? и т. п.

Говоря о методической системе обучения русскому языку, в том числе и как иностранному, педагог описывает ее как единство взаимозависимых лингводидактических компонентов, подчиненное цели воспитания и обучения языковой личности школьника. Естественно, возникает вопрос: какую личность можно называть языковой? Происходит экскурс в теорию языковой личности в лингвистике и ставятся учебные задачи:

- Дайте определение понятий *языковая личность*, *речевая личность*, *коммуникативная личность*, *толерантная личность*. Раскройте лингводидактический аспект разработки данных понятий.
- По мнению И. И. Халеевой, задача формирования вторичной языковой личности заключается в формировании личности, способной не только аналитически осмыслить и осознать уникальную специфичность другой культуры, но и посредством овладения иностранным языком интегрировать в себе элементы чужеродной культуры [1, с. 88]. Объясните, как вы понимаете данное определение, используя понятия *когнитивное сознание*, *концептосфера*.
- Проследите трансформацию понятия *языковая личность* и представьте каждый ее уровень в виде компетенций владения РКИ.

Таким образом, обучение лингвистическим дисциплинам в национальном педагогическом вузе должно преследовать не только теоретические цели, но и носить прагматический, профессионально ориентированный характер. Такая организация занятий способствует интерактивности, расширению диалога преподавателя со студентом, применению современных подходов и методов обучения. Учебные задачи по дисциплинам лингвистического цикла должны быть направлены на развитие языкового мышления студентов, их когнитивных способностей, воспитание би- и полилингвальной языковой личности, умеющей осветить коммуникативную сторону языка и правильно ориентирующейся в языковом материале с точки зрения его места в будущей педагогической деятельности.

Литература:

1. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). — М.: Высш. шк., 1989. — 199с.

Bayatyan E. A.

Armenian State University after Khachatur Abovyan

**Educational problems as means for developing cognitive skills
of bilingual students in the learning of linguistic disciplines**

In the paper options of developing cognitive skills of bilingual students in the learning of linguistic disciplines were discussed. A need for referencing comparative typology of Russian and Armenian languages was underlined. The importance of applying educational problems for executing professionally oriented education of Russian language to the students of national pedagogical university was shown.

Keywords: educational problems, linguistic disciplines, cognitive skills, comparative analysis, verbal process, communicative orientation.

Методика использования симуляторов на начальном этапе обучения русскому языку

В статье рассматриваются основные аспекты использования симуляторов в обучении русскому языку как иностранному и специфика их применения на начальном этапе обучения. Внедрение подобных симуляторов в обучение стало особенно актуальным в контексте все большей виртуализации образовательного пространства, пандемии COVID-19 и тенденций к цифровизации языкового образования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, электронные средства обучения, симуляторы в обучении, образовательные симуляторы, диалоговые тренажеры.

Мир современного образования изменился до неузнаваемости. Пандемия COVID-19 ускорила процессы, развивавшиеся на протяжении многих лет. С приходом новых, визуально ориентированных поколений Y, Z и Альфа [4], для которых электронные устройства и виртуальный мир стали уже естественной частью жизни, система образования должна была отразить динамику этих изменений.

По словам Пола Мартина Лестера, наше общество становится визуально опосредованным, и это означает, что для многих понимание мира достигается не посредством слов, а с помощью чтения изображений [5]. И действительно, исследования подтверждают, что время концентрации внимания современных людей стремительно сокращается [6]: с 12 секунд в 2000 году до 8 секунд в наши дни. В связи с этим поколения современных людей уже начали называть «поколением отвлекающихся».

Применительно к системе образования это означает, что уже недостаточно сообщать обучающимся информацию для того, чтобы она была усвоена, они должны ее проживать. Суть современного образования выражена словами Конфуция: «Я услышал — и забыл, я увидел — я вспомнил, я сделал — и я понял!». То есть сейчас обучение важно выстраивать исходя из того, что современные люди запоминают 10% того, что они слышат, 20% того, что они читают, и 80% того, что видят или делают. Таким образом, образование (особенно языковое) становится все более визуальным и практико-ориентированным.

Именно симуляторы и тренажеры, позволяющие на практике применять полученные знания, моделируя конкретные жизненные ситуации и наиболее глубоко погружающие в них обучающихся, являются самыми перспективными образовательными инструментами.

На сегодняшний день в образовании симуляторы активно применяются в обучении пилотов, врачей и в бизнес-обучении. В языковом же образовании, ориентированном именно на получение практических навыков даже на начальных этапах обучения, различного рода симуляции могут использоваться с высокой эффективностью. Особенно актуально это в контексте компетентностного и коммуникативного подходов к обучению языкам, в результате которых обучающиеся должны обладать способностью вступать и поддерживать коммуникацию в определенных ситуациях общения.

В чем же отличие симуляторов от тренажеров, которые в том или ином виде уже применяются в языковом образовании, в частности, и в обучении РКИ. В русскоязычной научной литературе данные понятия зачастую используются как синонимы. Технические специалисты и разработчики обычно не делают различий между ними. Думается, что это обусловлено влиянием английского языка, в котором различные тренажерные комплексы в авиации, инженерии и т. д. называются симуляторами (simulator), а соответствующая форма профессиональной подготовки названа «профессиональным обучением на основе симуляторов» (simulation-based training) [3]. Компьютерные же тренажеры рассматриваются в качестве особой разновидности технических средств обучения — «специализированных технических средств, предназначенных для использования в образовательном процессе в целях повышения качества и эффективности обучения» [1].

Однако с точки зрения методики преподавания иностранных языков можно выделить следующие различия между симуляторами и диалоговыми тренажерами:

1. *Диалоговый тренажер* представляет собой текстовый квест по конкретной коммуникативной ситуации, задачей которого является тренировка навыков коммуникации на изучаемом языке. Диалоговый тренажер имеет определенные ограничения в погруженности в ситуацию, т. к. в них используются готовые реплики и нет возможности самостоятельного моделирования ситуации. В связи с этим диалоговый тренажер можно считать эффективным средством для выработки и автоматизации навыков использования языка.

2. *Симулятор* же подразумевает значительно большую погруженность в ситуацию, т. к. в симуляции, с одной стороны, возможна большая свобода в выборе действий, с другой туда традиционно включаются различные дополнительные факторы (такие как шум, отвлекающие элементы и т. д.), свойственные жизненной ситуации. В этом смысле симуляторы в большей мере обеспечивают подготовку обучающихся к применению полученных знаний в жизни. Симулятор в обучении иностранному языку эффективнее использовать для выработки коммуникативной компетенции, практики применения комплекса навыков в конкретных ситуациях общения.

Диалоговый тренажер может считаться одним из видов симуляций, однако в связи со сказанным выше, возможно выработать следующий алгоритм обучения общению на иностранном языке с использованием электронных образовательных ресурсов (рисунок 1).

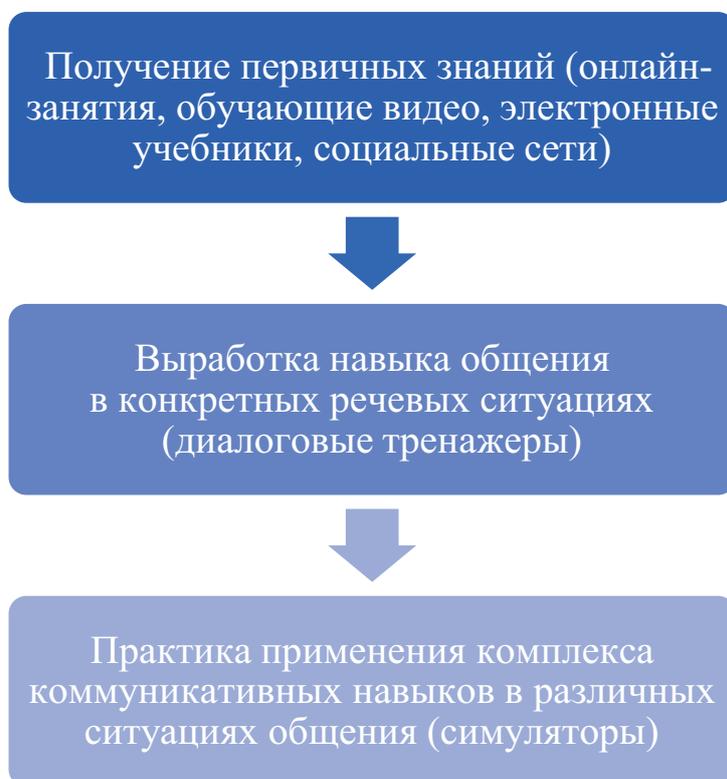


Рисунок 1. Алгоритм обучения общению на иностранном языке с использованием электронных образовательных ресурсов

На начальном этапе обучения иностранному языку, в силу ограниченности набора речевых средств и отсутствия свободы общения, крайне важна выработка навыка использования фразеологизированных выражений, зачастую без понимания их грамматической структуры. Наиболее эффективным электронным средством для этого можно считать именно диалоговые тренажеры, с одной стороны, содержащие набор необходимых фраз, соотнесенных с коммуникативными ситуациями их использования, позволяющие соотнести их с конкретным речевым поведением. Применение же симуляторов на начальном этапе обучения считается возможным только по окончании уровня А2, когда уже сформирована грамматическая база и понимание основных ситуаций общения. На переходе к среднему этапу владению языком, когда формируется определенная свобода в выборе языковых средств, уже возможно добавление шумов, различного рода помех.

Для выработки и автоматизации полученных коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в Финансовом университете при Правительстве РФ разработан диалоговый тренажер для уровня А1, который называется «Приключения Тома в России». Тренажер направлен на отработку коммуникативных навыков иностранных обучающихся (с использованием разных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения) в рамках 30 актуальных для иностранных студентов (слушателей) диалоговых ситуаций общения по следующим темам, соответствующим типовым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком (А1) [2]:

- знакомство, формальное и неформальное общение;
- рассказ о себе, своем хобби, жизни в Москве и друзьях;
- рассказ о своем городе;
- ориентация в городе;
- покупка билетов на транспорт;
- общение в кафе, магазине;
- рассказ о погоде;
- заселение в гостиницу.

Использование данного тренажера в учебном процессе способствует формированию и развитию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, знакомству с культурной спецификой носителей русского языка, социокультурной адаптации иностранцев и их вовлечению в сферу межкультурной коммуникации, а также повышению их мотивации к изучению русского языка.

Достижению данных целей способствует интерфейс тренажера, оформленный в стиле знакомых слушателям компьютерных игр (имеющий, как и компьютерная игра, единый сюжет, логику его развития и персонажей и различное вознаграждение за хорошее и плохое прохождение каждого из уровней), интегрирующий использование знакомых им сайтов и приложений (например, по покупке билетов или для видеозвонков). Дополнительную информацию создает элемент состязательности (в рамках прохождения тренажера студент не просто набирает баллы и выполняет текущие задания, но и соревнуется с другими пользователями в рамках общего рейтинга участников).

Тренажер включает в себя и социокультурный компонент, знакомя студентов с культурой страны (географией, кухней, культурой общения и т. д.).

Тренажер «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» может быть использован в учебном процессе для аудиторной и самостоятельной работы иностранных обучающихся. Результаты применения данного тренажера в учебном процессе:

- 1) повышение уровня коммуникативной компетенции иностранных обучающихся;
- 2) формирование социолингвистической компетенции, а именно: приобретение навыков выстраивать собственное высказывание в соответствии с социальным статусом собеседника и ситуацией общения в рамках русскоязычной языковой среды;
- 3) развитие у иностранных обучающихся прагматических навыков владения основными способами начала, поддержания и завершения разговора в базовых коммуникативных ситуациях официального и неофициального общения на русском языке;
- 4) получение и усвоение иностранцами социокультурной информации о стране изучаемого языка (России), популяризация русского языка и русской культуры в иностранной аудитории;
- 5) создание условий для эффективной социокультурной адаптации иностранных обучающихся в российской образовательной среде.

Данный тренажер был апробирован на студентах Финансового университета при Правительстве РФ, студентах ряда вузов Москвы и показал рост мотивированности студентов к изучению языка, а также развитие коммуникационных навыков студентов начального этапа обучения. В связи с этим авторским коллективом было принято решение продолжить линейку тренажеров до уровня В1, а также в перспективе создание VR-версий тренажеров, которые будут способствовать большему погружению в ситуации общения, и симуляторов, помогающих закрепить и обобщить полученные навыки на продвинутых этапах.

Литература:

1. ГОСТ Р 53626–2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Технические средства обучения [Электронный ресурс]. — М.: Стандартинформ, 2010. <http://docs.cntd.ru/document/1200080386>
2. Козловцева Н. А. Компьютерный диалоговый тренажер по РКИ как инструмент активизации навыков устной речи для начинающих // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве: сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной. — М., 2020. — С. 273–275.
3. Bell B. S., Kanar A. M., Kozlowski S. W.J. (2008) Current Issues and Future Directions in Simulation-Based Training. CAHRS Working Paper no 492. Ithaca, NY: Cornell University. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/492>
4. Strauss W., Howe N. Generations: the history of America`s future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Company Inc., 1991.
5. LESTER, P. M. Urban Screens: the beginning of a universal visual culture. 2006 Available at: <https://firstmonday.org/article/view/1543/1458> Access on: 17 March 2021.
6. McCormack, Joseph. Brief: Make a Bigger Impact by Saying Less. — Wiley, 2014. — 256 p. — ISBN: 978–1–118–70528–5

Kozlovtseva N. A.

ninelkorch@yandex.ru

Financial university under the Government of Russian Federation

The methodology of using simulators at the initial stage of teaching the Russian language

The article discusses the main aspects of using simulators in teaching Russian as a foreign language and the specifics of their application at the initial stage of training. The introduction of such simulators into teaching has become especially relevant in the context of the increasing virtualization of the educational space, the COVID-19 pandemic and the trends towards digitalization of language education.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching RFL, electronic teaching tools, training simulators, educational simulators, dialogue simulators.

Развитие читательской компетенции на уроках русского языка и литературы

В статье рассматривается понятие «читательская компетенция» в качестве составляющей общекультурной компетентности. Именно осознанное чтение формирует умения воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное. В статье предложены способы обучения смысловому чтению, приемы и виды работы на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: текст, коммуникативные умения, текстовая информация, чтение, смысловое чтение.

Роль чтения в развитии ребенка огромна. Талантливые читатели — это те, кто способен быстро и эффективно получать знания в ситуации расширения информационного пространства, те, кто обладает богатым словарным запасом, грамотной устной и письменной речью. Этот вид компетентности сегодня становится важным. Читательская компетентность — одна из составляющих общекультурной компетентности, т. е. умения свободно ориентироваться в современном социокультурном пространстве. Читательская компетентность предполагает совокупность знаний и навыков, обеспечивающих индивиду возможность без затруднений пользоваться преимуществами письменной культуры, т. е. эффективным образом выбирать, организовывать, анализировать, использовать имеющиеся в ее рамках источники, относящиеся к сложившимся стилям, жанрам, формам с использованием как традиционных, так и новых технологий работы с текстами. Она является важнейшим фактором успешной образовательной и профессиональной деятельности, четкой идентификации в структуре социокультурной коммуникации. Активизация читательской деятельности обучающихся возможна под влиянием целенаправленной системы педагогических условий, которыми являются: деятельностный подход в обучении приемам (стратегиям) чтения; организация педагогических ситуаций, стимулирующих читательскую активность детей и подростков. В период обучения в школе ученик должен освоить различные стратегии развивающего, творческого, интеллектуального, делового чтения. Формирование читательской компетентности — одно из важнейших направлений в педагогической практике. Задачи учителя: формирование у обучающихся социально необходимого уровня читательской компетентности. Развитию читательской компетентности способствует использование на занятиях элементов современных образовательных технологий: технологии проблемного обучения, технологии интегрированного обучения, игровых технологий, информационных технологий. Можно выделить несколько направлений, по которым идет работа. Формирование и развитие читательских умений обучающихся во внеурочной работе. Театральные гостиные (5–11-е классы). Цель: развитие у обучающихся мотивации к чтению через творческую деятельность, осуществляемую ими на основе художественного текста. Литературные гостиные в рамках декады русского языка и литературы. Обучающиеся не только рекламируют прочитанные и понравившиеся книги, но и представляют свои стихотворения и прозаические произведения. «По страницам мировой художественной литературы» (5–11-е классы). Цель: приобщить обучающихся к богатствам мировой художественной литературы, расширить интерес к чтению. Проведение литературных конкурсов. Конкурс чтецов «Живая классика». Идет формирование навыков владения речевой деятельностью и способами работы с информацией; расширение социокультурных знаний; повышение интереса к чтению как одному из видов речевой деятельности. Информационно-рекламная деятельность школьной библиотеки, стенды, выставки, презентации: День русского языка; Всемирный день поэзии; Всемирный день писателя. Формирование информационной грамотности как основы читательской компетентности. Привлечение родителей к проблемам организации чтения детей, вовлечение их в совместные занятия с детьми: «Читаем с ребенком», «Реклама книги», обмен мнениями о прочитанных книгах. Родители дают советы «Что интересного прочитать ребенку». Внедрение технологий обучения обучающихся

различным способам и приемам работы с текстовой информацией на всех уроках. Презентую свой опыт по формированию читательской компетентности. Будут рассмотрены приемы работы с текстовой информацией. «Толстые и тонкие вопросы». Учебная дисциплина: литература, русский язык. Форма работы: индивидуальная, в парах, фронтальная, групповая. Цель: 1) ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл — определять главную тему, общую цель или назначение текста, определять назначение разных видов текстов; 2) находить в тексте требуемую информацию; 3) решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи — ставить перед собой цель чтения, выделять не только главную, но и избыточную информацию, структурировать текст; преобразовывать текст, используя новые формы представления информации; интерпретировать текст, сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера; обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов. Описание приема: составляется таблица из двух колонок. Левая колонка — «толстые» вопросы. В эту половину таблицы записываются вопросы, ответы на которые могут быть развернутыми, подробными, более наполненными, обстоятельными и длинными. Правая колонка — «тонкие» вопросы. В эту половину таблицы записываются вопросы, ответы на которые обычно получаются однозначными, короткими, по факту. Работа по вопросам ведется в несколько этапов. 1-й этап — обучающиеся учатся по таблице задавать вопросы, записывая в таблице продолжение каждого вопроса. Сначала сами придумывают «тонкие» вопросы, потом «толстые». 2-й этап — обучающиеся учатся записывать уже вопросы по тексту: сначала «тонкие», а потом «толстые». 3-й этап — при работе с текстом дети к каждой части записывают в определенную колонку таблицы по одному вопросу, которые после чтения задают своим товарищам. Этот прием может быть использован на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии — для демонстрации понимания пройденного. Рекомендации по использованию приема «толстые и тонкие вопросы»: можно при чтении текста разделить учеников на «специалистов» по «тонким» и «толстым» вопросам. Важно грамотно разделить группы, помнить о том, что задавать «тонкие» вопросы легче; чтобы работа с данным приемом принесла плоды, нужно осуществлять обратную связь — ребенок должен знать, как выполняют это задание его сверстники, в чем состоят их ошибки. После того как обучающиеся заполняют таблицу, необходимо сразу же обсудить ее содержание; при обсуждении таблицы необходимо акцентировать внимание обучающихся на том факте, что на толстые вопросы возможно несколько ответов, а на «тонкие» — только один; окончанием работы с этим приемом должна стать таблица ответов на «толстые» и «тонкие» вопросы. После изучения темы учащимся предлагается сформулировать три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с пройденным материалом, с проверкой домашнего задания. Затем они опрашивают друг друга, используя свои таблицы; для начала беседы по изучаемой теме. Если же после небольшого вступления попросить обучающихся сформулировать хотя бы по одному вопросу в каждую графу, то можно судить об основных направлениях изучения темы, которые интересуют обучающихся; для определения вопросов, оставшихся без ответа после изучения темы. Часто учащиеся задают вопросы, не учитывая время, которое потребуется для ответа. Такие вопросы можно назвать неуместными и несвоевременными. Описанный прием развивает умение оценивать уместность того или иного вопроса, хотя бы по временному параметру. Данная работа способствует развитию мышления и вниманию обучающихся, а также развивается умение задавать «умные» вопросы. Классификация вопросов помогает в поиске ответов, заставляет вдумываться в текст и помогает лучше усвоить содержание текста.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 16 с.
2. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. — 2-е изд. / под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

3. Литература: 5-й класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. / [В. Ф. Чертова и др.]; под ред. В. Ф. Чертова; Рос. акад. наук; Рос. акад. образования. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2014. — Ч. 2. — 303 с.
4. Орлова В. А. Рекомендации по повышению читательской компетенции в рамках национальной программы поддержки и развития чтения. Пособие для работников образовательных учреждений. — М., 2008. — 53 с.

Khamidova Gulnara Yuldashbayevna
14081967gulya@gmail.com
Bukhara Regional Center
of Retraining and In-Service Training Personnel of Public Education
Republic of Uzbekistan

Development of reading competence in the lessons of the Russian language and literature

The article considers the concept of “readers’ competence” as part of the general cultural competence. It is conscious reading that forms skills to perceive, analyze, take stock and interpret the text. The methods for teaching semantic reading, techniques and various activities at the Russian language and Russian literature lessons are suggested in the paper.

Keywords: text, communication skills, text information, reading, semantic reading.

Методика обучения РКИ в условиях цифровизации

Многие ученые сходятся во мнении, что на сегодняшний день компьютер становится первым универсальным массовым инструментом для работы со всеми видами информации [5, с. 86].

Образование — это именно та сфера, которая в теории и практике не может стоять на месте. Через нее проходит огромный поток людей, которые должны быть готовы к постоянно меняющемуся миру [1, с. 227].

Онлайн-обучение становится актуальным и эффективным методом, т. к. позволяет проводить занятия в любой точке мира в режиме реального времени. В настоящее время это представляется лучшим средством преподавания и позволяет осваивать новые знания в условиях ограниченного пребывания.

Ключевые слова: цифровой образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии обучения РКИ, цифровизация педагогической деятельности, онлайн-обучение.

В современном языковом образовании отмечается ряд противоречий между постоянным совершенствованием информационно-коммуникационных технологий и уровнем их использования в учебном процессе; между декларируемой целью развития коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному (неродному) и реальным уровнем этой компетенции у учащихся; между необходимостью подготовки творческой личности и традиционной организацией обучения языку [9, с. 1].

Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе преследует решение конкретных лингвометодических целей и задач [10, с. 143]:

- развитие устной и письменной речи;
- чтение;
- поиск информации;
- тестирование;
- повышение профессиональной квалификации преподавателей;
- получение филологического образования на русском языке.

ИКТ могут использоваться на всех этапах обучения русскому языку как иностранному [7, с. 81]. Преподавательский опыт, знание методики обучения РКИ помогут адаптировать те или иные электронные ресурсы под разные уровни владения языком: от элементарного (А1) до продвинутого (С2). Так как информационно-коммуникационные технологии постоянно развиваются, то с ними развивается и методика преподавания РКИ, которая учитывает новые тенденции [8, с. 3].

Онлайн-обучение имеет свои определенные признаки, которые должны учитываться при выборе данной формы обучения:

- создание способов включения обучающихся в образовательный процесс [6, с. 8];
- оснащение рабочих мест учащихся и преподавателей необходимым оборудованием;
- бесперебойная работа сети Интернет [3, с. 211].

Нарушение одного из вышеперечисленных факторов может привести к негативному опыту взаимодействия с цифровым форматом обучения.

Обращение к интернет-ресурсам на занятиях по РКИ реализует лично ориентированный подход в обучении, совершенствует навыки и умения в основных видах речевой деятельности, расширяет тезаурус обучающихся и их лингвострановедческие знания о России. Однако важной проблемой является качество выложенных во всемирную сеть материалов и удобство их исполь-

зования [2, с. 3]. Преподавателям следует внимательно изучать контент, который они планируют использовать при обучении.

Таким образом, включение в процесс обучения новых видов учебных инструментов может создать принципиально новые форматы образования [4, с. 354], но также оно предъявляет и требования, которые необходимо соблюдать для успешной реализации педагогической деятельности.

Литература:

1. Богословский В. И., Бусыгина А. Л., Аниськин В. Н. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики // Самарский научный вестник. — 2019. — Т. 8. — № 1 (26). — С. 223–230.
2. Вязовская В. В., Данилевская Т. А., Трубочанинова М. Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. — 2020. — № 1. — С. 16.
3. Дьякова Т. А., Хворова Л. Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. — 2020. — Т. 18. — № 2. — С. 209–219.
4. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 5 (78). — С. 353–355.
5. Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образовании // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2019. — Т. 25. — № 2. — С. 84–88.
6. Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. — 2018. — № 1 (97). — С. 3–12.
7. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Ин-т проф. обр. РАО, 1995. — 336 с.
8. Хаджиев Р. М. Электронная лингводидактика в обучении русскому языку // European science. — 2020. — № 3 (52). — С. 3.
9. Низовая И. Ю. Основные направления развития электронных образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. — 2015. — № 4. — С. 7.
10. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.

Kozlova Alexandra Yurievna
jui.yop@mail.ru

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev

Methodology for teaching RFL in the context of digitalization

Many scientists agree that today the computer is becoming the first universal mass tool for working with all types of information [5, p. 86].

Education is precisely the area that, in theory and practice, cannot stand still. A huge stream of people passes through it, who must be ready for a constantly changing world [1, p. 227].

Online learning is becoming a relevant and effective method because allows you to conduct classes anywhere in the world in real time. Currently, this seems to be the best teaching tool and allows you to master new knowledge in a limited stay.

Keywords: digital educational process, information and communication technologies for teaching RFL, digitalization of pedagogical activities, online learning.

Сагретдинова Альфия Хамитовна

agmarus@yandex.ru

Астраханский государственный медицинский университет

Российская Федерация

Пенская Зинаида Петровна

agmarus@yandex.ru

Астраханский государственный медицинский университет

Российская Федерация

Организация учебной работы на занятиях русского языка со студентами из стран ближнего зарубежья

В статье представлена система обучения русскому языку иностранных студентов из стран ближнего зарубежья, рассматриваются принципы и содержание языковой подготовки инофонов в медицинском вузе. Предложена структура методического обеспечения учебного процесса на основе многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного. Авторы руководствуются концепцией коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, медицинский университет, коммуникативная компетенция.

В последние десятилетия в российских университетах наметилась устойчивая тенденция к увеличению количества иностранных студентов из стран СНГ. Это объясняется тем, что после подписания Россией Болонской декларации в 2003 г. наша страна оказывает содействие в развитии международной академической мобильности как важного инструмента, обеспечивающего качественную подготовку в университете [1].

В Астраханском государственном медицинском университете обучаются студенты из стран ближнего зарубежья: Казахстана, Узбекистана, Туркменистана, Таджикистана, Азербайджана и др. Уровень подготовки по русскому языку у абитуриентов из указанных стран совершенно разный: от элементарного до владения языком в совершенстве (при наличии у студента двойного гражданства). В одной группе могут обучаться студенты, бегло говорящие на русском языке, хорошо владеющие грамматикой, и студенты с минимальным запасом лексики, не способные формулировать даже элементарные фразы. Низкий уровень владения языком объясняется получением среднего образования в национальных школах, где русский язык изучается в качестве иностранного 1–2 раза в неделю. Кроме того, отсутствие или малочисленность русскоязычного населения на их родине не может обеспечить соответствующей языковой среды и наличия эталонной русской речи.

Следует отметить, что целью обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя ряд других (языковую/лингвистическую, дискурсивную, прагматическую, стратегическую, социокультурную и другие компетенции) [5; 6], сформированность которых способствует более успешной адаптации, социализации и аккультурации иностранных студентов. Студентам необходимо не только усвоить языковой материал, но и постичь культуру и традиции страны изучаемого языка. Здесь мы можем говорить о вынужденном билингвальном общении студента, которому приходится прикладывать усилия для реализации коммуникации на русском языке. Процесс общения может осложняться лексическими, грамматическими, стилистическими, этикетными лакунами.

Одна из проблем обучения русскому языку иностранных студентов их стран СНГ — отсутствие возможности использования языка-посредника, поскольку российские преподаватели не владеют национальными языками, а иностранные обучающиеся — английским языком. Важно отметить, что родной язык — основа обучения иностранному языку, т. к. обучаемый использует семантический компонент своего родного языка [2]. При переходе на другой язык человек неосознанно применяет привычные ему синтаксические структуры, соотносит языковые явления известного языка с языковой системой изучаемого языка [4].

В Астраханском медицинском университете сложилась система обучения иностранных студентов русскому языку на этапе довузовской, вузовской и послевузовской подготовки.

В основу этой системы положены следующие принципы:

- 1) учет этапа обучения и контингента обучающихся (возрастной, социальный состав, профессиональная подготовка, продолжительность обучения);
- 2) установление коммуникативных потребностей различных групп обучающихся в зависимости от значимых для них ситуаций и сфер общения;
- 3) определение целей и задач обучения с учетом установленных коммуникативных потребностей в речевом общении;
- 4) преимущество в обучении русскому языку на начальном и продвинутом этапах, а также в преподавании русского языка и предметов медико-биологического цикла;
- 5) контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности.

Указанные принципы нашли практическую реализацию в разработке целостной структуры организации учебного процесса по русскому языку и методическом обеспечении этого процесса.

В целях обеспечения учебного процесса преподавателями кафедры русского языка разработаны учебные пособия, материалы которых направлены на реализацию коммуникативных потребностей обучающихся: «Языковая подготовка к клинической практике», «Аннотирование и реферирование научного текста», «Больница. Поликлиника. Диспансер. Аптека», «Учимся рассказывать по картине» и другие.

Структура и содержание материалов соотнесены с концепцией коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании русского языка как иностранного. При предъявлении учебного материала особое внимание уделяется представленности языковых категорий и способам их усвоения. При разработке учебных пособий преподаватели адаптируют тексты по специальности, ориентируясь на уровень владения русским языком; обозначают конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, направленные на самостоятельную работу студента с учебником; выстраивают систему предтекстовых и послетекстовых заданий; составляют словарь новых терминов.

Изучение произведений художественной литературы в процессе преподавания русского языка в группах студентов из стран СНГ является важной составляющей занятий. Это связано прежде всего с возможностью, с одной стороны, глубже изучить язык, развить речевые умения и навыки, а с другой — через восприятие нравственных ценностей, имеющих общечеловеческое значение, реализовать культурно-воспитательные цели. Достигнутый к этому времени уровень владения русским языком позволяет адекватно понимать содержание произведений, определять их идею и проблематику, выявлять авторскую позицию. Кроме того, изучение художественных произведений способствует повышению мотивации иностранных студентов в изучении русского языка.

Учитывая, что быстрее и качественнее запоминается более значимая для человека информация [3], особое внимание уделяется содержательному компоненту.

Известно, что профессиональная сфера является приоритетной в обучении русскому языку иностранных студентов медицинских вузов. Поэтому при отборе произведений художественной литературы в первую очередь учитывается профессиональная ориентация студентов. Не менее важным является и познавательная ценность произведения, значимость его идейно-художественного содержания.

Среди литературных произведений, в которых представлены образы врачей, нужно особо отметить произведения А. П. Чехова («Ионыч», «Палата № 6»), М. А. Булгакова («Полотенце с петухом»), А. Д. Коптяевой («Дерзание»), Т. Н. Тэсс («Бессмертие»), В. Лидина («В прозрачной глубине воды», «Хирург»). Некоторые писатели отразили в своих произведениях личный опыт врачебной деятельности, что делает их методически ценными объектами работы с иностранными студентами. Сквозь призму художественных образов раскрываются важнейшие проблемы медицинской профессии, нравственной культуры врача и его социальной ответственности.

В работе с художественным текстом следует руководствоваться комплексным подходом к формированию языкового, речевого, предметного и прагматического компонентов коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Спецификой работы по **языковому аспекту** являются словообразовательный анализ медицинской лексики, обогащение лексического запаса на основе навыков словообразования; обучение пониманию и использованию языковых средств описания симптомов болезни, подготовки и проведения операции и т. д.

Речевой аспект предполагает формирование и развитие умений смыслового восприятия текста при чтении; пересказ основной сюжетной линии, отдельных эпизодов; обсуждение проблемных вопросов, собственную интерпретацию произведения.

Предметный аспект связан с совершенствованием знаний студентов по определенным отраслям медицинской науки и практики (хирургии, терапии, психиатрии и др.).

Прагматический аспект ассоциируется с деонтологией (медицинской этикой). Здесь в центре внимания оказываются различные типы людей в белых халатах, врачебный долг и материальное вознаграждение, преданность науке и профессиональный риск, достижения и бессилие медицины и другие вопросы.

Аудиторным занятиям предшествует подготовительная самостоятельная работа. Предварительные задания могут включать в себя прочтение текста или его отрывка, поиск материала об авторе, составление плана текста, разделение его на смысловые части, выделение ключевых слов.

Анализ ключевых слов помогает понять эксплицитное содержание текста, а также авторскую позицию. Работа с ключевыми словами предполагает определение их морфологической принадлежности, включение их в смысловые ряды, выявление отношения синонимии и антонимии. Эти и другие лингвистические задания помогают студентам создать представление о языковых особенностях текста, выводят их на уровень собственного речевого высказывания. Используется лингвострановедческий комментарий, позволяющий понять смысловое содержание предъявляемого иностранным студентам художественного текста.

Одним из основных навыков в изучении иностранного языка является аудирование. Как известно, аудирование — это сложный психологический процесс, включающий в себя процессы восприятия, осмысления, а затем воспроизведения услышанной информации. Формирование навыков и умений аудирования происходит поэтапно. Упражнения, ориентированные на обучение записи со слуха и представляющие собой постепенно усложняющиеся виды диктантов (буквенные, слоговые, словарные, фразовые), способствуют выработке навыка сознательной записи воспринимаемой информации.

При проведении выборочного диктанта, изложения со слуха, при составлении плана аудируемого текста важно нацелить обучающихся на выделение основной информации, отказаться от стремления понять каждое услышанное слово. Свободное письменное изложение услышанного формирует навыки и умения смыслового перекодирования принятого сообщения, умение выделить из аудиотекста нужную информацию, проследить основные логические связи.

Существовавшая долгие годы стройная система с определенными целями и задачами обучения видоизменилась. События 2020 года, связанные с пандемией коронавируса, и переход на дистанционный формат обучения привели к коррекции образовательных программ и изменению организации учебного процесса. Сегодня назрела необходимость пересмотра и обновления образовательных стандартов по РКИ, поскольку они не соответствуют требованиям к обучению в современной высшей школе. Необходима большая вариативность, элективность в организации программ как довузовской подготовки, так и вузовского образования, что будет способствовать качественной языковой подготовке иностранных обучающихся в российских университетах.

Литература:

1. Башкина О. А. Международная и академическая мобильность как важная составляющая высшего образования / О. А. Башкина // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе. Материалы научно-практической конференции с международным участием. Астраханский ГМУ. — 2018. — С. 11–16.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Психологические основы неродному языку: хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 448 с.
3. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Психологические основы неродному языку: хрестоматия / состав. А. А. Леонтьев. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. — 448 с.

4. Сатретдинова А. Х., Пенская З. П. Психолого-педагогические основы овладения вторым языком в многоязычной среде // Русская речь в инонациональном окружении: Сборник научных трудов. Элиста, 2017. — С. 194–205.
5. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. — 2014. — № 1 (25). — С. 123–141.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.

Satretdinova A. Kh.

agmarus@yandex.ru

Astrakhan State Medical University

Penskaya Z. P.

agmarus@yandex.ru

Astrakhan State Medical University

Organization of teaching work at Russian classes with students from neighboring countries

The article presents a system of teaching of Russian to foreign students from neighboring countries. Some principles and content of language training of foreign speakers at a medical university are considered. A structure of methodological support of a teaching process, based on many years of experience in teaching Russian as a foreign language, is proposed. The authors are guided by the concept of a communicative-activity approach in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language, medical university, communicative competence.

Новизна педагогической технологии — сайт преподавателя русского языка как иностранного

Используя доказательную педагогику, преподаватель РКИ представляет сайт www.russian-teacher.ru как новизну в современном обучении. Впервые разработана и описана педагогическая модель сайта, включающая цели, задачи, принципы, технологии, функции, инвариантное и вариативное содержание. Предложены педагогические технологии: «Живой диалог», «Учим слова быстро», «Учимся писать по-русски», позволяющие формировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию обучающихся. Показаны преимущества сайта при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: новизна, новая дидактика, педагогическая технология, сайт преподавателя РКИ, информационно-коммуникативные технологии.

Компьютерно-опосредованная коммуникация уже не новый, но актуальный вид общения. Для образования этот способ обучения носит чаще стихийный характер, так как отсутствуют технологические и методические основы использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Наблюдается разрыв между развитием ИКТ и эволюцией методики преподавания на их основе. Эта проблема обусловлена противоречием между потребностью общества в качественном обучении и предлагаемыми материалами интернет-ресурсов. Обучать русскому языку как иностранному (РКИ) актуально по новой дидактике, которая рассматривается как материальный и физический процесс, как общение между теми, кто имеет знания и опыт и теми, кто их приобретает [2, с. 19]. В современной дидактике важно учитывать принципы обучения: завершенности, непрерывности и безотлагательности, сотрудничества и товарищеской взаимопомощи, разнообразия, обучения по способностям (дифференцированно), разновозрастности и национальной принадлежности [2, с. 431]. Согласно принципу «завершенности обучения», предложенному В. К. Дьяченко, ученики должны не только воспроизводить полученные знания и опыт, но и обучать других, ничего при этом не теряя и не искажая. И если обучение должно осуществляться при взаимодействии обучаемого и обучающего, то значит *дидактику, как науку, надо рассматривать с точки зрения общения людей*. Важно напомнить, что в обучении неотъемлемой наукой является **методика** «как совокупность форм, методов и приемов работы учителя, то есть «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя [1, с. 139]. Но мы склоняемся к отличительному определению В. А. Сластенина. Он разделяет понятия методики и **педагогической технологии**, которую считает строго научным проектированием, где всецело проявляется личность педагога [3, с. 335]. Значит, технология процесса обучения с применением технических средств разрабатывается под конкретный педагогический замысел, где заложена определенная методологическая и философская позиция преподавателя. Известно, что метод обучения может применяться без управления и контроля преподавателя. Например, традиционный метод работы с учебником. Обучающийся может прибегнуть к методическим рекомендациям или же самостоятельно овладеть информацией, вычленив знания. Педагогическая технология же обязывает преподавателя сопровождать и контролировать процесс обучения. Такой технологией можно считать учебный сайт преподавателя РКИ, который разрабатывается под конкретные замыслы, на основе исследованной методологии, где в основе заложен научный (взаимодействие наук), технический (ИКТ) и творческий аспекты. Значит, с позиции научной организации труда сайт можно соотнести с педагогической технологией. Критерием новизны считаются принципы или механизмы технологии, которые к данному времени не были известны или недостаточно разработаны в сфере обучения. Значит, сайт должен иметь свою педагогическую модель (рис. 1) и выступать в качестве самостоятельного мультимедийного инструмента преподавателя, который управляет технологией его использования при обучении РКИ.

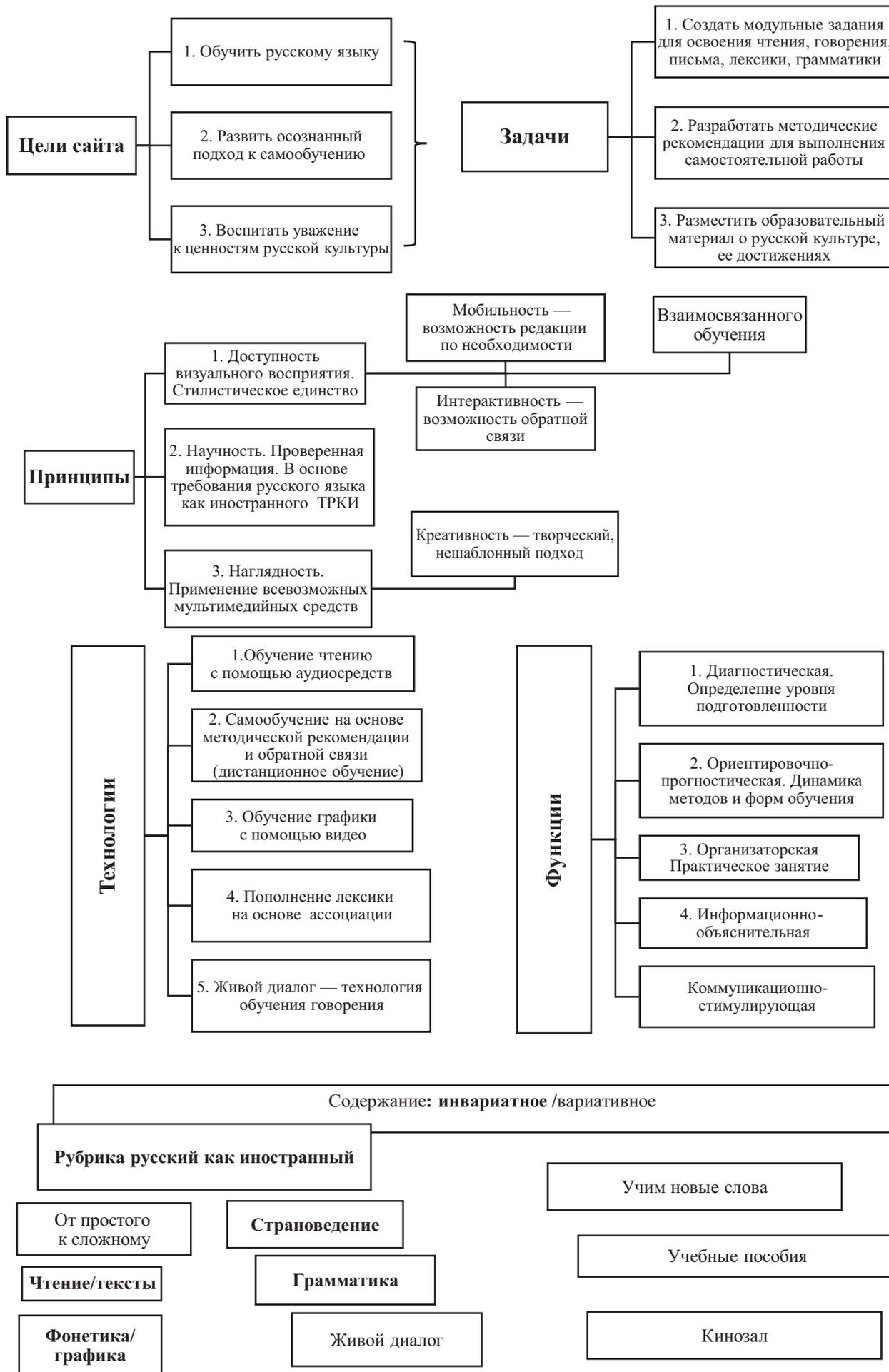


Рисунок 1. Педагогическая модель сайта www.russian-teacher.ru

До недавнего времени именно учебник был незаменимым атрибутом в образовании как для учащегося, так и для обучающего. Учебник — это реализованная представленная программа, содержание, последовательность материала с системой упражнений, текстов и контрольно-проверочных заданий. Для сравнения в таблице 1 приведен анализ возможностей электронного учебника, который полностью отражает содержание учебника на бумажном носителе, и сайта преподавателя РКИ.

Таблица 1. Сравнение возможностей электронного учебника и сайта преподавателя



При сравнении возможностей электронного учебника и сайта преподавателя обратим внимание на инновационные приемы. Возможность создавать, проверять их эффективность и сохранять в едином месте — это большое преимущество сайта. Преподаватель, выступая в роли генератора педагогических идей, имеет техническую возможность дополнить и проверить содержание вариативных рубрик. Известно, что многие преподаватели РКИ на этапе подготовительного курса используют разные учебные материалы. Многие центры подготовки по РКИ при вузах предпочитают создавать свои пособия, в том числе прибегают к известным или вновь появившимся. Это связано с разного рода причинами. Во-первых, зачастую иностранные обучающиеся поступают на подготовительный курс того вуза, где они планируют учиться в дальнейшем. Как правило, это военные, авиационные, технические направления, и преподаватели РКИ включают в подготовительную программу специальную терминологию. Во-вторых, бывают группы смешанных национальностей или национальностей, к которым необходим особый подход в силу разной письменности (арабский язык, японский), фонетики (китайский, вьетнамский языки). В-третьих, для детей-билингвов. В-четвертых, разновозрастные, разноподготовленные группы. Все это объясняет невозможность использовать лишь один учебник. Включая и эти причины, современное обучение предполагает пройти стадии педагогического общения: прогностический этап, то есть моделирование предполагаемого общения; организация непосредственного общения; управление общением; анализ технологии общения и моделирование новой.

Эти этапы преподаватель РКИ может проходить с наименьшими временными и энергетическими затратами, используя персональный сайт, как основной инструмент обучения. Кроме этого, одной из трудностей коммуникаций учитель-ученик Джефф Петти считает важную проблему «неприступный» учитель [4]. На наш взгляд, наличие сайта преподавателя, направленного на персонализацию, путь к решению проблемы, о которой преподаватель порой не догадывается. Сайт www.russian-teacher.ru преподавателя состоит из пяти страниц и находится в свободном доступе интернета. Разработанная модель сайта помогает во всех осваиваемых видах деятельности: чтении, письме, говорении, грамматике, аудировании. Например, при обучении письму дистанционно невозможно дать практические рекомендации для обучающихся иностранцев, которые не имели ранее опыт подобной

каллиграфии. В связи с этим на сайте представлено видео с техникой письма <http://russian-teacher.ru/2020/11/16/учимся-писать-по-русски-прописи/> Особенно продуктивным оказался раздел сайта «Живой диалог» (ЖД). Данный прием является имитацией настоящего живого диалога, который помогает отработать навык собеседования и монологической речи посредством видеозаписи. Обучающемуся необходимо выполнить рекомендации, которые предложены на русском и английском языках, чтобы ЖД состоялся. Эта технология неоднократно доказала свою эффективность. Изучающий русский язык на этапе А1–А2, выполнивший задание по методическим рекомендациям, участвует в диалоге уверенно, с пониманием и удовлетворительным произношением, что стимулирует дальнейшее изучение. При опросах респондентов валидность этого инновационного приема обучения говорению составила 100%. ЖД представлены в отдельной рубрике http://russian-teacher.ru/category/p_k_и/живой-диалог/ и периодически дополняются и импровизируются.

Инновацией можно считать педагогическую технологию «Учим слова быстро» (табл. 2) <http://russian-teacher.ru/2021/09/11/словарь-учим-легко-русские-французск/>. Суть в составлении словаря, где русские слова имеют иноязычную этимологию. В данный проект вовлечены и абитуриенты, что мотивирует их интерес. Являясь эффективной технологией, обучающийся за одно практическое занятие запоминает от 6 до 8 новых слов, что выше предусмотренной нормы (3–4 слова).

Таблица 2. «Учим слова быстро»

аллэя ж.	allée	alley
альянс м.	alliance	alliance
амбиция ж.	ambition	ambition

Таким образом, используя доказательную педагогику, сайт преподавателя РКИ можно считать новизной, которая характеризуется впервые разработанной и описанной педагогической моделью сайта, включающей наиболее значимые его элементы: цели, задачи, принципы, технологии и функции, инвариантное и вариантное содержание. Предложен сайт, показывающий его основные компоненты. Разрабатываются и внедряются педагогические технологии, позволяющие поэтапно и последовательно формировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию обучающихся.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Дьяченко В. К. Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001 — 496 с.
3. Слостенин В. А. Педагогика: учебник для студ. Высш. Учеб. Заведений / В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. — 9-е изд, стер. — М.: Академия, 2008. — 576 с.
4. Geoffrey Petty. Evidence-Based Teaching: A practical approach / Second Edition, 2009. — Nelson Thornes. — P. 378.

Marchuk S. V.

lanaimage21@gmail.com

St. Petersburg State University

Novelty of pedagogical technology — website of a teacher of Russian as a foreign language

Using science-based pedagogy, the RKI teacher presents a website www.russian-teacher.ru as a novelty in modern education. For the first time, a pedagogical model of the site was developed and described, including goals, objectives, principles, technologies, functions, invariant and variable content. Pedagogical technologies are offered: “Live dialogue”, “Rapid memorization of words”, “Teaching writing in Russian”, which allow students to form and improve their communicative competence. The advantages of the site in teaching Russian as a foreign language are shown.

Keywords: novelty, new didactics, pedagogical technologies, RKI teacher’s website, information and communication technologies.

Некоторые аспекты обучения учащихся-иностранцев лексике языка специальности (предвузовский этап обучения)

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранных учащихся общенаучной и терминологической лексике на предвузовском этапе обучения. Поднимаются вопросы формирования у учащихся системы общенаучных и терминологических понятий. Предлагаются способы семантизации научной лексики, пути развития у обучаемых научных понятий.

Ключевые слова: обучение, язык специальности, презентация, семантизация, научная лексика.

Современный этап развития системы высшего профессионального образования в Российской Федерации характеризуется активными процессами интернационализации и интеграции в мировое образовательное пространство. Реализация поставленных задач при обучении иностранных учащихся начинается на подготовительных факультетах для иностранных граждан.

Ростовский государственный медицинский университет осуществляет подготовку интеллектуальной элиты зарубежных государств, обеспечивая долговременные политические и экономические интересы России в мире. Дипломированные специалисты являются «амбассадорами» вуза, работая «в ста восьмидесяти трех государствах» [7].

Особую роль в достижении учащимися профессиональных целей играет овладение ими языком будущей специальности. Рассматривая язык специальности как учебную дисциплину, необходимо отметить его двоякую роль в учебном процессе: он является одновременно и целью, и средством обучения. Трудность обучения иностранному языку, как отмечает И. А. Зимняя, «состоит в точном определении перехода от того, что в данный момент является целью, к тому, что завтра станет средством» [5].

В контексте обучения языку специальности можно говорить о языковой системе, стилистически обусловленной коммуникативными учебно-профессиональными потребностями учащихся в речевой деятельности, включающей в себя не только понимание и говорение, но и более конкретные специальные навыки и умения, например, чтения и конспектирование учебно-научной литературы, слушание и запись информации. Очевидно, что реализация поставленных целей невозможна без овладения учащимися базовым конструктом языка, то есть его лексическим составом.

Таким образом, мы считаем, что усвоение учащимися смысла основных профессионально ориентированных общенаучных и терминологических понятий — важнейшая задача обучения на подготовительном факультете, а научная лексика — базовый конструкт содержания обучения на подготовительном факультете.

В данной статье подробнее остановимся на проблемах отбора и презентации языкового материала, путях развития у обучаемых научных понятий, способах семантизации научной лексики. Как показывает анализ учебного процесса, часто преподаватели-русисты на занятиях по языку специальности не делают различий при семантизации слов, обозначающих обыденные житейские предметы, явления, действия и научные понятия. Однако нужно понимать, что, базовые бытовые понятия прочно усвоены всеми в результате жизненного опыта. Учащиеся из всех стран и социальных слоев оперируют ими на своем родном языке, легко осуществляя перенос логико-семантических связей житейских понятий с родного языка на русский. С помощью русских. Иная ситуация с понятиями научными. Практика показывает, что даже наиболее употребительные из них (*клетка, организм, обмен веществ, свойство, процесс*) в полной мере не сформированы, смысловые связи между ними у обучаемых не сложились. Многие иностранные учащиеся имеют

смутное представление о том, какие смыслы могут выражать предложенные для ознакомления общенаучные понятия и в каких контекстах [4].

Определим основные этапы работы по развитию и формированию понятий языка науки у иностранных учащихся. Первый этап можно назвать ознакомительно-диагностическим. Преподаватель знакомит обучающихся с общим содержанием коммуникативной темы, употребляя ключевые слова, а иностранные учащиеся, используя язык-посредник, объясняют, как они понимают каждое из введенных понятий.

Второй этап, по сути, является аналитическим. Иностранному учащемуся предлагается назвать и записать возможные признаки, свойства вводимых понятий, дифференцируя при этом внешние и внутренние (функциональные) признаки; второстепенные и существенные отличительные признаки. На третьем этапе (синтетическом) обучаемым предлагается сравнить близкие по смыслу понятия, сходные предметы по их признакам, определить родовое понятие, т. е. обобщающее слово.

При рассмотрении лингвистического аспекта обучения научной лексике, и в частности проблемы предъявления слов, необходимо учитывать принципы, способствующие скорейшему усвоению вводимых лексических единиц. Так, рассматривая особенности введения научной лексики на занятиях с учащимися-нефилологами, Е. П. Стемповская выделяет принцип отражения деривационных связей вводимого слова, принцип отражения логических связей, принцип отражения грамматических характеристик слов [6].

Реализация принципа интегративности возможна на разных этапах введения лексики в процессе интерпретации, т. е. в процессе сообщения сведений, которые бы позволяли пользоваться словом в предусмотренной программой речевых действий ситуации. Важнейшим звеном интерпретации слова является его семантизация. При этом возможно указание на употребление нюансов значения вводимого слова в разных стилевых или ситуативных (профильных) контекстах. Например, *ядро ореха* — *ядро атома* (нейтральный стиль речи — язык науки), *ядро атома* — *ядро клетки* (межпредметная интеграция) [2].

Важным смыслообразующим фактором является опора на уже имеющийся у обучаемых опыт употребления слова в других значениях и в других контекстах, а также информация о возможном будущем использовании данного слова в иных значениях на последующих этапах обучения, например, при изучении профильных дисциплин (интеграция по вертикали). Очевидно, что реализация лингвистических принципов обучения научной лексике с учетом смыслообразующего контекста повышает эффективность усвоения лексического материала.

Одним из таких лингвистических принципов введения научной лексики является принцип деривационной связи каждого вводимого слова. Как полагает Е. П. Стемповская, деривационная зависимость и связь слов помогает образованию ассоциативных связей, что облегчает процесс запоминания и воспроизведения слова, формирует языковую догадку, расширяет лексический запас обучаемых [6].

Методически значимым, на наш взгляд, является и принцип отражения ассоциативных связей, поскольку в научной речи ассоциативные связи на синтагматическом уровне моделируют особенности научного мышления, способствуя развитию научной речи [3]. Как известно, особенности языка науки в значительной мере проявляются в особых комбинаторных возможностях слов. Иностранному учащемуся, не имеющему большого речевого опыта на русском языке, трудно подобрать подходящие по смыслу и по стилю слова, способные сочетаться между собой. Поэтому отражение специальных связей между словами языка науки должно осуществляться в процессе контекстного употребления в профильно-ориентированных учебных текстах.

Одним из важнейших этапов работы с научной лексикой также является семантическая характеристика вводимых лексических единиц, раскрытие их значений и смыслов. Характеризуя данный этап презентации, подчеркнем важность предъявления слова в составе предложения с последующими комментариями его речевых свойств. Предъявление лексической единицы сопровождается информацией, достаточной для использования слова в предусмотренной программой перечне речевых действий, т. е. сведений о звуковой форме, морфологических свойствах и т. д.

Семантизация, т. е. сообщение сведений о смысловой содержательной стороне языковой единицы, является одним из важнейших элементов интерпретации нового слова. Перевод является эффективным приемом раскрытия значения слов языка науки. При этом важно использовать такие

приемы как описание, наглядность, указание на родовое слово, использование синонимов, антонимов, сильный семантизирующий контекст и др.

Важным приемом семантизации, который сразу определяет место вводимого понятия в системе классификации, является указание на родовое слово. Этот прием имеет особое значение при описании живых организмов, биологических или химических процессов и т. д. Например, *амеба* — *одноклеточный организм*; *железо* — *металл*; *раздражимость* — *свойство всех живых организмов* и т. п.

Одним из способов семантизации научной лексики, способных вызвать глубокий интерес у обучаемых, поскольку опирается на уже имеющийся у них опыт, является обращение к этимологии слова. Особенно это актуально в отношении общенаучной и терминологической лексики медико-биологической направленности, значительный процент которой составляют слова латинского или греческого происхождения, имеющие сходные истории происхождения и применения в английском, французском и других европейских языках, известных учащимся. Обучаемые исследуют возможности их применения в различных значениях, контекстах, в разных языках, что позволяет глубже понять сущность используемых слов, их точный смысл, границы применения.

Таким образом, использование различных способов семантизации научной лексики позволяет разнообразить смысловое образовательное пространство, помогает иностранным учащимся найти в предлагаемом материале лично значимый компонент и в результате эффективно овладеть заданным содержанием, порождая смыслы более высокого порядка [1]. Лексико-грамматические конструкции, характерные для языка специальности, являются лингвистической базой для развития всех видов речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения.

Литература:

1. Абакумова И. В. Смыслодидактика. — Ростов н/Д.: КРЕДО, 2008. — 385 с.
2. Борзова И. А. Обучение языку специальности: Актуальные вопросы. — Ростов н/Д.: ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. — 176 с.
3. Борзова И. А., Лучкина Н. В., Черненко Е. В. Лексика языка специальности: лингвометодический аспект обучения // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2017. — № 4. — С. 148–153.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. — М.: Наука, 1982. — 504 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 35–42.
6. Стемковская Е. П. Лексика научной речи. — М.: Русский язык, 1985. — 157 с.
7. Тропина И. А. Русский язык как основной ресурс «мягкой силы» // Материалы межвузовской научно-методической конференции. — 2018. — С. 192–196.

Borzova I. A.

brzvi48@gmail.com

Tropina I. A.

i.a.tropina@yandex.ru

Rostov State Medical University

Some aspects of teaching foreign students the vocabulary of the specialty language (pre-university stage of training)

The article deals with the problems of teaching foreign students general scientific and terminological vocabulary at the pre-university stage of education. The questions of the formation of a system of general scientific and terminological concepts among students are raised. The methods of semantics scientific vocabulary, ways of developing scientific concepts in students are proposed.

Keywords: training, specialty language, presentation, semantics, scientific vocabulary.

Проблемы и пути их решения при обучении русскому языку как иностранному будущих клинических ординаторов

В статье рассматривается опыт преподавания русского языка иностранным гражданам, учащимся в медицинских вузах России по профессиональным образовательным программам на английском языке-посреднике и планирующим поступление в клиническую ординатуру. Анализируются проблемы, связанные с недостаточным уровнем владения русским языком, предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: клиническая медицина, английский язык-посредник, научный стиль речи.

Англоязычное обучение возникло в России около 30 лет назад, в проблемные 90-е годы: таким образом многие вузы надеялись «поправить материальное положение в период постсоветской разрухи» [5, с. 127]. Наиболее востребованными оказались медицинские вузы, предлагающие иностранным гражданам сравнительно недорогое образование и принимающие их на коммерческой основе сразу на первый курс, без отбора и конкурса, минуя подготовительный факультет, обучение на котором ранее было обязательным для всех иностранцев.

В настоящее время курсу русского языка как иностранного для обучающихся с помощью английского языка-посредника отводится втрое — вчетверо меньше учебных часов, чем на подготовительных факультетах. Столь малое количество учебного времени, наряду с искусственно созданным вокруг этого контингента обучающихся англоязычным образовательным пространством, отсутствие нормативных документов, регулирующих процесс обучения с помощью английского языка-посредника в разных вузах, приводят к плачевному результату: обучающиеся едва преодолевают элементарный уровень владения русским языком; о профессиональных же речевых навыках, необходимых для профессии врача, о знании русской культуры и истории говорить не приходится вовсе.

Крайне низкая мотивация к изучению русского языка объясняется также отсутствием потребности в языке даже в бытовой сфере: иностранные обучающиеся предпочитают жить национальными группами, общаясь друг с другом на родном языке; постепенно становятся неактуальными традиционные сферы использования русского языка: супермаркет, рынок, почта, библиотека, деканат, даже поликлиника. Это приводит к практической изоляции от русского языка на протяжении всех 6 лет обучения в медицинском вузе.

Уровень владения языком оказывается абсолютно недостаточным для решения практических коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере: студенты, получившие образование с помощью языка-посредника, не знакомы с универсальными моделями научного стиля речи, не умеют оперировать общенаучной и специальной терминологией, не способны вести медицинскую документацию, заполнять историю болезни, взаимодействовать со средним медперсоналом и сотрудниками лабораторий, не говорящими по-английски; профессиональный лексический минимум позволяет англоязычным студентам провести лишь элементарный расспрос пациента по ограниченному списку заболеваний [1; 2; 4].

Серьезная проблема возникает и у иностранных граждан, получивших высшее медицинское образование по профессиональным образовательным программам на английском языке-посреднике и желающих продолжить образование по дополнительным профессиональным программам по специальности 31.06.01 «Клиническая медицина». Проблема заключается в том, что вступительное

тестирование в клиноординатуру и обучение в ней проходят только на русском языке [3]. Этим объясняется необходимость создания специальной программы и интенсивного языкового курса для будущих клиноординаторов.

При создании курса перед нами стояла сложнейшая задача: за весьма ограниченное время (240 аудиторных часов) достичь уровня А2+ / В1 (общее владение); обеспечить понимание текстов собственно научного содержания (определение понятия и квалификация объекта; характеристика свойств предмета; локализация объекта; выполняемая функция; описание процесса, количественных и качественных изменений; описание зависимости, взаимосвязи явлений и др.), а также текстов, включающих описание диагностики и способов лечения заболеваний. Кроме того, решалась задача обучения пониманию текста тестов, предлагаемых для вступительного экзамена в клиническую ординатуру (всего 4011 тестов).

Отметим, что кратковременность курса, представляющая еще одну проблему, объясняется тем, что он создан для англоязычных студентов старших курсов, планирующих после окончания вуза поступление в клиническую ординатуру. Сложность в данном случае заключается в том, что студенты весьма ограничены во времени, обучаясь по довольно насыщенным программам. Поэтому на дополнительную образовательную программу по обучению русскому языку мы вынуждены были выделить лишь 240 аудиторных часов. Столько же отводится на самостоятельное обучение.

Обобщив накопленный за многие годы опыт работы со студентами, получающими медицинское образование с помощью языка-посредника, мы создали учебное пособие «Языковая подготовка будущих клинических ординаторов». Цель пособия — формирование и развитие у иностранных граждан языковой, речевой и коммуникативной компетенций, позволяющих в дальнейшем успешно осваивать дополнительные профессиональные образовательные программы на русском языке по специальности 31.06.01 «Клиническая медицина» в образовательных организациях высшего образования медико-биологического профиля в Российской Федерации.

Пособие состоит из двух частей: первая часть представляет собой корректировочный курс и охватывает материал элементарного, базового и первого сертификационного (частично) уровней (общее владение); вторая часть формирует у обучающихся навыки устной и письменной профессиональной речи: здесь ведение диалога в режиме «врач — больной»; понимание разговорной речи пациента, сбор анамнеза его жизни и болезни; оформление истории болезни; понимание текста экзаменационных тестов, включающих описание симптоматики заболеваний различных систем организма, диагностики и способов лечения патологий, лабораторных методов исследования, организации здравоохранения, методов медицинской статистики.

Корректировочный курс весьма насыщен, отличается концентрированностью, особенно в первые два месяца обучения. При этом коммуникативные потребности обучающихся определяют первостепенный отбор более трудного материала (рано вводятся краткие прилагательные, причастия, разряды местоимений, действительные и страдательные обороты, системы выражения времени, цели, условия, причины и следствия и т. д.). Активное усвоение предлагаемого материала становится возможным благодаря заинтересованности студентов в содержательной стороне занятий, эмоциональной атмосфере активной коммуникации, «напряжению речевой потребности» (термин А. Н. Леонтьева).

Во второй части пособия (оно носит подзаголовок «Клиника: говорим по-русски») последовательно вводятся лексические темы «Человек. Части тела», «Человек. Внутренние органы», «Описание больницы», «Расспрос пациента о паспортных данных», «Расспрос пациента об общих жалобах», далее — расспрос пациента при заболеваниях различных систем организма, а также курация пациентки в акушерской клинике и описание лабораторных методов исследования (отметим, что в ходе расспроса пациентов при терапевтических заболеваниях внутри каждой группы заболеваний используется сходная лексика, поэтому можно говорить о системном подходе к составлению материалов по этой тематике. Однако данный подход неприменим при описании неврологических заболеваний и общения доктора с беременной пациенткой, так как внутри определенного заболевания в этих сферах чаще всего используются термины для описания нескольких входящих в данную нозологию синдромов, поэтому при группировке материала в данных ситуациях использован синдромный подход). Каждая тема содержит также лексико-грамматические

модели научного стиля речи с примерами из текста экзаменационных тестов. В конце каждой темы находится соответствующий краткий русско-английский глоссарий.

Все занятия второй части пособия строятся по единой схеме: лексическая работа, введение и закрепление нового материала, самостоятельная работа, включающая материал экзаменационных тестов. Последовательно анализируются основные приемы ведения диалога врача с пациентом по рассматриваемой теме, поскольку совершенно ясно, что точность врачебных формулировок является важной составной частью обследования пациента и постановки диагноза. Основные приемы ведения диалога представлены в виде таблиц и схем, что позволяет обучающимся не только лучше ориентироваться в учебном материале, но и использовать пособие как разговорник.

Текстовый материал, составленный на базе учебников по медицине, согласован с врачами-клиницистами. В содержании каждого текста содержится информация об определенном заболевании и его симптомах, причинах этого заболевания, жалобах пациента, о клинической картине и рекомендациях по лечению данного заболевания.

Закрепление нового материала строится на основе диалога врача и пациента. Система заданий, формирующая навыки профессионального диалога, оформления жалоб и анамнеза больного в истории болезни, способствует развитию всех видов речевой деятельности: аудирования (восприятия на слух устной разговорной речи больного), говорения (обмена информацией при общении врача с больным), письменной речи (оформления записи жалоб и анамнеза больного), чтения (получения необходимой информации из текстового источника, включая текст тестов для вступительного экзамена).

Значительное место во второй части пособия занимает работа с лексикой — прежде всего формирование потенциального словаря, обеспечивающего понимание даже сложного специального текста, а также тщательный отбор, группировка и систематическое повторение разных типов лексики: собственно терминов, терминологических глаголов, существительных и прилагательных общелитературного языка, используемых в терминологическом значении (отметим значительное количество таких слов в русском медицинском подстиле речи, в отличие от английского, что представляет значительные трудности для понимания специального текста). В связи с этим тексты для чтения и тексты тестов подбираются таким образом, чтобы они, по возможности, полно представляли нужную лексико-семантическую группу (хотя сочетание критериев синтаксической сложности и характера содержания текстов является очень непростой методической задачей). Лексические задания предлагаются также в качестве домашних; в этом случае весьма полезными оказываются онлайн-ресурсы <https://wordscLOUD.pythonanywhere.com> (облака слов), <https://conceptboard.com>, <https://www.spiderscribe.net> (интеллект-карты), <https://idroo.com> (интерактивная доска) и др.

В заключение следует сказать, что обучение русскому языку будущих клинических ординаторов, получивших медицинское образование с помощью английского языка-посредника, оказывается трудной задачей и требует полной самоотдачи как от обучающегося, так и от преподавателя. Однако даже при фактически нулевом начальном уровне владения русским языком описанная система работы представляется эффективной.

Литература:

1. Билык М. П., Фильцова М. С. Об организации постдипломного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе (из опыта работы) // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов VI Международной научно-методической онлайн-конференции (13 апреля 2021 г.) — Курск: Изд-во КГМУ, 2021. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — С. 265–269.
2. Билык М. П., Фильцова М. С. Из опыта подготовки иностранных граждан по дисциплине «Русский язык как иностранный» к освоению основной профессиональной программы по специальности «Клиническая медицина» // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы V междунар. науч.-метод. конф. / под. ред. Н. К. Альховика. — Минск, 2021. — С. 140–144. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rep.bsmu.by/handle/BSMU/32457> (дата обращения: 04.11.2021).
3. Примерные тестовые задания для поступающих в ординатуру выпускников лечебных факультетов (специальность «Лечебное дело») [Электронный ресурс]. — Сеченовский универ-

- ситет: Методический центр аккредитации специалистов. — Режим доступа: https://fmza.ru/fund_assessment_means/pediatriya/repetitsionnyy-ekzamen/ (Дата доступа: 04.11.2021).
4. Прокофьева Л. П., Фильцова М. С. Лексический минимум при обучении РКИ на билингвальном отделении медицинского вуза: объем, состав, проблемы мотивации // Сборник тезисов XII Общероссийской конференции с международным участием «Неделя медицинского образования — 2021» 29 марта — 2 апреля 2021 г. — М.: Издательство ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), 2021. — С. 66–67.
 5. Чурилов Л. П. Глобализация, постмодерн и международное медицинское образование // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. — 2013. — Т 8. — № 1. — С. 119–158.

Bilyk M. P.

marin.bilyk@yandex.ru

Filtsova M. S.

marinafiltsova@yandex.ru

*Medical Academy named of S. I. Georgievsky
(V. I. Vernadsky Crimean Federal University)*

Problems and ways of their solution in teaching Russian as a foreign language to future clinical residents

The article examines the experience of teaching Russian to foreign citizens studying at medical universities in Russia on professional educational programs in the intermediary English language and planning to come to clinical residency. The problems associated with the insufficient level of proficiency in the Russian language are analyzed, and ways to solve them are proposed.

Keywords: clinical medicine, English as an intermediary, scientific style of speech.

Лингвометодическая модель электронного топонимического словаря-справочника по русскому языку как иностранному с учетом регионального компонента

В статье представлена лингвометодическая модель электронного словаря-справочника на примере топонимического материала Хабаровского края. Продемонстрирована возможность использования информационных коммуникативных технологий в создании учебного лингвокраеведческого ресурса на основе аутентичного регионального материала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный словарь.

В ходе обучения всем видам речевой деятельности на русском языке инофонам необходимо понимать названия географических объектов, определять и объяснять локацию событий. Однако у большинства иностранных учащихся отсутствует навык «топонимической идентификации», что в свою очередь затрудняет процесс адаптации в языковой и социокультурной среде региона обучения [7, с. 204]. Имеющиеся в настоящее время учебные тексты по русскому языку как иностранному (РКИ), как правило, оперируют реалиями центральных столичных городов России, которые не актуальны для коммуникации учащихся в отдаленных российских регионах. Словарь-справочник, построенный на аутентичном топонимическом материале является многофункциональным ресурсом, выполняющим объясняющую и ориентирующую функции в процессе обучения русскому языку как иностранному, удовлетворяя коммуникативные потребности обучающихся и, повышая эффективность процесса лингвокультурной адаптации в конкретном регионе обучения.

Минимизация языкового материала словаря-справочника обеспечивает с одной стороны оптимальную «сжатость», а с другой стороны — максимальную информативность текстов словарных статей при семантизации актуальной регионально значимой лексики. Электронный формат учебного средства позволяет усовершенствовать процесс подачи и усвоения аутентичного топонимического материала, оптимизируя процесс обучения. Благодаря аудиовизуальным возможностям современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) презентация топонимов выходит за рамки графического описания, эффективно реализуя лингводидактический принцип наглядности.

При изучении русского языка как иностранного в условиях языковой среды Хабаровского края перед инофонами возникают трудности идентификации топонимов, что проявляется в неумении назвать или написать адрес, объяснить свое местонахождение, составить маршрут прогулки по городу, найти на карте нужное место посещения при самостоятельной экскурсии по известным достопримечательностям края или краевой столицы. Отсутствие данных навыков затрудняет процесс коммуникации с местными носителями русского языка. Адресатами словаря-справочника на региональном материале Хабаровского края являются студенты подготовительного отделения (факультета довузовской подготовки), иностранные студенты-первокурсники и слушатели языковых курсов, осваивающие русский язык на базовом (A2) и Первом сертификационном (B1) уровнях в вузах Хабаровска или Хабаровского края.

Подобный лингвокраеведческий топонимический словарь-справочник решает не только лексикографо-прикладные, но и информационно-познавательные, культурно-ориентированные, а, следовательно, адаптивные задачи, являясь интегрированным по своему учебному функционалу в процессе обучения инофонов русскому языку. Языковым наполнением краеведческого словаря-справочника являются топонимы Хабаровского края, значимые с точки зрения культурологического подхода для инофонов, изучающих русский язык: макротопонимы (названия края,

областей, городов, поселков городского типа, сел, островов, морей, рек, озер) и микротопонимы краевой столицы (названия улиц, переулков, площадей, проспектов, шоссе, культурных объектов).

В качестве инструментальной платформы для интерактивного обучения иностранных учащихся используется модульная объектно ориентированная динамическая обучающая среда Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Система Moodle позволяет использовать словарные материалы при дистанционном обучении в режимах онлайн и офлайн, сочетает удобную структуру, понятную навигацию и вариативные формы для организации обучения русскому языку как иностранному.

При создании электронного краеведческого словаря-справочника используются мультимедийные технологии и интернет-ресурсы. Расширенные возможности применения аудиовизуальных средств обеспечивают эффективность и увлекательность семантизации безэквивалентной региональной лексики за счет усиленного воздействия на различные каналы восприятия информации. Озвучивание вокабул и текстов словарных статей, иллюстрирование объектов, обозначаемыми топонимами, с помощью фото или видео, указание их локации с помощью скриншота карты или ссылки на картографические информационные сервисы создают максимальные возможности для усвоения краеведческого материала и знакомства с регионом обучения. Гипертекстовая нелинейная подача материала посредством системы перекрестных ссылок создает возможности для прослеживания лексико-семантических и межтекстовых связей.

Формат всех электронных учебных пособий предполагает нелинейную подачу материала, создавая возможность для «свободного перемещения» по учебному контенту. Словарь построен по тематическому принципу, объясняя значение описываемых единиц в соответствии с их видом, предлагая лингвистическую и культурологическую информацию о них. Модульная динамическая среда Moodle определяет модульно-тематический принцип построения данного учебного средства:

Модуль I. Введение. Обозначает тематическую направленность и назначение словаря-справочника, содержит видеоинструкцию, объясняющую значения ярлыков, обозначающих структурные элементы словаря, приводятся примеры навигации по словарным статьям с помощью системы перекрестных ссылок.

Модуль II. Словник, построенный по алфавитному принципу. Система гиперссылок позволяет быстро найти необходимую словарную статью.

Модуль III. Топонимы Хабаровского края. Является основным и состоит из дополняющих друг друга разделов:

1. Города Хабаровского края.

2. Моря, реки и озера Хабаровского края.

3. Культурно-туристические комплексы, заповедники и достопримечательности Хабаровского края.

Модуль IV. Топонимы Хабаровска. Посвящен основным топонимам столицы Хабаровского края как культурно-исторического форпоста Дальнего Востока и содержит два раздела:

1. Основные улицы, переулки и площади Хабаровска.

2. Культурные объекты и достопримечательности Хабаровска.

Основным элементом каждого словарного раздела является словарная статья. Структурно-содержательная специфика представления топонимов как лингвокультурологических единиц в данном краеведческом словаре-справочнике обусловлена его учебным характером и реализуется через следующую последовательность словарных статей:

1) Вокабула. Заглавное слово или словосочетание словарной статьи, репрезентующее тот или иной топоним, представлено графически в печатном и прописном вариантах с указанием ударения в слове/словах, а также в виде транскрипции. Возможности мультимедиа обеспечивают озвучивание вокабулы (как и всего текста словарной статьи) в медленном и более быстром темпах: *Шантарские острова [шантарск'ийэ астрада]* (прилагается соответствующий ярлык, обозначающий возможность озвучивания текста);

2) **Лингвокультурологический комментарий.** Топонимы являются важной частью языковой картины мира носителей языка, содержат значительный информационный и культурно-исторический потенциал. Лингвокультурологический комментарий способствует познанию инофонами регионально-культурного содержания языковых единиц «с целью понимания их во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры» [2, с. 84]. С целью наибольшего раскрытия значений топонимов приводятся: **а) этимологическая и словообразовательная справка**, в которой даются краткие сведения о происхождении названия и словообразовательная схема построения топонимов и производных от них форм (слово «шантар» в переводе с нивхского языка означает «остров»; Шантар + СК + ие остров + а); **б) лексическое значение** (краткое толкование), например: *Шантарские острова — архипелаг (= группа островов) в Охотском море*; **в) культурологическое описание** (обоснование историко-культурного и социо-культурного значения для края), например информация о том, что *Шантарские острова (Шантары) — национальный парк России, одно из самых красивых и уникальных мест страны, которое называют «одним из чудес Хабаровского края*;

3) **Иллюстративный материал.** Медиафайлы, иллюстрирующие текстовое содержание словарных статей, размещаются «сквозным» способом непосредственно в тексте статей. Система гиперссылок усиливает эффект «сквозного иллюстрирования» непосредственно в тексте возможностью доступа к аудиовизуальному контенту сети Интернет. В качестве обязательного элемента выступают ссылки на картографические сервисы «2GIS» (при описании городских топонимов) и «Яндекс. Карты» или Google Maps (при описании краевых топонимов). Так, например кроме фотогалереи к статье о Шантарах прилагается гиперссылка на видеосюжет об островах.

4) **Дополнительная информация.** Данный блок содержит занимательную информацию об объектах, которые описываются в словарных статьях. Например: *«Архипелаг состоит из 15 островов. Почти весь год острова покрыты льдом. Даже летом здесь айсберги. Природа архипелага удивительна. Здесь большое количество розовых, зеленых, красных и белых скал, много водопадов, несколько рек и озер, где водятся редкие виды рыб. На Шантарских островах много бурых медведей, птиц, китов и тюленей. Здесь нет постоянных жителей, потому что жить здесь довольно сложно из-за постоянных туманов, тайфунов и сильных морозов. А отдыхать здесь можно по-разному: самостоятельно в палатке или на туристической базе. Но сезон отдыха на Шантарах очень короткий — только 3 месяца (с июля по сентябрь)».*

5) **Коммуникативные модели.** В данном блоке приводятся примеры лексико-грамматических конструкций с топонимами, взятые из аутентичных художественных текстов дальневосточных авторов, новостных или публицистических заметок, а также из естественного языка. Далее предлагаются послетекстовые вопросы. Данный блок позволяет иностранным учащимся увидеть лексико-грамматическую сочетаемость региональной топонимической лексики, уточнить ситуации употребления конкретных топонимов. Например: *«Добраться до Шантарских островов можно так: доехать на автобусе от Хабаровска до Комсомольска-на-Амуре, затем от Комсомольска добраться на катере до Николаевска-на-Амуре. От Николаевска доехать на маршрутном автобусе до бухты Рейнеке, а уже оттуда на катере добраться до островов. Ответьте на вопросы: 1. Какой маршрут до Шантарских островов из Хабаровска? 2. На каких видах транспорта можно туда добраться?»*

Модуль V. Обратная связь. Позволяет своевременно корректировать учебный контент, ориентируясь на пожелания пользователей.

Таким образом, подобный лингвокраеведческий ресурс носит интегративный характер благодаря тому, что выполняет три функции: *информативную* (позволяет эффективным способом приобщиться к накопленным знаниям), *коммуникативную* (способствует межязыковому общению и обучению русскому языку как иностранному), *адаптивную* (повышает эффективность адаптации инофонов в новой языковой и социокультурной среде). Использование подобного словаря-справочника на занятиях по русскому языку как иностранному способствует оптимизации процесса обучения и успешной адаптации иностранных студентов в регионе обучения. Разработанная модель электронного словаря-справочника может содействовать созданию аналогичных методических разработок на аутентичном материале различных регионов.

Литература:

1. Балканов И. В. Словарь как справочник, текст и коммуникативная система // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 3 (69): в 3 ч. — Ч. 1. — С. 53–57.
2. Воробьев В. В. Общее и специфическое в лингвострановедении и лингвокультуроведении // Слово и текст в диалоге культур: юбилейный сб. — М., 2000. — С. 83–92.
3. Горянский В. Д. Вопросы местного страноведения как составная часть лингвострановедческого аспекта преподавания // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / под ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. — М.: Русский язык, 1979. — С. 39–44.
4. Доминова Т. Н. Теоретические основы создания лингвокраеведческого словаря // Мир науки, культуры, образования. № 4 (35) 2012. — С. 155–157.
5. Ендольцев Ю. А. О месте лингвокраеведения в преподавании русского языка как иностранного // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика: сб. статей. — СПб.: Сударыня, 2000. Вып. IV. — С. 42–47.
6. Мустафаева Э. И. Лингвострановедческий аспект учебника русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 8 (38). — Ч. 2. — С. 103–105.
7. Пылкова А. А. Использование топонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному в условиях языковой среды Хабаровска // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. И. Ф. Уманец и др. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. — С. 204–211.

Pyilkova Anna Aleksandrovna
gramdruk@mail.ru
Pacific National University

Linguo-methodical model of an electronic toponymic dictionary-reference book in Russian as a foreign language, taking into account the regional component

The article presents a linguo-methodological model of an electronic dictionary-reference book on the example of toponymic material of the Khabarovsk Territory. The possibility of using information communication technologies in the creation of an educational linguistic and local history resource based on authentic regional material has been demonstrated.

Keywords: Russian as a foreign language, electronic dictionary.

Методика отбора и составления русско-узбекского словаря-минимума спортивной лексики для учащихся-узбеков

В статье представлена лингвометодическая характеристика работы отбора лексического материала и организации русско-узбекского словаря-минимума спортивной направленности для учащихся-узбеков. Рассматриваются общепринятые критерии и принципы составления словаря-минимума, которые важны при учете теоретической и практической значимости данного материала.

Ключевые слова: учащиеся-билингвы, словарь-минимум, лингвометодика, общедидактические принципы, научный подстиль, спортивная лексика, многозначность, межпредметные связи.

В условиях демократических преобразований, происходящих в Республике Узбекистан и во всем мире, обновлением общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни каждого народа остро встает вопрос о социальной функции современного образования. Прогресс общества в значительной мере зависит от качественного уровня образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

Проблема научения общению на русском языке достаточно сложна. Решение ее в значительной мере зависит от совершенствования процесса обучения, одним из перспективных направлений которого является количественное и качественное обогащение лексического состава речи учащихся-узбеков на базе взаимосвязанного изучения основ наук в новых условиях, в частности, систематического и целенаправленного использования спортивной лексики как важного средства углубленного интереса учащихся-билингвов к изучению русского языка.

В гармоничности и единстве интеллектуального и физического развития молодого поколения мы видим основу развития их личности, а обогащение словарного запаса, в частности, спортивной лексики рассматриваем как условие, способствующее развитию активной речемыслительной деятельности учащихся-узбеков и усилению воспитывающего потенциала занятий русского языка.

Как известно, для успешного изучения языка, который для учащегося не является родным, необходимо опираться на словарь-минимум, состоящий из ядерных слов, «без знания которых нельзя делать быстрых успехов на данном иностранном языке» [1, с. 64]. Эту точку зрения разделяет большинство известных ученых-лингвистов и методистов — Н. М. Шанский, Л. Г. Саяхова, Р. М. Фрумкина, Э. Штейнфельдт, Э. Мэки, И. П. Скопина, А. Ш. Шабанова, Х. И. Головина, М. И. Задорожный, Ю. Марков, Л. Новак, А. Д. Шанава и др.

Под термином «минимум» мы понимаем объем «языковых средств, являющихся максимальным с точки зрения физических возможностей усвоения учащимися включенного в него лексико-грамматического материала в отводимое время и минимальным с точки зрения системы языка, то есть не разрушающим ее функционального единства» [1, с. 73].

Проблема отбора слов не может решаться в отрыве от других сторон многогранного процесса усвоения неродного языка. От того, какие слова отобраны для усвоения, зависит вся система работы: выбор способа семантизации, типа упражнений, формы речевой тренировки и т. д.

По справедливому мнению Л. В. Копшунова, отбор лексики является частью методической деятельности по определению содержания обучения неродному языку, результаты которой используются как основа при создании учебных и иных пособий [2].

На наш взгляд, при отборе лексического минимума ведущую роль играет конечная цель обучения языку, и в итоге именно она является исходной посылкой для проведения этой операции. Вместе с тем отбор лексического материала, как правило, проводится с учетом возрастного состава учащихся-билингвов, условий обучения. Принципы отбора разнообразных по целевой на-

правленности учебных словников для разных центров обучения являются реализацией общих лингвистических и дидактических принципов. Степень обучения имеет и свои специфические принципы. Именно здесь возможен более полный учет системных явлений русского языка на всех языковых уровнях, что обуславливается возрастом учащихся, расширением и углублением их лексико-грамматических знаний, развитием логического мышления, приобретением навыков общения и абстрагирования.

Мы также вполне согласны с профессором А. А. Артемовым, который отмечает, что при решении вопроса о включении того или иного слова в лексический минимум нужно прежде всего принимать во внимание коммуникативную ценность слова, его необходимость для речи на изучаемом языке.

Столь же важно мнение Э. У. Ураевой, о необходимости учета многозначности — одного из необъемлемых признаков естественного языка, что имеет непосредственное отношение к проблеме не только количественного, но и качественного обогащения речи учащихся-билингвов. При этом совершенно необходимым является учет специфики родного языка, ибо в разных языках семантическая структура слов имеет, обычно, серьезные расхождения [6].

«...Каждый язык представляет собой как своеобразную, самостоятельную и неповторимую систему внешних различий, так и индивидуальную, самобытную и неповторимую систему значений» [2, с. 21]. Поэтому неточное знание объема значений русского слова учащимися-узбеками, перенесение особенностей слова родного языка на соответствующее русское слово объясняет причину появления ошибок в их речи.

Наконец, чрезвычайно важным фактором при разработке лексического минимума является учет возможности объединения слов, основывающегося на экстралингвистических связях, другими словами, на классификации самих предметов и явлений действительности. «Отображая определенным образом те или иные отрезки действительности, слова естественно связаны между собой, как взаимосвязаны и отображаемые ими явления самой действительности» [3, с. 89]. Сказанным объясняется эффективность изучения лексики в тематических группах, благодаря чему (предметная общность и некоторая общность словообразовательных и семантических примет слов) лучше усваивается значение лексических единиц, обеспечивается системность, последовательность введения словаря, соответственно повышается интенсивность развития связной речи.

Выше изложенными факторами, а также с трудностями в речи, которые испытывают учащиеся-узбеки, обуславливается необходимость разработки русско-узбекского учебного словаря минимума спортивной лексики, как базы для формирования и развития, соответствующих коммуникативно-речевых умений и навыков учащихся.

При отборе лексического материала и организации русско-узбекского словаря-минимума спортивной направленности для учащихся-узбеков мы руководствовались критериями, которые достаточно полно разработаны в лингводидактике и в специальных исследованиях по лексикографии (А. В. Иартов, С. Д. Пурцеладзе, Н. З. Банкеева, В. В. Морковкин, В. В. Реззетов, А. А. Азизов, И. А. Киссен, А. М. Ким, Э. Штейтфельдт, М. А. Хегай, Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Е. А. Стэнман и др.).

Итак, мы исходили из общепринятых принципов:

- принцип употребительности указанной лексики в учебно-методических материалах на спортивную тематику;
- принцип практической необходимости слов данной категории в полях коммуникации;
- принцип семантической значимости спортивной лексики для коммуникативных целей;
- принцип сопоставления спортивной терминологии в русском и узбекском языках;
- принцип предметности на основе установления межпредметных связей занятий русского языка и физической культуры.

При отборе спортивной лексики нами учитывалась степень разработки данного вопроса в методике преподавания русского языка в национальной школе и в методике преподавания русского языка как иностранного (С. Д. Ашурова, Н. З. Бакеева, Л. И. Головина, М. И. Задорожный, Ю. Н. Марков, Л. В. Новак, М. К. Скопина, А. Ш. Шабанов и др.).

Основопологающим принципом явился принцип употребительности спортивной терминологии в учебно-методических материалах и в разговорной речи. Он необходим, потому что учащихся-

узбеков следует, прежде всего, научить наиболее употребительным значениям слов русского литературного языка «без знания которых нельзя делать быстрых успехов» [6, с. 37].

Практическая необходимость слова для речевого общения подсказывается обычно опытом. При этом отобранные слова, с одной стороны, должны отвечать всем требованиям речевой практики, с другой — должны рассматриваться в тесной связи с теми речевыми ситуациями, в которых оказываются учащиеся при общении во время учебного процесса и в повседневной жизни.

Использование семантико-сопоставительного принципа позволило предусмотреть отбор значений многозначных слов с учетом лексико-семантических расхождений в объемах значений и способах их выражения в изучаемом и родном (узбекском) языках. Мы учитывали своеобразие семантики отбираемых слов, имея в виду, что конкретное значение слова изучается раньше отвлеченного, прямое — раньше переносного, а многозначность слова изучается постепенно, в определенной последовательности. «Важным условием овладения вторым языком является усвоение слов не только на уровне значения, но и на уровне смысла. Между словами изучаемого языка должны быть установлены точно такие же ассоциативные связи, которыми обладают слова родного языка» [4, с. 96]. Соблюдая известную преемственность в изучении спортивной терминологии, преподавателям русского языка необходимо включать в различные рода упражнения те лексемы, значения которых уже усвоены учащимися на уроках родного (узбекского) языка.

Следует заметить, что в научно-популярной литературе терминология, как правило, утрачивает свой системный характер. Что же касается исследуемого нами пласта лексики, то он носит двойственный характер: с одной стороны, говоря на спортивную тематику, невозможно обходиться без спортивных слов-терминов; с другой — широко используется при этом общеупотребительные слова наравне с узкоспециальными, в частности, биологическими терминами.

Многие слова, относящиеся к спортивной тематике, имеют статус общеупотребительных слов современного русского языка, что делает их актуальными в лингвометодическом плане (бревно, высота, гиря, длина, длинный, канат, кругом, культура, лента, назад, помощь, препятствие, прыжок, спорт, ширина и др.)

Методика отбора и фиксирования спортивной лексики заключалась в следующем. Из учебников, учебных пособий по физической культуре, а главным образом опираясь на словари, записывались все слова, связанные с темой «спорт». Каждое слово записывалось в начальной форме и перевод или толкование на узбекский язык.

Проведенная работа позволила оформить список спортивной лексики, встречающейся в учебно-методических материалах для учащихся-узбеков. Приводим фрагмент таблицы:

Начальная форма слова	Перевод (или толкование) на узбекский язык.
акробат	акробат (мохир гимнастикачи)
бревно	еғоч, хода, ғўла
бросать	отмок
брус	тўсин
гимнастика	гимнастика, бадан тарбияси
гимнастический зал	гимнастика зали

Анализ слов спортивной направленности показал прежде всего, что не все слова данного пласта имеют эквивалент на узбекском языке. Анализ спортивной лексики позволил вычлнить три группы слов с учетом соответствий с родным языком учащихся-узбеков. Так, первую группу составили слова, имеющие идентичное написание в русском и узбекском языках, вторую — с частичной деформацией, третью — слова, в корне отличающиеся от русского языка и потому требующие перевода.

Учет и фиксирование спортивной лексики, встретившейся в анализируемых учебных пособиях и материалах, дали возможность нам определить количественный объем спортивных лексем, словосочетаний и терминов, обслуживающих научный подстиль современного русского языка, минимизировать соответствующую лексику в учебных целях.

Использование словаря-минимума на занятиях русского языка доказывает, что у учащихся-узбеков обогащается словарный запас за счет спортивной лексики в объеме соответствующего учебного словаря, усовершенствуются навыки русской устной и письменной речи с использованием спортивной терминологии, повышается коммуникативная активность учащихся в создании собственных микротекстов (высказываний) на спортивную тематику, возрастает интерес к русскому языку и к проблеме здоровья человека, охраны и укрепления собственного здоровья и здоровья окружающих.

Литература:

1. Андриянова В. И. Развитие активной русской речи у узбекских школьников. — Ташкент: Уки-тувчи, 1973. — 143 с.
2. Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. Ташкент: Издательско-полиграфический творческий дом имени Чулпана, 2005. — 200 с.
3. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. — М.: Международные отношения, 1977. — 264 с.
4. Единый лексический минимум русского языка для национальных школ. — М., 1976. — 229 с.
5. Ураева Э. У. Обогащение речи учащихся старших классов узбекской школы многозначной глагольной лексикой русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ташкент, 1990. — 19 с.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974. — 152 с.

Tsoy Marina Klimentevna

tsoymarisha@yandex.ru

Uzbek state university of world languages

Methodology of selection and compilation of the Russian-Uzbek dictionary the minimum of sports vocabulary for Uzbek students

The article presents a linguo-methodological characteristic of the work of the selection of lexical material and the organization of the Russian-Uzbek dictionary-minimum sports orientation for Uzbek students. The generally accepted criteria and principles for compiling a dictionary-minimum, which are important when taking into account the theoretical and practical significance of this material, are considered.

Keywords: bilingual students, minimum vocabulary, linguistic methodology, general didactic principles, scientific substyle, sports vocabulary, polysemy, intersubject connections.

Роль скороговорок в развитии дикции у иностранных студентов

Данная статья посвящена важности дикции у иностранных студентов, а также упражнениям для ее развития. Дикция — основной фактор свободного общения на русском языке и понимания устной речи. В статье представлен пример эффективного способа развития дикции — скороговорки разных уровней сложности. Кроме того, был проведен эксперимент, направленный на изучение роли скороговорок в совершенствовании дикции иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, устная речь, общение, скороговорки, дикция.

Общение — неотъемлемая часть человеческого бытия. Без него наше существование в современном мире невозможно, так как это один из самых важных компонентов, с помощью которого достигается взаимопонимание между людьми, необходимое для развития общества.

Каждому человеку, независимо от рода деятельности, необходимо думать не только о содержании речи, но и о ее форме, понятности для окружающих. Коммуникация между людьми не только необходима, но и занимает важнейшее место во многих сферах. Поэтому грамотность, уверенность, дикция, точность, понятность, красота и другие качества речи, влияющие на то, как ее воспринимают слушатели, — основные показатели оратора.

В последние годы отмечается увеличение числа студентов, приезжающих в Россию из-за рубежа. Большинство из них обучаются на различных подготовительных курсах, прежде чем начать изучение выбранной ими профессии. При изучении русского языка как иностранного особое внимание уделяется устной речи, так как именно она используется чаще. Обучающимся необходимо не только выучить много лексики и грамматических правил, но и научиться произносить слова и предложения так, чтобы их понимали носители языка.

К сожалению, распространено такое явление, когда иностранца понимает только его педагог по русскому языку как иностранному, но студенту хочется общаться и с другими людьми, говорящими на изучаемом им языке. Обучающиеся на подготовительных курсах допускают часто одну и ту же ошибку: они считают, что чем больше узнают слов, тем быстрее смогут найти общий язык с окружающими. Поэтому лексику будущие студенты изучают тщательно и внимательно, учатся выстраивать необходимые диалоги, забывая о правильном произнесении «сложных» звуков. Естественно то, что через какое-то время обучающихся ожидает разочарование, так как далеко не все жители России распознают неправильно произнесенные слова родного языка, что приводит к недопониманиям различного рода, а значит, и к неудачному коммуникативному акту: говорящий не достигает своих целей и разочаровывается. Такие ситуации существенно снижают у обучающихся мотивацию к дальнейшему изучению языка.

Не обладая четко поставленной дикцией, не умея правильно произносить те или иные звуки или сочетания звуков русского языка, студент будет испытывать огромные затруднения, обучаясь профессии. Обучение в университете предполагает устные ответы на практических и семинарских занятиях, устную сдачу экзаменов и зачетов, общение с преподавателями и другими студентами. Без всего этого обучение может считаться неполноценным, преподаватели не смогут объективно оценить то, насколько иностранный студент освоил необходимый материал, соответственно могут возникнуть конфликты.

Именно поэтому крайне важно обращать внимание на развитие дикции и на подготовительных курсах по русскому языку как иностранному, и после — на протяжении всего обучения иностранного студента в России.

Существует множество способов развития дикции, которые подходят как русским, так и иностранным студентам: упражнения на подвижность губ; упражнения для развития мышц нижней челюсти; упражнения на произношение предложений — от медленного до быстрого; артикуляция при произнесении сложных согласных, например, звуки «ж-ш», «к-г, х», «ц» (эти звуки иностранцам произносить труднее всего), и так далее.

Одним из самых эффективных способов обучения правильному произношению являются скороговорки, что отмечается многими преподавателями курсов по русскому языку как иностранному.

Существует множество различных русских скороговорок. Первые из них появились еще в Древней Руси. Наши предки придумывали их, чтобы научить своих детей быстро и отчетливо разговаривать. Первый сборник скороговорок был опубликован в 1862 году В. И. Далем с целью включения их в программу обучения для развития речи школьников.

Скороговорки служат для улучшения дикции и в наше время, не только не теряя свою актуальность, но и, напротив, набирая все больше популярности. Они обычно содержат в себе не только слова со сложными для произнесения звуками и их сочетаниями, но и какой-то веселый смысл, что очень нравится и детям, и взрослым. Много встречается таких скороговорок, которые с нами уже много десятилетий и даже веков («По ремешку, по бревешку боком проведу кобылку»; «Сенька везенька, вези бабу на санках: санки скок, Сеньку в лоб»; «По двору, подворью, в добром здоровье»), но есть и новые, «злободневные» («Их пестициды не перепестицидят наши по своей пестицидности»; «В Кабардино-Балкарии валокордин из Болгарии»; «Рапортовал, да не дорапортовал, дорапортовал, да зарпортовался»). Это говорит нам о том, что интерес людей к ним не снижается.

Обратимся к простым скороговоркам, которые хорошо известны русским, и, возможно, некоторым иностранцам. Они подойдут для иностранных студентов, которые только начали разговаривать на русском языке и учить его базовую грамматику (Таблица 1).

Таблица 1

Детские известные скороговорки
«Шла Саша по шоссе и сосала сушку»
«От топота копыт пыль по полю летит»
«Белые бараны били в барабаны»
«Купила бабуся бусы Марусе»
«Все бобры для своих бобрят добры»

Перерастая базовый уровень владения русским языком, иностранные студенты сталкиваются со все более сложными словами и предложениями, которые требуют четкого произношения. Для тренировки становятся необходимы уже скороговорки посложнее. Часто тут подойдут именно современные скороговорки, которые еще и помогают запомнить какую-ли специфическую лексику (Таблица 2). Не каждый русский студент сможет четко и без ошибок прочитать такие скороговорки, а для иностранных граждан это сделать еще труднее.

Таблица 2

Современные скороговорки средней сложности
«Сиреневенькая зубовыковыривательница»
«Кокосовары варят в скорококосоварках кокосовый сок»
«Стаффордширский терьер ретив, а черношерстный ризенинауцер резв»
«Бессмысленно осмысливать смысл неосмысленными мыслями!»
«У Терминатора температура субфебрильная»

В нашем языке существуют и такие скороговорки, которые с первого раза сложно выговорить даже профессионалу. Для иностранных студентов произнести такие фразы почти нереально, необходимо много тренировок. Но даже попытки выговорить скороговорки подобного уровня приносят хорошие результаты, так как с обычной устной речью на русском языке иностранцы начинают справляться значительно лучше. Примеры таких сложных скороговорок приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сложные и длинные современные скороговорки
<i>«Флюорографист флюорографистку то флюорографировал, то не нефлюорографировал, да, перенедофлюорографировав, не недоперевыфлюорографировал»</i>
<i>«Скороговорун скороговорил скоровыговаривал, что всех скороговорок не перескороговоришь не перескоровыговариваешь, но заскороговосивишься, выскороговорил, что все скороговорки перескороговоришь, да не перескоровыговариваешь. И прыгают скороговорки, как караси на сковородке»</i>
<i>«С точки зрения банальной эрудиции каждый индивидуум, критически мотивирующий абстракцию, не может игнорировать критерии утопического субъективизма, концептуально интерпретируя общепринятые дефанизирующие поляризаторы, поэтому консенсус, достигнутый диалектической материальной классификацией всеобщих мотиваций в парадокматических связях предикатов, решает проблему усовершенствования формирующих геотрансплантационных квазипузлистатов всех кинетически кореллирующих аспектов»</i>

Скороговорки всех выделенных нами уровней являются полезными для развития дикции иностранных студентов. Однако отмечается, что чаще используются простые скороговорки на начальном этапе изучения языка, а после уже практически не применяются.

В ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» в 2020 году был проведен эксперимент, направленный на изучение роли скороговорок в совершенствовании дикции иностранных студентов. В эксперименте приняли участие 50 иностранных студентов из Таджикистана, Алжира, Марокко и Египта, которые владели русским языком на разных уровнях: от базового до продвинутого.

Пандемия внесла свой вклад в этот эксперимент: очное проведение стало невозможным. Студентам было предложено записывать видео, на которых они будут читать предложенные преподавателем скороговорки. Среди присланных видеороликов проводился конкурс на самое лучшее чтение, что послужило дополнительной мотивацией для отработки навыков произнесения сложных звуков и их сочетаний. Самые удачные работы выставлялись в интернет на суд зрителей.

Почти все участники справились с заданием (скороговорки студентам давались с учетом их уровня владения русским языком), но ошибки все же присутствовали.

Чаще всего встречалось неточное произношение звуков «ж-ш», «к-г, х», «ц», «р», реже проskalзывали неправильно прочитанные слова, серьезная путаница в звуках.

Перед финальным прочтением для съемки видео иностранные студенты несколько дней много раз тренировали произношение сложных слов, советовались с преподавателем, репетировали перед зеркалом. После завершения эксперимента 40 студентов (80 %) отметили улучшение своего произношения, некоторые из них говорили о том, что перестали бояться читать и говорить длинные, сложные слова. Кроме того, был пополнен словарный запас участников.

Обучающимся были даны рекомендации продолжать тренировки, постепенно повышая уровень сложности прочитываемых скороговорок, уделяя особое внимание тем, которые направлены на улучшение произношения звуков, дающихся особенно тяжело.

В заключение можем отметить, что проведенный эксперимент показал актуальность и необходимость такого способа тренировки произношения как чтение скороговорок. Активное его внедрение на занятиях и при проведении различных мероприятий поможет студентам совершенствовать свою устную речь, а значит, быть понятыми, что повысит мотивацию к дальнейшему изучению языка и избавит от множества неловких ситуаций.

Литература:

1. Ворожцова И. Б., Урсегова Е. Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранном: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестник Удмуртского университета. — 2015. — Т. 25. — Вып. 3. — 517 с.
2. Милованова И. С. Фонетические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап обучения. — М.: Флинта: Наука, 2000. — 160 с.
3. Боборико Г. И. Работа над произношением на начальном этапе обучения иностранных студентов // Журнал ГГМУ. — 2004. — № 3. — 94 с.
4. Лаптева Е. В. Лучшие скороговорки для развития речи / Е. В. Лаптева. — М.: АСТ, 2017. — 223 с.
5. Во дворе. Скороговорки. — М.: Ранок, 2010. — 495 с.
6. Косенко С. В. Загадки, скороговорки, шарady, задачи / С. В. Косенко. — М.: АСТ; Харвест, 2020. — 448 с.

Lapshina Daria Alexandrovna

dashka.lapshina@mail.ru

Penza State Technological University, Penza, Russia

Mushkova Viktoria Vladimirovna

vmushkova@penzgtu.ru

Penza State Technological University, Penza, Russia

The role of tongue twisters in the development of diction among foreign students

This article is devoted to the importance of diction among foreign students and exercises for its development. Diction is the main factor of free communication in Russian and understanding of spoken speech. The article presents an example of an effective way of developing diction are tongue twisters of different levels of complexity. In addition, an experiment was conducted aimed at studying the role of tongue twisters in improving the diction of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, spoken speech, communication, tongue twisters, diction.

Онлайн- и офлайн-экскурсии как методический ресурс в процессе обучения иностранцев русскому языку

В статье рассматриваются некоторые особенности организации учебных онлайн- и офлайн-экскурсий в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, онлайн, офлайн, иностранные студенты.

В последнее десятилетие во всем мире все больше возрастает интерес к русскому языку. Все больше иностранных граждан хотят познакомиться с Россией и ее «просторами», познать таинственную «русскую душу», прочесть книги русских авторов на языке оригинала. Иностранцы получают профессиональное образование в России, осваивая узкоспециальные дисциплины средствами русского языка. Во многих странах владение русским языком считается престижным. К примеру, китайские и корейские студенты видят в изучении русского языка залог будущего профессионального успеха.

Экскурсии являются важным звеном в учебном процессе: они существенно дополняют и расширяют знания об окружающем мире, помогают глубже познать закономерности развития природы и общества, способствуют усвоению культурного наследия прошлого, расширяют круг интересов, активизируют познавательную деятельность учащихся, укрепляют связь обучения с жизнью. Вопрос применения учебных экскурсий рассматривался и рассматривается в работах таких ученых, как Костомаров В. Г., Верещагин Е. М., Костюченко М. В., Ковалева А. В., Большакова Н. Г., Дашкова Е. В., Сафонова В. В. и др.

На данный момент наблюдается усиление интереса к проблеме повышения эффективности занятий по русскому языку в общем и в иноязычной аудитории в частности. Большинство методистов и преподавателей сосредотачивают свое внимание на поисках новых, более совершенных форм организации занятий, структуры урока, на совершенствование методики обучения, способах активизации учащихся.

Использование как на занятиях по РКИ, так и во внеурочной деятельности языкового материала, содержащего территориальные, социокультурные и национальные особенности края или области позволяет расширить представление иностранных студентов об истории данной территории, а также дать им актуальную на данный момент информацию. Местный языковой материал передает особые реалии национальной жизни, имеет многовековую историю, представляет собой культурное наследие, запечатленное в фольклоре и произведениях мастеров слова, имеющее устные и письменные языковые традиции, разные формы существования (национальный литературный язык, диалекты, разговорный язык).

Учебная экскурсия, в методике преподавания РКИ представляет собой такую форму организации обучения, которая позволяет проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях [2, с. 35].

Учебная экскурсия отличается от обычной экскурсии четкой постановкой цели и задач. Это не просто отдых, поскольку в процессе учебной экскурсии студенты совершенствуют навыки владения русским языком. Экскурсия как вид учебной деятельности предполагает следующую структуру: подготовительный, основной и заключительный этапы. Первый и последний этапы проходят в учебной аудитории, основной этап — это непосредственное участие в экскурсии. Учебные экскурсии выполняют две важные задачи: работу над всеми видами речевой деятельности, а также повторение и закрепление на практике лексико-грамматического материала, пройденного на уроках. Во время экскурсий студенты получают дополнительную возможность развивать речевые умения и навыки во всех видах речевой деятельности. Можно говорить о том,

что в целом учебные экскурсии способствуют интенсификации учебного процесса, особенно, когда при сжатых сроках обучения необходимо достичь усвоения максимального объема учебного материала.

Необходимо подчеркнуть, что очевидным плюсом экскурсии с выходом на объект является возможность для студентов увидеть объекты культурного наследия своими глазами, а, возможно, даже прикоснуться к ним.

Тем не менее современное общество постоянно изменяется и нельзя не отметить, что в XXI веке сложно представить себе учебный процесс без использования цифровых образовательных технологий. Цифровая эпоха бросает вызов системе образования. Нынешние студенты в большинстве своем — представители поколений Z и Альфа, «цифровые аборигены», которые буквально родились со смартфоном в руке, поэтому для обучения людей новых поколений необходим поиск новых форматов, инструментов и технологий обучения, а также перестройка традиционного образовательного процесса.

У поколений Z и Альфа есть ряд особенностей, не характерных для людей предыдущих поколений, к примеру:

- стремление к личной свободе;
- индивидуализм;
- отсутствие трудностей во взаимодействии онлайн;
- ценность самообразования для них выше, чем ценность классического образования.
- крайне слабая концентрация внимания;
- высокое визуальное восприятие, которое, тем не менее, ведет к появлению клипового мышления;
- усвоение информации в небольших объемах.

Данные особенности студентов необходимо принимать во внимание и учитывать в процессе организации учебного процесса, а также внеаудиторного взаимодействия.

Кроме того, существенные коррективы в образовательный процесс внесла пандемия COVID-19, лишившая многих иностранцев возможности приехать в страну изучаемого языка. Этот факт дал еще больший толчок развитию онлайн обучения в общем и появлению онлайн экскурсий в частности.

В связи с этим в методике преподавания РКИ появилось такое понятие как виртуальные экскурсии — инновационная форма обучения, обладающая огромным потенциалом и позволяющая интенсифицировать и разнообразить процесс обучения. Виртуальную экскурсию можно рассматривать как организационную форму обучения, отличающуюся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов с целью создания условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов и т. д. [1, с. 123] Виртуальную экскурсию можно дополнить любыми цифровыми материалами — фото-, аудио- и видеофайлами, презентациями, иллюстрациями.

В методической литературе приводятся различные классификации экскурсий. По содержанию можно выделить следующие виды экскурсий (данная характеристика актуальна как для экскурсий на объекте, так и в цифровом формате):

- 1) обзорные, где собраны элементы нескольких экскурсий, объединенных общей темой;
- 2) тематические, то есть экскурсии, раскрывающие определенные темы (например, народные промыслы Нижегородской области);
- 3) биографические — экскурсии, связанные с жизнью и биографией выдающихся людей (например, экскурсии по местам, связанным с жизнью и творчеством М. Горького).

С точки зрения использования информационных технологий онлайн-экскурсии можно классифицировать по способу создания:

- 1) использование презентаций (PowerPoint, Canva, Menti);
- 2) создание графических карт, гиперссылок;
- 3) использование онлайн-систем навигации (Yandex Карты, Google Maps и др.);
- 4) создание моделей отдельных объектов;
- 5) использование панорам, 3D-объектов.

В основе подготовки онлайн-экскурсии, как и при разработке любого проекта, лежит определенный алгоритм действий, позволяющий педагогам добиться успешного результата. В целом структура виртуальных экскурсий соответствует структуре реальных экскурсий с выходом на объект и включает ряд этапов: подготовку, проведение, заключение, использование результатов экскурсии на последующих занятиях.

Обзорную онлайн экскурсию по Нижнему Новгороду можно организовать несколькими способами. Главным преимуществом подобной экскурсии становится возможность коммуникации с преподавателем, поэтому целесообразно выбирать те онлайн платформы, которые имеют функции чата и конференции.

1) Первый вариант предполагает ведение преподавателем трансляции на базе какой-либо онлайн платформы (Zoom, Skype, Discord). Студенты при этом имеют возможность задавать вопросы преподавателю в чате или в прямом эфире. Преподаватель идет по маршруту, рассказывает и показывает все вокруг с помощью камеры своего планшета или смартфона, общается со студентами, отвечает на вопросы из чата. Все это происходит в режиме реального времени, что позволяет создать ситуацию, максимально приближенную к реальной экскурсии.

2) Второй вариант реализуется с помощью YouTube, где в виде трансляции проходит виртуальная экскурсия, при этом студенты могут осмотреться, приблизить какие-то объекты. Преподаватель рассказывает студентам о тех объектах, которые они видят, а также отвечает на их вопросы. Подобная экскурсия также похожа на классическую экскурсию.

3) Можно воспользоваться готовым экскурсионным продуктом — к примеру, на сайте Нижегородского музея-заповедника представлена полностью виртуальная экскурсия по Нижегородскому кремлю. Кроме осмотра Кремля можно полюбоваться видом на «Стрелку» — место слияния рек Оки и Волги, а также прогуляться по недавно полностью восстановленной кремлевской стене (<https://ngiamz.ru/virtualnaya-ekskursiya-po-nizhegorodskomu-kremlyu>). Поскольку аудиогид на сайте не предусмотрен, необходим рассказ преподавателя. С одной стороны, этот факт с легкостью превращает обычную экскурсию в учебную, с другой — дает студентам возможность интерактивно погулять по Кремлю и его окрестностям.

4) Также нельзя не отметить еще один вариант экскурсии, который подойдет для тех, кто хочет быстро и в краткие сроки познакомиться с основными достопримечательностями Нижнего Новгорода. Этот вид экскурсий доступен в аэропортах, вокзалах и торговых центрах. Можно взять в аренду еще одно достижение цифровой эпохи — очки виртуальной реальности (VR). Такой тип экскурсии включает в себя: Кремль, площадь Минина и Пожарского, Верхне-Волжскую набережную, Нижне-Волжскую набережную, Большую Покровскую, футбольный стадион, храм Александра Невского, набережную Федоровского. Данная экскурсия оснащена виртуальным гидом. Экскурсия интересна тем, что некоторые объекты представлены не только в современном виде, но и в своем первоначальном образе, восстановленном при помощи исторических документов и цифровых технологий. Для этого типа экскурсии обязательно необходим подготовительный аудиторный этап, особенно для студентов, чей уровень владения русским языком — средний и ниже.

Использование исключительно традиционных (лекционных и семинарских) форм обучения не позволяет студентам в полной мере овладеть навыками, необходимыми для их будущей профессиональной деятельности. Использование экскурсий позволит преодолеть пассивность студентов в получении информации, стимулировать их познавательную мотивацию; преодолеть дистанционность общения преподавателя со студентами, что, в свою очередь, даст возможность не допустить «дефицита диалога» между участниками учебного процесса и реализовать принцип индивидуализации обучения. В то же время применение цифровых технологий в организации экскурсий с одной стороны, дает возможность провести учебную экскурсию в формате, максимально приближенном к реальности в условиях недоступности тех или иных материальных объектов; с другой стороны, виртуальные экскурсии могут помочь преподавателям формировать и развивать не только лингвокультурологическую компетенцию студентов, но и их цифровую компетенцию, которая является одной из ключевых профессиональных компетенций XXI века.

Литература:

1. Валяева Н. Ю. Виртуальные экскурсии по Нижнему Новгороду как методический ресурс в процессе изучения РКИ // Освоение семантического пространства русского языка иностранцами: [Электронный ресурс]: Сборник материалов международной научно-практической онлайн-конференции 15–16 октября 2020 / отв. ред.: Ж. В. Никонова, Н. В. Макшанцева. — Н. Новгород: НГЛУ, 2021. — 288 с. (с. 121–125).
2. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному / Ю. Е. Прохоров. — М., 1998. — 94 с.

Nadezhda Y. Valyaeva

nadinvalyaeva@gmail.com

Nizhny Novgorod State Linguistic University

Online and offline excursions as a methodological source in the process of teaching Russian to the foreigners

The article observes some peculiarities in organization of educational excursions (both online and offline) while teaching Russian as a foreign language.

Keywords: virtual excursion, online, offline, foreign students.

Русский язык как средство межкультурной коммуникации в обучении современного студента

В статье даны современные методы обучения русскому языку студентов подготовительного отделения в ФГБОУ ВО НГСХА. Успешная социализация иностранных студентов подразумевает овладение ими межкультурной коммуникативной компетенцией в процессе обучения.

Ключевые слова: современные методы, русский язык, принципы обучения.

Основное средство общения — это язык, достояние каждого народа, переданное поколениями. Культурное наследие русского народа, выражение языка в системах «народный дух» и «само бытие» по Гумбольдту, на сегодняшний день приобрело совсем иную окраску. Нельзя забывать, что в процессе жизнедеятельности, каждодневного труда русского человека, возник язык как средство общения. В процессе продолжения существования своего рода, в тяжелейших условиях, человек сам того не подозревая, передавал накопленный опыт, а значит был вынужден прибегнуть к общению — языку, передавая потомкам свой родной язык. Т. Б. Радбиль в учебном пособии «Когнитивистика» пишет: «Человек мыслится в русской языковой картине мира прежде всего как динамичное, деятельное существо. Он выполняет три различных типа действий — физические, интеллектуальные и речевые» [6, с. 182]. «...пространство и время в языке существенно отличается от пространства и времени в научной картине мира. Пространство и время в физике мыслятся как объективно существующие характеристики универсума, не зависящие от человека, которым присущи стабильные свойства, полагающиеся универсальными константами для окружающего нас физического мира» [6, с. 178].

В условиях стремительно развивающихся процессов глобализации и информатизации общества, в российских вузах встают вопросы о возможности обучения дистанционно. Проблема социализации молодежи в межнациональном и межкультурном пространстве, приобретают новые очертания. «Наша эпоха — конец XX — начало XXI в. — характеризуется неравномерным развитием наук: наблюдается резкий скачок технической цивилизации и слишком медленное развитие гуманитарных наук, основным предметом которых является человек в его делах и поступках, мыслях и устремлениях, фантазиях и эмоциях» [5, с. 113]. Для современной науки необходимым условием подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества, является именно очное обучение. Цель сегодняшнего обучения — показать использование языка в совместной деятельности себе подобных человека-личности.

Человек — носитель языка, важно грамотно выстроить речь сегодняшнего студента. В своих «Письмах о добром и прекрасном» Д. С. Лихачев писал: «По тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллектуальности человека, степень его психологической уравновешенности» [5, с. 112].

Язык — основное средство общения людей. При помощи языка люди общаются друг с другом, передают свои мысли, чувства, желания. В живой речи могут быть выражены такие концепты, как «человеколюбие», «взаимопонимание», «выручка», «преданность», «любовь», «братство», «добродетель», «женщина», «мужчина», «нравственность», «духовность», «самобытность», «непредсказуемость», «душевность», «верность», «любовь», «семья», «дом», «хозяин», «хозяйка», «покорность». Рассмотрение разновидностей этих концептов раскрывает призму человеколюбия, благоразумия, пронизательности, духовности. Экстралингвистические понятия концептов охватывают многие весомые аспекты духовно-нравственного образования человека.

Заметим, что языковой портрет современного студента напрямую зависит от компьютерных технологий, общества, семьи. В процессе написания сочинения, изложения, пересказа — они учились грамотно строить свои высказывания, вести умозаключения, анализировать новый материал лекции, выделять главное, задавать вопросы, вести диалоги, систематизировать прочитанный материал, доказывать, опровергать, строить гипотезы, анализировать, сравнивать. «Тестирование как

контроль знаний не улучшает качество образования — постоянное заучивание тестов и тестовых заданий не способствует развитию креативной личности» [1, с. 292].

Молодое поколение, на сегодняшний день, теряет силу и мощь варьирования русским языком, теряется русская выразительность, самобытность русского языка. Это необратимые последствия. «Общая деградация нас как нации сказалась на языке, прежде всего. Если бесстыдство быта переходит в язык, то бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело... Важнейший способ узнать человека — прислушаться к тому, как он говорит. Язык человека — это его мировоззрение и его поведение, как говорит, так, следовательно, и думает», писал известный русский академик Д. С. Лихачев [4, с. 25].

«Студенческая речь должна стать правильной и уместной в связи с тем, что молодой человек получает профессию, которая поможет обеспечить будущего специалиста и его ближайших родственников всеми необходимыми средствами для нормального проживания на любой территории нашей страны. Кроме того, речь должна способствовать успешному карьерному росту и быстрому нахождению взаимопонимания между коллегами и окружающими. Для этого юноша обязан и имеет право получить качественное образование, которое немислимо без усвоения азов речевой культуры. Элементарные знания о нормативном общении и правилах речевого этикета важны в любом обществе» [2, с. 2].

Грамотная речь сегодняшнего студента — показатель того, что среди молодого поколения есть те, кому дорог русский язык.

Ф. И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка» пишет: «Язык есть выражение не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий, страны и истории народа. Искренние, глубочайшие ощущения внутреннего бытия своего человек может выразить только на родном языке».

В. В. Виноградов упоминал, что возросло влияние русского языка на языки других народов: «Сходства и соответствия в языках Страны Советов, обусловленные воздействием русского языка, проявляются: 1) в расширении сферы влияния русских, особенно новых, советских выражений, в калькировании их; 2) в стремительном распространении советизмов, в их движении из одного языка в другой; 3) в освоении основного фонда интернациональной лексики через посредство русского языка; 4) вообще в усилившейся тенденции к языковой интернационализации, в особенности к советской языковой интернационализации» [3, с. 165].

Ряд слов и выражений любого естественного языка следует считать „ключевыми“, если они служат своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося данным языком. Речь идет о каких-то представлениях о мире, свойственных носителям языка и воспринимаемых ими как нечто самоочевидное [6, с. 175].

Литература:

1. Ваджибов М. Д. О риторических особенностях русской речи дагестанских студенток // Сборник статей V Всероссийской конференции «Стратификация национального языка в современном российском обществе» (г. Санкт-Петербург, 28–31 ноября 2015 г.). — СПб.: Златоуст, 2015. — 292 с.
2. Ваджибов М. Д. О необходимости демаргинализации русского речевого портрета дагестанского студента. [Электронный ресурс]. — URL: <http://krriritoricadag.blogspot.com/2017/04/11.html>
3. Виноградов В. В. Великий русский язык. — М., 1945. — С. 165–166.
4. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. — М.: Детская литература, 1988.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
6. Радбиль Т. Б. Когнитивистика: учебное пособие. — Нижний Новгород, 2018. — С. 375.

Glebova Nadezhda Gennadijevna

glebovanno@ya.ru

Nizhny Novgorod State Agricultural Academy

The Russian language as a instrument of intercultural communication in the teaching of a modern student

The article presents the modern methods of Russian language teaching of students preliminary of NNSAA. Successful socialization of foreign students involves the mastery of intercultural communicative competence in the learning process.

Keywords: modern methods, Russian language, principles of learning.

Культурообразующая концепция обучения русскому как иностранному

В статье освещается актуальная культурообразующая концепция обучения РКИ, направленная на соизучение языка и культуры в их единстве. Рассматривается понятие культурного смысла, а также факторы, оказывающие влияние на смыслообразование с точки зрения национально-культурной специфики.

Ключевые слова: культурная составляющая смысла, фоновые знания, коннотация, прецедентность, интертекстуальность, смысл.

В XXI веке человечество вступило в новую эпоху развития — эпоху глобального мира с единым коммуникативным пространством, в котором взаимодействуют люди, а значит языки и культуры. Практика преподавания русского языка как иностранного должна отвечать вызовам времени и соответствовать процессам, происходящим в обществе.

При коммуникации носители разных культур вносят в ситуацию общения свой коммуникативный (культурный) стиль, свое восприятие, видение и понимание окружающей действительности, а также знания о родной стране, которые придают ситуации значимый смысл и служат основой для взаимопонимания [2, с. 21].

Причиной возникновения непонимания являются культурно-коммуникативные барьеры, которые имеют различные формы.

Особого внимания заслуживает культурный барьер, который подразумевает привычки, традиции, менталитет, систему ценностей, иными словами — все то, что в наше время принято называть культурой в самом широком антропоцентрическом и этнографическом смысле.

Отмеченное выше обусловило смену ориентиров в методике преподавания русского языка как иностранного. Сущность методики обусловлена тем, что язык определяется как часть культуры, раздельно языка и культуры не существует (Е. И. Пассов). Поскольку язык и культура находятся в диалоге, в образовательных целях представляется продуктивной идея, согласно которой изучение языка и культуры должно осуществляться в единстве, в целостности: культура через язык, язык через культуру (Е. И. Пассов). Содержанием образования становятся факты культуры, а язык — способом достижения межкультурного понимания.

С опорой на мнение отечественных ученых, мы рассматриваем культуру с опорой на мнение отечественных ученых. Так для русского философа П. А. Сорокина культура — мир ценностей, Л. М. Баткин считает, что культура — это исторический определенный смысловой мир. Чтобы стать явлением культуры, смыслы должны себя проявить, объективировать. Очевидно, это могут быть слова, стереотипы, символы, знаки, концепты и т. д.

С целью устранения терминологической неясности следует выявить различие а) между содержанием и смыслом, б) значением и смыслом. Согласимся с А. В. Смирновым, который трактует смысл не как фиксированное содержание, а только его возможность, осуществляемую в самом этом процессе. Он определяет смысл как «становящееся содержание [9, с. 34–35]. Принципиально важно различие между значением и смыслом (впервые различие отмечено немецким логиком Г. Фреге) [10, с. 230–246]. Со значением связывают обозначение, со смыслом — способ, которым задается в языковом выражении значение [3, с. 246]. Слова, употребляемые в коммуникации, в контексте — это многослойные единицы смысла. Как отмечал Л. С. Выготский, «слово, взятое в отдельности в лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение есть не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла «...» [5, с. 70]. Слово приобретает свой смысл только во фразе». Смысл, бесспорно, возникает в ходе коммуникации. При осуществлении любого высказывания наблюдается сложная динамика между значением и смыслом, хотя одно не бывает без другого [6, с. 9–70]. Говорящий, употребляя слова,

наделяет их жизненностью, которой они лишены до речевого акта, когда объективное содержание превращается в субъективное, то есть в смысл. Если значение принадлежит языку, то смысл наличествует в речи. По глубокому наблюдению М. М. Бахтина, «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту, и смыслы никогда не могут быть стабильными и навсегда завершёнными (конечными). Они всегда будут обновляться «...» в процессе последующего (будущего) развития диалога. Поэтому, как отмечает ученый, у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [1, с. 393].

Для обучения русскому языку как иностранному особую значимость имеют культурные смыслы. Интерпретация культурных смыслов предполагает не только знание фактуальной информации о конкретной лингвокультуре, но и умение извлечь глубинные смыслы, которые стоят за единицами языка, реализуемыми в контексте.

Культурная составляющая смысла может проявляться по-разному. Она может быть заложена в значении. Этнокультурный компонент лексического значения представляет собой отражение в этом значении национально-специфического восприятия тем или иным народом каких-либо фрагментов, реалий действительности. У таких слов есть маркеры национальной самобытности в лексикографических источниках, лингвострановедческих словарях. Например, *сарафан* — русская национальная одежда: безрукавное платье, надеваемое поверх блузки или рубашки. Обязательная принадлежность русского национального костюма (вместе с вышитой рубахой и кокошником) [8, с. 496].

Культурная составляющая может наводиться контекстом. В известном стихотворении Ф. И. Тютчева «Умом Россию не понять» иностранным учащимся не знакомо слово *аршин*. Глагол измерить помогает понять, что аршин — единица измерения, общий аршин — общепринятая единица измерения, которая не подходит для разгадки тайны России.

К факторам, оказывающим влияние на смыслообразование с точки зрения национальной культурной специфики, относятся также фоновые знания, коннотация, пресуппозиция, прецедентность, интертекстуальность, ассоциативная аура, образная составляющая, ценностное наполнение явления или предмета.

Фоновые знания — это социально-культурный фон, который характеризует воспринимаемую речь. Они формируют смысловой уровень сознания, проявляя свое реальное бытие только в осмысленном высказывании. Знание реалий говорящим и слушающим чрезвычайно важно в межкультурном общении. Слова, относящиеся к фоновой лексике, могут отличаться в родном и изучаемом языке культурными фонами. Например, русское и английское слово *лето* в понятийном отношении совпадает, но по культурному фону различно: в английском языке лето состоит из четырех месяцев, а у русских из трех.

Прецедентные тексты входят в арсенал средств *интертекстуальности* — «межтекстового диалога». Понимание интертекстуальных включений основывается на сочетании их контекстов в данном тексте и в прототексте, что требует от читателя узнавания, правильного понимания, творческой интерпретации. Иностранному студенту была предложена для анализа статья, которая называлась: «Изба сгорела, конь ускакал». В процессе работы над заглавием выяснилось, что студенты не осознавали интертекстуальных связей названия с произведением Н. А. Некрасова, поэтому фраза была воспринята буквально.

Экспонентом культуры в языковом знаке является коннотация (термин введен В. Н. Телия).

Коннотация — это устойчивые признаки выражаемого лексемой понятия, воплощающие принятую в обществе оценку соответствующего предмета или факта, отражающие связанные со словом культурные представления и традиции [11, с. 82].

Как правило, коннотации основаны на ассоциациях, идущих от слова. Ассоциации разнообразны по смыслу и происхождению. Одни существуют с древних времен, другие появляются в наши дни, но в любом случае они являются отображением национальной культуры в слове. Например, Волга. Река, протекающая на территории России. В русском культурном сознании Волга существует как символ России. В народе ее называют Волга-матушка. О Волге поется во многих народных песнях, в которых она называется «красавица», сравнивается с Родиной: Как Родина, свободная, — широка, глубока, сильна. Волжские пейзажи изображены на полотнах многих русских художников. Самые знаменитые из них — картины И. И. Левитана («Вечер на Волге», «Над вечным покоем»), И. Е. Репина («Бурлаки на волге») и другие. Ассоциации на стимул Волга

отображают национальную культуру: Волга — русская река; мать (Волга, мать родная); широкая (Волга-матушка широкая); матушка (с Волги-матушки широкой); машина; черная (раньше на черных «Волгах» ездили советские руководители и разные важные люди).

Культурные смыслы образуют часть фоновых знаний, которые лежат в основе этнокультурных *пресуппозиций* от лат. *prae* «вперед», «перед» и *suppositio* «предположение». Под пресуппозицией понимают информацию, предвещающую толкование употребляемого в речи языкового выражения. Эта информация должна быть известна участникам коммуникации. Предваряя высказывание, она образует внеязыковой фон, с учетом которого можно понять, что хотел сказать участник диалога. В этом смысле пресуппозиция представляет имплицитный компонент высказывания, без которого невозможно понимание.

Н. В. Волошинов [4, с. 65] приводит такой пример. Двое сидят в комнате. Молчат. Один говорит: *Так!* Вне контекста *так* имеет значение, но не имеет смысла, поскольку может соотноситься с какой угодно ситуацией. Смысл становится очевиден при условии уточнения ситуации общения. Как осмысленное целое, высказывание состоит из двух частей: актуализированной и подразумеваемой.

Как разновидность пресуппозиций можно рассматривать прецедентные тексты: «... в августе 91 все смешалось в России». Адекватное понимание этой фразы, взятой из публицистики, возможно при наличии общих знаний: историческое событие в России в августе 1991 года и знание текста романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

Образная составляющая представляет предмет как уподобление кому-либо или чему-либо на основе метафорического переноса. Метафора отражает культурные ценности, поскольку основана на культурно-национальном мировидении. Роль метафор в процессах смыслообразования велика. Они являются экспонентами культурных знаков. Так, рябина воспринимается как «костер» («В саду горит костер рябины красной»), «пламенный закат» (А. Прокофьев), как одинокая женщина — «Видно, сиротине век одной качаться», горькая судьба — «мне и донине хочется грызть жаркой рябины горькую кисть».

Оценочный компонент предмета (явления). Под оценкой понимается мнение о ценности предмета, явления о соответствии/несоответствии его качеств каким-либо ценностным критериям.

Оценочный компонент может входить в денотативный компонент значения, например, рябина — целительное средство, удивительный чай, украшение (по рассказу А. Яшина «Угощаю рябиной»). Оценочный компонент может входить в коннотативное значение. При этом коннотация иногда создается повтором лексемы с денотативным значением [7, с. 17].

Под каждым окошком / У каждого тына / Рябины, рябины... (В. Солоухин)

Эмоционально-оценочное значение может быть результатом эксплицирующей функции текста без оценочного слова. Поэтесса М. Цветаева, испытывая сильную тоску по родине, сколько ни уверяла себя и других, будто ее уже ничто не может восхитить, что ей все безразлично, писала: «Всяк дом мне пуст, / Всяк храм мне чужд. / И все — равно, и все — едино, / Но если по дороге — куст / Встает, особенно — рябина...».

Ценностная сторона предмета выражена в его значимости для русской национальной культуры.

Культурная составляющая смысла требует особого внимания при изучении русского языка как иностранного.

Осознание культурных смыслов формирует речевое поведение, речевосприятие языковой личности, помогает полноценному межкультурному взаимодействию.

В лексиконе методистов важное место должна занимать «культурологическая методика». Неслучайно проф. А. В. Текучев отмечал, что «методика — это наука о наилучших средствах передачи культуры». К этому можно добавить — о наилучших средствах передачи культуры как мира уникальных смыслов сквозь призму языка.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1988. — 445 с.
2. Бердичевский А. Л. К теории современного учебника РКИ // Русский язык за рубежом. — 2012. — № 5. — С. 20–26.
3. Бочкарев А. Е. Семантика основной лексикон. — Н. Новгород: ДЕКОМ, 2014. — 320 с.
4. Волошинов В. Н. Философия и социология гуманитарных наук. — СПб.: Аста-пресс, 1995. — 380 с.

5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — 520 с.
6. Зинченко В. П. Система «культура» и культурная коммуникация // Зинченко В. П., Зусман В. Г., Кирнозе З. И. Межкультурная коммуникация. Системный подход. — Н. Новгород, 2003.
7. Макшанцева Н. В. Русская языковая картина мира как ментальная репрезентация русской культуры // Сборник материалов международной научно-практической онлайн-конференции «Освоение семантического пространства русского языка иностранцами». — Н. Новгород: НГЛУ, 2021. — С. 14–20.
8. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общей редакцией Ю. Е. Прохорова. — М.: АСТ-Пресс, 2007. — 737 с.
9. Смирнов А. В. Логика Смысла: Теория и ее приложение к анализу классической арабской философии и культуры. — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 492 с.
10. Фреге Ф. Логика и логическая семантика: сборник трудов. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 512 с.
11. Хроленко А. Г. Основы лингвокультурологии / под. ред. В. Д. Бондалетова — М.: Флинта: Наука, 2004. — 184 с.

Makshantseva N. V.

makshan@lunn.ru

Linguistics University of Nizhny Novgorod

The culture-forming concept of teaching Russian as a foreign language

This article deals with the contemporary culture forming paradigm of teaching Russian as a foreign language which is oriented on the co-learning of language and culture in unity. The notion of cultural sense, as well as the factors contributing to the establishing of sense from the national and cultural specifics' point of view are considered.

Keywords: cultural component of sense, background knowledge, connotation, precedence, intertextuality, denotation.

Формирование навыков аудирования при изучении РКИ с использованием аутентичных подкастов

Статья посвящена формированию навыков аудирования у иностранных учащихся, изучающих русский язык. В статье рассматриваются и подчеркиваются позитивные аспекты использования аутентичных подкастов в формировании навыков аудирования на уроках по русскому как иностранному, оговариваются причины, по которым использование аутентичных подкастов играет важную роль в процессе обучения аудированию. Проанализированы критерии использования аутентичных подкастов, продемонстрированы примеры платформ, на которых можно найти подходящий для урока подкаст. Автор приводит некоторые аспекты их практического применения, подготовки упражнений и проведения занятий.

Ключевые слова: аутентичный подкаст, аудирование, методика обучения, русский как иностранный.

В практическом курсе русского языка для иностранцев аудирование выступает в качестве цели и средства обучения. Речевое общение может проходить в разных ситуациях, поэтому нужно вырабатывать у учащихся способность понимать речь быстроговорящих незнакомых людей. «На конечном этапе цель для филологов — сформировать умения восприятия неадаптированных текстов любой жанрово-стилистической принадлежности понимать подтекст, интерпретировать прослушанное» [2, с. 103]. У некоторых студентов навыки аудирования развиты не на достаточном уровне, так как аудирование вызывает у студентов много трудностей и требует от них очень напряженной психической деятельности, поэтому при прослушивании текста они очень быстро утомляются и теряют внимание. Следовательно, необходимо подбирать такие приемы работы с аудиотекстом, чтобы заинтересовать студентов. Одним из таких приемов является работа с подкастами, что способствует развитию мотивации к изучению русского языка как иностранного. Целью настоящей статьи является рассмотрение преимуществ обучения русскому языку как иностранному с помощью подкастов и некоторые аспекты их практического применения, подготовки упражнений и проведения занятий.

Решающим фактором в пользу применения аутентичных подкастов выступает то, что они знакомят иностранцев с неадаптированной речью носителей языка со всеми ее возможными отклонениями от нормативной речи, позволяют познакомиться с основными разговорными моделями русской речи, дают широкий круг лингвострановедческих и культурологических знаний. При работе с аутентичными подкастами создаются условия погружения в иноязычную среду. Благодаря вовлечению в учебный процесс аутентичных подкастов у обучающихся углубляются фоновые знания, формируются в памяти устойчивые слуховые образы, развиваются социокультурные компетенции. В интернете существует большое количество платформ для прослушивания аутентичных подкастов, поэтому у преподавателя есть возможность выбора подкаста с актуальной информацией к теме урока, в котором затрагиваются проблемы или ситуации, подходящие для студентов в данный момент.

Приведем несколько примеров платформ, на которых можно найти большое количество подкастов. Например, большой популярностью пользуются образовательные лекции «TED на русском языке», в которых обсуждаются различные темы (природа, наука, бизнес, психология, социальная сфера и прочие). Если на уроке разбирается тема СМИ, то можно предложить студентам подкаст «Newочем», в котором озвучены материалы СМИ. Также существует линейка подкастов РИА новости, которая включает в себя эпизоды, раскрывающие вопросы о русском языке и его особенностях, рассказывающие истории о людях, которые впечатляют, о событиях, которые потрясают, о грустном, удивительном, радостном и трагичном нашего времени. Если на уроках студенты знакомятся с темами повседневной жизни, то их можно заинтересовать подкастами «Лайфхакера», в которых идет речь обо всем, о здоровье, работе и технологиях, об образовании, спорте и отдыхе, об отношениях, финансах и мотивации, приводятся примеры решения проблем, с которыми люди сталкиваются каждый день. Аутентичные подкасты

обладают большим образовательным потенциалом и высокой межкультурной ценностью, поэтому при обучении русскому языку с использованием подкастов иностранные студенты знакомятся с традициями и культурными особенностями жителей России. На сайте «Арзамас» или на сайте «Культура РФ» можно найти аудиопрограммы, в которых обсуждаются истории об известных писателях, поэтах, художниках, музыкантах, актерах и режиссерах, загадки великих произведений искусства, традиции и обычаи народов России, о народных традициях и памятниках нашей природы.

Естественно, при таком разнообразии подкастов необходимо тщательно выбирать тот, который подойдет для работы со студентами, и следует обратить внимание на критерии подбора материала. Выпуски аутентичных подкастов длятся примерно от 4 минут до 45 минут, поэтому при подготовке упражнений к подкасту следует учитывать цель аудирования:

- аудирование основного содержания, когда нужно понять самую главную информацию, игнорируя детали;
- аудирование с полным пониманием, в котором важно и основное содержание, и детали;
- аудирование с выборочным пониманием, направленное на вычленение и осмысление только интересующей информации или той, которая указана в задании;
- аудирование с последующим критическим осмыслением [3, с. 73].

Текст аутентичных подкастов сложнее, чем аудио-текст учебных подкастов, поэтому большую значимость приобретают визуальные опоры и упражнения на снятие языковых трудностей, подготавливающие обучающихся к прослушиванию текста.

Методику работы с подкастами можно выстраивать на основе традиционной схемы, включающей предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы.

Особенности каждого из этапов требуют постановку цели и определенный характер работы. И. Я. Лернер понимает под данными этапами систему последовательных действий преподавателя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность обучающихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения [1, с. 98]. В эту систему ученый включает информационно-рецептивный, репродуктивный методы, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический и исследовательский.

Методика обучения иностранным языкам посредством использования подкастов представляет собой комплексное решение задач, направленных на повышение качества иноязычной подготовки. Но при соблюдении всех критериев обучающиеся чувствуют себя готовыми к трудностям, которые могут возникнуть во время коммуникации в реальной жизни.

Литература:

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Наука, 1981. — 187 с.
2. Лысакова И. П. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2019. — 319 с.
3. Яковлева О. И. Методические аспекты обучения аудированию [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2012. — № 2 (6). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-obucheniya-audirovaniyu> (дата обращения: 31.10.2021).

Pyshnenko Anna Andreevna

anna.zelensk@yandex.ru

Pushkin State Russian Language Institute

Building listening skills in the study of Russian as a foreign language using authentic podcasts

The article is devoted to the formation of listening skills among students studying Russian as a foreign language. The article examines and highlights the positive aspects of the use of authentic podcasts in the formation of listening skills in lessons in Russian as a foreign language, specifies the reasons why the use of authentic podcasts plays an important role in the learning process. The article focuses upon the criteria for using authentic podcasts, gives examples of platforms on which contain a lot of podcasts suitable for a lesson. The author gives some aspects of their practical application, preparation of exercises and conducting classes.

Keywords: authentic podcast, listening, teaching methods, Russian as a foreign language.

Словообразовательная и морфемная структуры слова в русском и узбекском языках

В статье рассматриваются основные черты контраста морфемных систем русского и узбекского языков. Объектом исследования является состав слов русского и узбекского языков, предметом исследования — особенности состава слов данных языков. Цель работы: рассмотреть морфемный состав слова в русском и узбекском языках.

Ключевые слова: сопоставление, морфема, основа, корень, окончание, агглютинативный язык, флективный язык.

Одним из приемов изучения двух разноструктурных языков является их сопоставительное исследование. Оно дает возможность выявить не только общее и сходное, но и различное и особенное в каждом из сопоставляемых языков.

Структура слова в русском языке сложнее, чем в узбекском. При сравнении морфемного состава русских и узбекских слов становится ясно, что между ними есть большие различия. В частности, в узбекском языке любое производное или непроизводное слово не делится на две части — основу и окончание. В русском языке большинство слов имеют окончания, которые связывают их в словосочетании и предложении с другими словами. Поэтому в русском языке слова в зависимости от исходной формы делятся на два вида: изменяемые и неизменяемые. Та часть слова, которая не меняется при склонении или спряжении, является в русском языке основой, а часть, служащая для соединения слов в словосочетании и предложении, способная изменяться, называется окончанием [4, с. 123]. Например:

И.п. мам-а,
Р.п. мам-ы
Д.п. мам-е,
В.п. мам-у
Т.п. мам-ой
П.п. (о) мам-е

В данном примере часть слова без окончания состоит лишь из одной корневой морфемы. Такие основы в русском языке называются непроизводными. Основы, в состоящие из двух или более словообразовательных аффиксов — производные. Например, от слова «дом» образуются производные слова «дом-ов-ой», «на-дом-ник», «без-дом-н-ый», «дом-а-шн-ий».

В русском языке значение некоторых слов можно определить опираясь на основу, например: *стол, столом, столе, столик, настольный, столовая, застолье*. Но таких слов меньшинство. В большинстве случаев в словах русского языка определить корень, основу, окончание сложно. Сравним следующие примеры:

друг	–	do'st
друг+у	–	do'st+ga
друзья	–	do'st+lar
друзьям	–	do'st+lar+ga
дружба	–	do'st+lik
дружбае	–	do'st+lik+ka

Сравнение данных примеров, приводит к следующим выводам:

Во-первых, добавление разных аффиксов вызывает фонетическое изменение корня русских слов. В нашем примере фонема /г/ в корне иногда заменяется на /зь/, а иногда на /ж/. (Есть также слова, в которых изменение корня более ярко проявляется с добавлением окончаний: сон — сна, сестра — сестры). Узбекские слова в приведенных примерах не изменились. Но и в узбекском языке добавление к корню окончания может привести к потере звука, например: o`rin — o`rni,

burun — burni, og`iz — og`zi. Но такие случаи редки. Однако, нельзя оценивать все языковые единицы, исходя из некоторых исключений.

Во-вторых, русские аффиксы могут выражать несколько грамматических значений. Например, окончание **-а** означает множественное число (окна, дома) и является окончанием родительного падежа. В узбекском же языке окончание выражает в основном одно грамматическое значение. Например, окончание **lar** всегда выражает множественное число.

В-третьих, одно грамматическое значения в русском языке могут выражать различные окончания. В частности, множественное число не всегда образуется с помощью окончания **-а**. Например: стол — столы, фамилия — фамилии, море — моря, друг — друзья. Узбекские окончания всегда выглядят одинаково. Для образования множественного числа у существительных добавляется ко всем словам в единственном числе **-lar**. Например: stol — stollar, dengiz — dengizlar, do`st — do`stlar.

В-четвертых, в узбекском языке о значении окончания можно утверждать вне слова, например, **-lar** — окончание множественного числа. Грамматические значения русских окончаний можно определить только в словах и в контексте. Например, в предложении «Девушка стояла у озера» мы не можем охарактеризовать окончание **-а** в отдельно взятом виде. В данном предложении в первом слове окончание **-а** указывает, что слово женского слова, единственного числа, именительного падежа. Во втором слове, что это глагол в прошедшем времени, а в третьем — что слово в среднем роде, единственном числе, родительном падеже.

В-пятых, русские слова в исходной форме не делятся на производные и непроизводные. Однако из каждой основы могут быть образованы слова различных частей речи. Если отделить в узбекском языке от таких производных слов, как «ishchi», «ishsizlik», «ishchan» корень, становится понятно, что это однокоренные существительные. Однако, в русском языке, поскольку корень не употребляется самостоятельно и не имеет лексического значения, оно подразделяется на части речи только тогда, когда оно употребляется в словоформе. Например: дать, давать — fe`l, задача, передача — ot, данный — sifat.

В-шестых, в русском языке от одного корня можно образовать сто, сто пятьдесят, а иногда и до двухсот слов. Например, от корня «род» образовано более ста слов: родина, родить, родитель, родной, родня, родственник, народ, народность, народный, народник, порода, рождение, возрождение, урод, родник, урожай, породистый, уродливый и тому подобное. В узбекском же языке от одного корня можно образовать не более двадцати слов.

В-седьмых, в русском языке слово может быть изменяться супплетивным путем (то есть от другого корня). например: я — меня, он — его, мы — нас, хорошо — лучше, человек — люди, идет — шел.

Ученый-лингвист А. А. Реформатский назвал рассмотренный нами выше феномен узбекского (агглютинативного языка) языка агглютинацией, а рассматриваемое на примере русского языка (флективного языка) явление — фузией [2, с. 118].

Не следует также упускать из виду, что в русском языке существуют особые морфологические показатели самостоятельных слов, которые подразделяются их на различные части речи. Например, легко определить, слово «хороший» является прилагательным, «хорошо» — наречием, «хорошеть» — глаголом. Узбекские слова не имеют таких грамматических показателей.

Однако невозможно провести четкую границу между агглютинативными и флективными языками, так как явление агглютинации может происходить и в флективных языках, а особенности, присущие флективным, можно встретить и в агглютинативных языках. Примером могут служить окончание **-s** в английском языке, образующая форму множественного числа, а также узбекские слова «sana», «yasha», «meni», «o`rni», «burni», в корне которых произошло изменение в результате добавления окончания.

В прежней литературе по узбекскому языкознанию, в частности, в «Грамматике узбекского языка» («O`zbek tili grammatikasi»), изданной в соавторстве с Г. Абдурахмановым, Ш. Шоабдурахмановым, А. Ходжиевым, в «Фонологии и морфологии узбекского языка» («O`zbek tili fonologiyasi va morfonologiyasi») А. Абдуазизова, а также в ряде других книг, созданных на основе русскоязычных шаблонов того периода, были попытки искусственно привязать законы русского языка к узбекскому языку. Поэтому в этих литературных источниках узбекские слова, как и в русском

языке, состоят из таких морфем, как корень, основа, аффикс (например, в слове *ishchilarga*, корень **ish-** и словообразовательная морфема **-chi** вместе образуют основу слова, а остальные аффиксы образуют определенную грамматическую форму слова). Однако, если сравнить слова обоих языков, то можно увидеть, что корневая морфема русского языка коренным образом отличается от узбекского корня.

Корневые морфемы в русском языке практически не используются самостоятельно без аффиксов. Невозможно, например, использовать в речи корень «игр» отдельно от слов, в которых он встречается (игра, игрушка, проигрыватель). В узбекском языке корень имеет самостоятельное лексическое и грамматическое значение.

В зависимости от рода и окончаний существительных выделяется три типа склонения существительных (1, 2 и 3 склонения). Но есть и существительные, в русском языке есть существительные, которые не изменяются по падежам, то есть не склоняются. Обычно несклоняемые существительные — это слова иноязычного происхождения, например: какао, кино, кафе, радио, метро, табло и др. Узбекские же падежные окончания могут сочетаться с любым заимствованным словом. Например: *kompyuterni, kompyuterga, taksini, taksiga, kinoda, kinodan, samolyotni, samolyotning*.

Таким образом, привязать законы русского языка к узбекскому языку невозможно.

Литература:

1. Менглиев Б. Р. Современный узбекский литературный язык. — Карши, 2004.
2. Реформатский А. А. Введение в языковедение. — М., 1967.
3. Решетов В. В., Решетова Л. В. Рус тили грамматикаси. — Ташкент, 1968.
4. Азизов О. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология. — Ташкент, 1966.
5. Хамраева Е., Элмурадова Л. Сопоставительная типология узбекского и русского языков. — Карши, 2007.

Tuyliyeva Lola Abdullaevna

tuyliyeva70@mail.ru

Bukhara State University, Uzbekistan

Morphemic structure of the words in Russian and Uzbek languages

The article discusses the main features of the contrast of the morphemic systems of the Russian and Uzbek languages. The object of the research is the composition of words of the Russian Uzbek languages, the subject of the research is the peculiarities of the composition of words of these languages. Purpose of the work: to consider the morphemic composition of the word in the Russian and Uzbek languages.

Keywords: juxtaposition, morpheme, stem, root, ending, agglutinative language, inflectional language.

Боброва Светлана Владимировна

bobrova_svetlana@mail.ru

Московский государственный областной университет

Российская Федерация

Гурская Виталина Владимировна

V89996127214@yandex.ru

Московский государственный областной университет

Российская Федерация

Приемы обучения иностранных студентов чтению художественного текста

В статье описываются методические приемы работы с художественным текстом в иностранной аудитории, раскрываются особенности текста как продукта коммуникативной деятельности автора, подчеркивается уникальность речевой единицы и ее методическая эффективность. Авторы акцентируют внимание на важности использования художественного текста на уроках русского языка как иностранного и раскрывают продуктивность комментария как основного методического инструмента работы с художественным текстом в иностранной аудитории. В качестве иллюстрации теоретических положений приводится пример работы с художественным произведением на уроке русского языка как иностранного.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, комментарий, речевая единица, художественный текст, методический инструмент, обучение студентов-иностранцев.

Одним из основных средств обучения в современной практике преподавания русского языка как иностранного становится художественный текст. Плюсами использования художественных произведений в обучении русскому языку как иностранному являются их аутентичность, информационная насыщенность, выражение национально-культурной специфики и большой эмоциональный потенциал, а также возможность моделировать реальные коммуникативные ситуации через художественные образы. Художественный текст является эффективным средством познания культуры страны изучаемого языка, а также средством повышения мотивации к учебной деятельности. Как известно, мотивация и интерес считаются важнейшими условиями качественного образования. Многих студентов всегда интересовала литература, ведь чтение художественных произведений — отличный способ познания окружающего мира, поэтому художественные тексты можно использовать для повышения мотивации обучающихся. Короткие рассказы, стихотворения, романы, отрывки художественной прозы советских и российских писателей побуждают интерес к русскому языку и литературе. Так, посредством изучения художественных произведений на уроках русского языка как иностранного достигаются практические цели обучения языку.

Рассматривая художественный текст как продукт коммуникативной деятельности автора, мы можем подчеркнуть, что текст представляет собой уникальную речевую единицу, в которой содержится мысль автора, его чувства, мнение об окружающей действительности, выраженные в языковых знаках, что позволяет постигать язык в коммуникации и расширяет возможности речемыслительной деятельности обучаемого.

Заметим, что художественное произведение как одно из средств коммуникации отличается от текстов других стилей способом выражения передаваемой информации. Автор такого текста использует для его создания, по мнению Ю. М. Лотмана, особый, художественный язык: «естественный язык становится материалом, который преобразуется, и тем самым создается вторичный язык — язык искусства» [2].

Художественный язык, являясь языком второго уровня, как бы «надстраивается» над естественным и имеет свои специфические средства выражения. И автор произведения, и читатель только в том случае вступают в коммуникацию по поводу данного произведения, если они оба владеют языком художественной литературы, умеют им пользоваться. При этом автор главным образом использует средства художественного языка для фиксации своего жизненного опыта,

а читатель — для раскодирования художественных средств с целью выделения смыслов, содержащихся в данном тексте.

Особенностью языка художественной литературы является то, что его существование обусловлено отношениями между значениями отдельных языковых единиц и личным опытом коммуникантов. Именно связи между словесными знаками — носителями значений естественного языка и личным опытом коммуникантов определяют появление смыслов в речи. Другими словами, в момент чтения в сознании иностранного студента возникают образы и картины, приобретенные с опытом, накопленные в процессе жизни.

Остановимся подробнее на той работе, которую приходится осуществлять иностранному студенту, чтобы понять смысл текста. В процессе восприятия произведения он постепенно углубляется в его сложную организацию. Сначала, на этапе семантизации, студент осознает только значения лингвистических единиц, часто не понимая текста в целом, затем соотносит прочитанное с какой-либо ситуацией действительности на уровне когнитивного и распределмечивающего понимания [1], и только после проделанной работы он может попытаться понять авторский замысел.

Важным методическим инструментом при работе с художественным текстом в иностранной аудитории является комментарий. Целью комментария является обеспечение понимания текста на всех уровнях и, в частности, на уровне семантики использованных в тексте языковых единиц.

С точки зрения И. В. Ружицкого, структура комментария к художественному тексту может быть трехуровневой:

1. Лексико-грамматический. На этом уровне в комментарий выносятся единицы лексики и грамматики, непонятные иностранным читателям.
2. Уровень культурных знаний. Сюда входят слова и выражения, которые требуют объяснений с точки зрения культуры и истории страны изучаемого языка.
3. Прагматический. Связан с эмоционально-оценочными единицами, стилистически окрашенной лексикой [3].

Рассмотрим пример работы — чтения отрывка из рассказа В. М. Шукшина «Микроскоп» [4].

Василий Макарович Шукшин, по мнению многих литературоведов, самый русский из всех русских писателей второй половины XX века. В своих произведениях автор обращался к исследованию души русского народа, ее глубины и своеобразия. В. М. Шукшин воплотил в своих героях все свои знания и мысли о характере, судьбе, культуре, историческом пути русского народа. Его тексты богаты живой разговорной речью с ее разнообразными индивидуальными и социальными оттенками. Шукшин прибегает к использованию слов и фраз из народного поэтического творчества, они играют в его творчестве значимую роль.

Большую часть рассматриваемого произведения В. М. Шукшина занимает диалог, который является естественной формой разговорной речи. Именно диалог определяют личность персонажей, их взаимоотношения, социальные роли и роли в коммуникации, место и время общения. Для диалогической речи характерна сбивчивость, недомолвки, редуцирование грамматических форм, активное и значимое жестовое сопровождение, политематичность, спонтанность, непринужденность и экспрессивность. Диалоги в рассказе «Микроскоп» часто превращаются в своеобразный интеллектуальный поединок. Герои стараются заявить о себе, утвердить себя, и делают это они в споре.

Несмотря на трудности перевода, которые связаны с большим количеством безэквивалентной лексики, этот рассказ В. М. Шукшина вызывает большой интерес в иностранной аудитории.

Даем задание студентам продвинутого уровня — читать текст и выделять те слова и выражения, которые им непонятны, даем комментарий во время чтения.

На это надо было решиться. Он решился.

Как-то пришел домой — сам не свой (растерянный, взволнованный) — желтый (здесь, расстроенный, взволнованный); не глядя на жену, сказал:

— Это... я деньги потерял. — При этом ломаный его нос (кривой, с горбатинкой (форма носа с выпуклостью)) из желтого стал красным. — Сто двадцать рублей.

У жены отвалилась челюсть (о человеке, который сильно удивился), на лице появилось просительное выражение (выражение просьбы): может, это шутка? Да нет, этот кри-

воносик (шутливое прозвище, которое дано из-за формы носа) никогда не шутит, не умеет. Она глупо спросила:

— Где?

Тут он невольно **хмыкнул** (выразил иронию):

— Да как если б я знал, я б пошел и...

— Ну, не-ет!! — **взревела** (резко начать громко плакать) она. — **Ухмыляться** (улыбаться (обычно насмешливо), усмехаться) ты теперь до-олго не будешь! — И побежала за **сковородником** (сковородой). — Месяцев девять, **гад** (здесь, подлый человек)!

Он схватил с кровати подушку — отражать удары. (**Древние** (здесь, древние люди) только **форсили** (хвастались) своими сверкающими щитами. Подушка!) Они закружились по комнате...

— Подушку-то, подушку-то марашь (марать — пачкать, делать что-либо или кого-либо грязным)! Самой стирать!..

— Выстираю! Выстираю, кривоносик! А два ребра мои будут! Мои! Мои!..

— По рукам, слушай!..

— **От-теньки-коротеньки!.. Кривенькие носики!** (угроза)

— По рукам, **зараза** (неприятный человек)! Я ж завтра **на бюлитень** сяду (то же, что сесть на больничный (время, которое дается работнику, чтобы выздороветь и вернуться на работу))! Тебе же хуже!

— Садись!

— Тебе же хуже...

— Пускай!

— Ой!

— От так!

— Ну будет?

— Нет, дай я **натешусь** (удовлетворение от чего-либо)! Дай мне **душеньку отвести** (высказать все, о чем приходилось молчать), **скважина** (здесь, глупый человек) ты кривоногая! **Дятел** (здесь, глупый человек)... — Тут она наловчилась и больно **достала** (здесь, ударила) его по голове. Немножко сама испугалась...

Он бросил подушку, схватился за голову, застонал. Она **пытливо** (с любопытством) смотрела на него: притворяется или правда больно? Решила, что — правда. Поставила сковородник, села на табуретку и завывала (заплакать).

Во время обсуждения текста задаем студентам вопросы, о чем говорится в тексте, что произошло в семье, на что решился герой, почему жена так отреагировала, и стараемся понять смысл рассказа.

Мы убедились, что художественный текст занимает важное место в обучении студентов-иностранцев. В методике преподавания русского языка как иностранного особую роль играют проблемы, связанные с изучением картины мира русского народа, вопросами познания через явления культуры, в первую очередь через язык. Благодаря знаниям, получаемым в процессе изучения русской литературы, у студентов появляется возможность повысить свой уровень межкультурной коммуникации, лучше понять русский народ.

Литература:

1. Богин Г. И. Типология понимания текста. — Калинин: КГУ, 1986. — 86 с.
2. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1970. — 384 с.
3. Ружицкий И. В. Текст в восприятии носителя иной культуры: проблема комментирования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М.: РУДН, 1994. — 16 с.
4. Шукшин В. М. Рассказы 60-х годов // Собр. соч. в 6 т. — Т. 2. — М.: Молодая гвардия, 1992. — 559 с.

Bobrova Svetlana Vladimirovna
bobrova_svetlana@mail.ru
Moscow State Regional University
Gurskaya Vitalina Vladimirovna
V89996127214@yandex.ru
Moscow State Regional University

Techniques for teaching foreign students to read literary text

The article describes the methodological methods of working with an artistic text in a foreign audience, reveals the features of the text as a product of the author's communicative activity, emphasizes the uniqueness of the speech unit and its methodological effectiveness. The authors emphasize the importance of using artistic text in Russian lessons as a foreign language and reveal the productivity of commentary as the main methodological tool for working with artistic text in a foreign.

Keywords: communication activity, commentary, speech unit, artistic text, methodological tool, foreign students education.

Использование библиотеки Образование Онлайн в преподавании русского языка в школах Молдовы с румынским языком обучения

Цель статьи: раскрыть особенности применения библиотеки educatieonline.md для учителей русского языка как неродного не только в Молдове, но и за рубежом. Они могут использовать небольшие отрывки из видеуроков, презентации PowerPoint, а также интерактивные задания, разработанные к изучаемой теме. Научная новизна в том, что это первая такого рода библиотека, использовать которую могут учителя, ученики и родители.

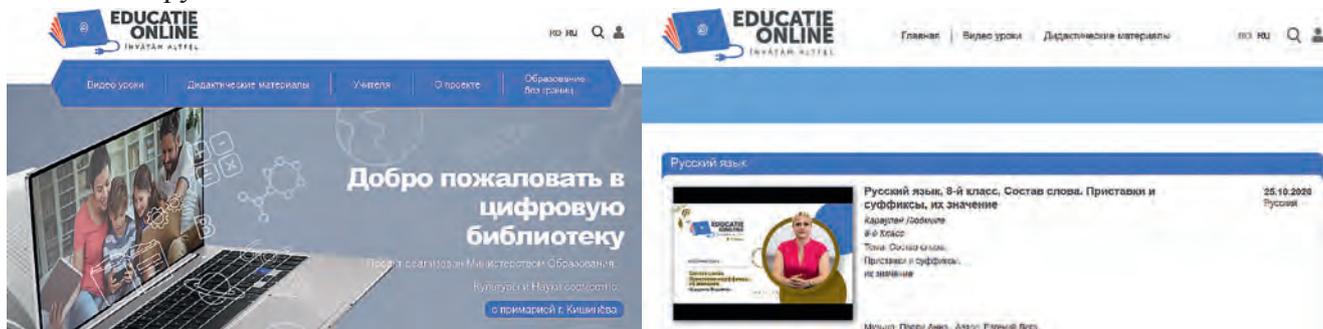
В результате представлены этапы уроков, на которых используются отрывки видеурока.

Ключевые слова: [educatieonline](http://educatieonline.md), цифровая библиотека, видеурок.

Цели определяют ваши приоритеты — а приоритеты решают, достигнете ли вы своих целей.

В Республике Молдова в настоящее время активно развиваются информационные технологии. Пандемия внесла в нашу жизнь большие перемены. Вынужденная самоизоляция, локдаун дали нам толчок для развития технологий в области образования.

[Educatieonline.md](http://educatieonline.md) — это цифровая библиотека уроков, которая была создана за очень короткие сроки. Она содержит около 7500 видеуроков для учащихся 1–12-х классов по всем дисциплинам, включая реальный и гуманитарный профили (для общего образования). Уроки записаны на румынском и русском языках.



Целью проекта является обеспечение свободного и неограниченного доступа к урокам лучших учителей республики, созданным для всех учащихся в соответствии с высокими стандартами. Более 150 преподавателей из 69 учебных заведений, под руководством нескольких групп экспертов, при поддержке координаторов, операторов и волонтеров, записали видеуроки по всем дисциплинам, включенным в национальную учебную программу.

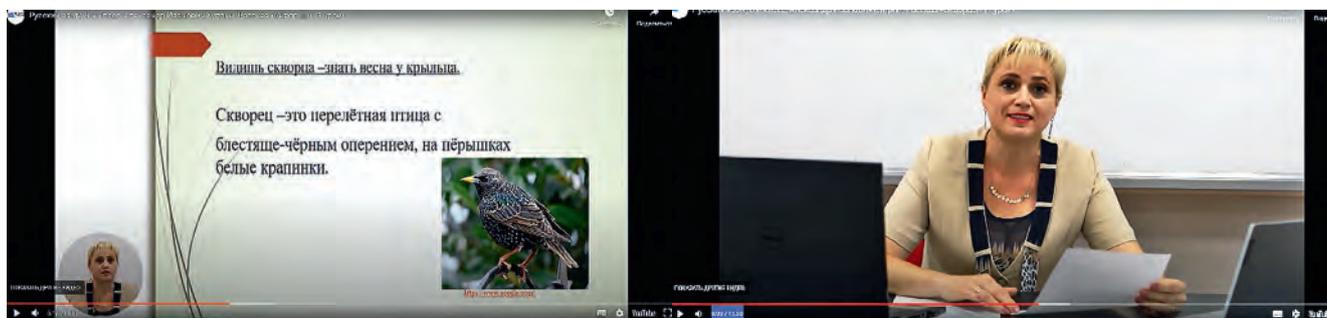
Проект является инициативой мэрии Кишинева, в сотрудничестве с Министерством образования, культуры и науки Республики Молдова. Изначально он был начат в Академии экономических исследований Молдовы (ASEM), где было снято около 60 уроков. Впоследствии, видео сессии прошли в аудиториях Технического университета Молдовы (UTM). Создание и запись уроков в формат видео проводились в 7 этапов:

- 1) разработка контента;
- 2) утверждение контента;
- 3) съемки уроков;
- 4) редактирование снятых уроков;
- 5) утверждение опубликованных уроков;
- 6) размещение уроков на платформе educatieonline.md, YouTube и в национальной тв-сети;
- 7) распространение уроков в социальных сетях.

Около 30 000 учителей общего образования республики могут использовать в своей работе более качественную инфраструктуру дистанционного обучения, созданную на основе платформы *educatieonline.md*. По оценкам, у 331 000 учащихся учебных заведений, в том числе и у детей с трудностями в обучении и с ограниченными возможностями, есть доступ к школьной программе, разработанной в новой форме, которая позволит им следовать программе дистанционного обучения. С уверенностью можно сказать, что данные уроки не ограничиваются применением только при дистанционном обучении, но и при обучении с физическим присутствием учащихся. Также их могут использовать коллеги из ближнего и дальнего зарубежья. Ведь на сайте представлен не только видеоролик урока, но и его презентация в *PowerPoint (support PPT)*, а также несколько (от 3 до 5) интерактивных заданий под названием *Практические задания*. Структура урока представляет собой следующее: обозначение целей урока, подача нового материала, упражнения на усвоение и закрепление материала, рефлексия, индивидуальное задание.

Как использовать данные уроки решает каждый учитель индивидуально. Конечно, просто дать ученикам ссылку на урок нецелесообразно. Учитель может использовать непосредственно на занятии небольшие отрывки уроков с данной платформы. Я, как автор нескольких уроков и интерактивных заданий, предлагаю вашему вниманию методику применения виртуальных уроков на реальных уроках русского языка с физическим присутствием учащихся.

Рассмотрим пример урока русского языка для 8-го класса «А. И. Куприн «Скворцы» (<http://www.educatieonline.md/details?e19e069e0b5248c7bee706de28cce147>).



Это первый урок из двух предложенных на платформе. В начале видеурока есть краткая биография А. И. Куприна. Содержится информация о скворце, как он выглядит, чем питается (4.57–5.55 мин.). Учитель может предложить учащимся для аудирования сокращенный вариант рассказа «Скворцы», который озвучивает виртуальный учитель (7.02–12.06 мин.). Далее, для проверки понимания услышанного, проводится устный опрос (можно использовать вопросы, составленные виртуальным учителем или преподаватель готовит свои). На втором виртуальном уроке по рассказу «Скворцы» (<http://www.educatieonline.md/details?e6005217ce8e4e39a01438894f341ca5>) есть небольшой тест с четырьмя вариантами ответа. Учитель для индивидуального задания предлагает ученикам приготовить ручку и тетрадь и записывать ответы, чтобы закрепить полученные знания (1.11–2.45 мин.). Далее на виртуальном уроке даются ответы на тестовые задания. Учащиеся выполняют самопроверку. Чтобы ученики поближе познакомились со скворцами, прослушивается их пение (5.00–5.30 мин.). Для рефлексии или домашнего задания учитель предлагает ученикам провести опрос своих родных: какая птица в нашей стране самая любимая? Дать характеристику таким фразеологизмам: белая ворона, надутый индюк, важная птица. Если ученики встретятся с трудностями, то смотрят ту же ссылку урока с 7.30 по 8.15 минуты.

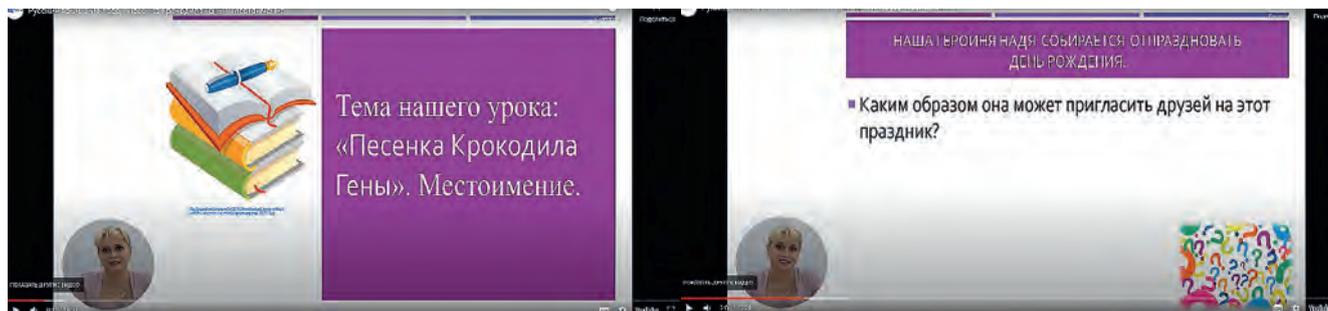
К данным урокам разработано по три интерактивных задания. Вот задания для второго урока:

Найди объяснение фразеологизма (нужно соединить пары). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/potriveste-perechi/7358>;

Отгадай загадки о птицах (нужно соединить картинку птицы с ее описанием). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/potriveste-perechi/7565>;

Вспомните рассказ «Скворцы» и обгоните противника на скачках (нужно дать правильный ответ на один из четырех предложенных). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/cursa-cai/7182>

Рассмотрим еще один урок для 6 класса «Песенка крокодила Гены. Местоимение.» (<http://www.educatieonline.md/details?a5a439174b854f01a4075258e9d21c5d>).



Данный урок проводится в виде мастер-класса по проведению дня рождения. В начале урока ученики слушают диалог двух ребят (1.38–2.43 мин.) и учитель предлагает им помочь, стоит ли Наде проводить свой день рожденья. Далее ученики вместе с учителем начинают готовиться к празднику. Для этого нужно понять, как пригласить на день рожденья. Смотрите правила приглашения друзей после обсуждения их с учениками (4.05–5.01 мин.). Какой пригласительный текст открытки должен быть. Перед написанием пригласительного текста открытки виртуальный учитель дает формы личных местоимений, которые отвечают на вопрос *кого* (5.05–5.34 мин.). Далее предлагается работа в группах: группы пишут приглашение одноклассникам, учительнице, родственникам, друзьям. Идет обсуждение текста, далее ученики смотрят предложенный вариант виртуального учителя (6.30–6.50 мин.). Следует учесть, что выбор подарка для именинника тоже важная часть подготовки. На 7.31 минуте есть шуточное стихотворение о выборе подарка, ученики должны правильно сделать замечания герою стихотворения (индивидуальная работа). Далее даются правила поздравления именинника, правила поведения в гостях и, конечно же сама песенка. Ведь гостей нужно развлекать! Ученики вначале слушают и повторяют за виртуальным учителем орфоэпически правильно слова, затем слушают песню (10.35–13.08 мин.) и пробуют ее спеть. Для работы в парах предлагается составить диалоги ребят за столом (14.58 мин.). И при уходе домой нужно поблагодарить хозяина дома (15.34 мин.). Ученики предлагают и свои варианты благодарности.

К данному уроку разработано три интерактивных задания. Вот задания для урока:

Правила приглашения в гости (Вставьте пропущенные слова. Проверьте, умеете ли вы приглашать в гости). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/text-lacunar/7330>;

Вежливый диалог (Умеете ли вы вести себя в гостях. Выберите нужные слова вежливости). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/text-lacunar/7332>;

Песенка крокодила Гены (Вспомни песню и вставь пропущенные слова). Перейдите по ссылке <http://aplicatii.educatieonline.md/text-lacunar/7331>

Мы, как учителя, которые должны готовить наших учеников к постоянно меняющемуся миру, к жизни в нем, к способности решать различные проблемы, так же должны все время приспосабливаться к новым тенденциям в мире, в образовании, в жизни. Конечно, мы шли к тому, чтобы попробовать онлайн технологии, но как-то боялись это делать. Пандемия внесла свой вклад в ускорение того, что было неизбежно. В наших умах уже зарождались проекты того, что было бы неплохо создать небольшую базу уроков, которые стали бы помощью для учителей (как своеобразный обмен опытом), и помощью для учеников, которые по каким-либо причинам (в данный момент) не могут посещать школу. Только серьезно этим никто не занимался. Изменения, произошедшие за первые месяцы пандемии, потребовали быстрой адаптации людей, занятых во всех областях. Все без исключения были вынуждены радикально пересмотреть свои подходы к работе и учебе, чтобы сделать их максимально эффективными. Система образования в Молдове должна была показать пример и внести значительные изменения в процесс обучения. Я очень рада, что мне удалось внести свой вклад в создание 17 уроков для 6-х и 8-х классов, а также 51 интерактивного задания к ним. Конечно же, уроки разрабатывались с учетом Куррикулума по русскому языку (для школ с русским и румынским языком обучения). Куррикулум — это основной регламентирующий документ и нормативный акт, на который мы должны ориентироваться. Он содержит основные требования к изучению русского языка и результаты, которые должны быть достигнуты учащимися. В сложившейся ситуации многие учителя столкнулись с большим количеством трудностей, но в то же время, многие впервые открыли для себя новые возможности и способы организации

учебного процесса. Таким образом дистанционное обучение, организованное за такое короткое время в экстренном режиме не только может, но и должно быть эффективным при огромном выборе доступных ресурсов и правильной организации работы учителя не только дистанционно, но и в обычном режиме.

Caraulan Liudmila Alexandrovna

lady.karaulan@mail.ru

Lyceum named after Princess Natalia Dadiani

Using the Education Online library in teaching Russian in romanian-teaching schools in Moldova

Purpose of the article: to reveal the features of using the *educatieonline.md* library for teachers of Russian as a foreign language not only in Moldova, but also abroad. They can use short fragments from video tutorials, PowerPoint presentations, and interactive assignments designed for the studied topic. The scientific novelty is that this is the first library of its kind that can be used by teachers, students and parents.

As a result, the stages of the lessons which can use fragments from the video lesson are presented.

Keywords: educatieonline, digital library, video tutorial.

Использование «мобильного видео» в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции

Современный социальный заказ направлен на обучение иностранному языку не только как средству общения, но и на формирование профессионально компетентной полилингвальной личности, готовой к международному профессиональному общению. В связи с этим возникла необходимость создания методических разработок, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее компонентами. Автор представляет разработанный им метод «мобильное видео», благодаря которому развиваются все составляющие коммуникативные компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, мобильное видео, коммуникативная компетенция.

Программа высшего образования направлена на формирование коммуникативно гибкой личности, обладающей способностью определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения говорящего, отбирать необходимые стратегии общения, инициировать и поддерживать бытовой и профессиональный диалог. И поэтому важным компонентом изучения иностранного языка, в частности русского языка как иностранного, является коммуникативная компетенция.

Коммуникативная компетенция включает в себя различные компоненты, отражающие степень готовности к коммуникативной деятельности в иноязычной среде:

- языковую компетенцию — понимание и умение использовать грамматические и синтаксические нормы;
- социолингвистическую компетенцию — владение навыком использования необходимых лингвистических форм в зависимости от ситуации;
- дискурсивную компетенцию — коммуникативные умения в четырех видах речевой деятельности (говорении, слушании, чтении и письме);
- социокультурную компетенцию — знания о сходствах и различиях в культурных традициях родной страны и страны изучаемого языка;
- социальную компетенцию — умение и желание вступать в коммуникацию, умение ориентироваться в ситуации общения;
- стратегическую компетенцию — умения и навыки, позволяющие компенсировать недостаток знаний русского языка при передаче или получении информации;
- предметную компетенцию — умение ориентироваться в содержании общения, различая профессиональную или бытовую сферу;
- прагматическую компетенцию — умение выбрать подходящий языковой материал, в зависимости от ситуации общения;

Также возникла необходимость формирования профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

И перед преподавателем стоит важная задача — создать условия, способствующие формированию иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее компонентами.

На наш взгляд достижению этой цели может способствовать использование метода «мобильное видео».

Мобильное видео — метод обучения, формирующий иноязычную коммуникативную компетенцию в совокупности всех ее составляющих компонентов, благодаря использованию современных технологий. Метод получил свое название вследствие того, что обучающиеся с помощью своего мобильного телефона создают непрофессиональное аудио-визуальное произведение на заданную преподавателем тему, действуя по определенному алгоритму.

В процессе разработки метода нами были созданы, а затем внедрены в учебный процесс следующие виды «мобильного видео»: «видеомонолог, видеодиалог, видеополитолог».

Организация каждого вида мобильного видео строится согласно четкому алгоритму взаимодействия преподавателя и студента и нацелена на решение задач, необходимых при изучении какой-либо темы.

Видеомонолог — вид мобильного видео, в котором принимает участие один говорящий (находящийся как в кадре, так и за кадром). Учащийся высказывается на предложенную тему (рассказ о себе, о друге, о семье, об университете и т. д.) в разных формах — видеообзор, видеорепортаж, видеообращение, видеопоздравление и др. Количество предложений в тексте говорящего зависит от уровня владения языком.

Видеодиалог — это «игровой» диалог, имитирующий беседу в бытовой или профессиональной ситуации (диалоги в столовой, в магазине, в автобусе, в поликлинике и т. д.). Количество реплик и уровень сложности зависит от уровня владения русским языком. В зависимости от коммуникативной установки мы выделяем следующие формы диалога — диалог-беседа, диалог-разговор, разговор-просьба, разговор-совет, разговор-конфликт, профессиональный диалог и др.

Видеополитолог — беседа, включающая в себя двух и более участников. Мы выделяем такие формы видеополитолога как деловая беседа, консилиум, круглый стол, совещание и дискуссия.

Знакомство с методом происходит уже на элементарном уровне обучения. На специально организованном занятии преподаватель, рассказывая о методе, формулирует цели данного вида работы; знакомит студентов со специальными программами, позволяющими записывать и редактировать видеоролики на телефоне; демонстрирует и предлагает проанализировать «мобильное видео», созданное ранее студентами других групп. При выборе демонстрационного видео преподаватель руководствуется целями и задачами этапа обучения и темой занятия. Далее преподаватель объясняет, что такое сценарий мобильного видео, помогает написать пробный сценарий, предлагая дидактический материал (слова, словосочетания, фразы, вопросы). В дальнейшем студент может сам выделять ключевые слова и фразы, необходимые для написания сценария. Затем преподаватель помогает произвести съемку пробного совместного мобильного видео на уроке и организует обсуждение созданного в аудитории продукта, акцентируя внимание на достоинствах и недостатках.

Затем, когда группа уже знакома с методом, работа проводится в три этапа:

1. Подготовительный этап (получение задания);
2. Основной этап (внеаудиторная работа);
3. Заключительный этап (анализ подготовленных видео).

Подготовительный этап проводится в конце одного из последних занятий по теме, на этапе объяснения домашнего задания. В рамках подготовительного этапа происходит определение темы «мобильного видео» и знакомство с инструкцией, включающей в себя информацию, необходимую для написания сценария и некоторых правил мобильной видеосъемки.

Так, например, после изучения темы «Предложный падеж существительных с местоимениями и прилагательными в значении места» на подготовительном этапе, в качестве домашнего задания, предлагается снять мобильное видеодиалог на тему «Смены комнаты»

Основной этап подразумевает внеаудиторную работу и включает в себя подробное ознакомление с инструкцией, написание сценария и мобильную видеосъемку. Здесь необходима активная консультационная помощь преподавателя.

Благодаря тому, что студент читает инструкцию, а затем пишет сценарий, развиваются навыки письменной речи. Групповая дискуссия во время написания сценария способствует формированию навыков устной речи.

Написание сценария позволяет развивать дискурсивный компонент иноязычной коммуникативной компетенции.

На данном этапе происходит актуализация пройденной лексики и грамматических форм, формируется способность выбора определенной стратегии конструирования и ведения диалога, т. е. развиваются языковая и стратегическая компетенции.

Заключительный этап проводится аудиторно и включает в себя просмотр подготовленных студентами мобильных видео с их последующим анализом.

Мы выделяем три этапа работы после просмотра мобильного видео.

Задание первого этапа направлено на проверку первичного впечатления после просмотра мобильного видео и включает в себя вопросы, которые могут подойти для обсуждения работы на любую тему.

После вторичного просмотра видео предлагаются вопросы на выявление фактологической точности понятой ими информации.

Третий этап работы над видео предполагает выражение учащимся своего мнения по поводу просмотренного.

Заключительный этап работы с мобильным видео позволяет реализовать лингвистическую, социолингвистическую и компенсаторную компетенции — показывает знание языковых средств и готовность использовать их при ответе на вопрос преподавателя; умение ориентироваться в ситуации и преодолевать коммуникативные затруднения.

Создание и просмотр готовых мобильных видео способствуют развитию стратегической, языковой, предметной и прагматической составляющих коммуникативной компетенции.

Стоит отметить, что, работая над созданием мобильного видео, обучающиеся расширяют свой кругозор, повышают культуру мышления и общения, учатся структурировать учебный материал и с помощью различных стратегий и тактик, использовать его в нестандартных ситуациях. Т.е. использование метода «мобильное видео» способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции со всеми ее составляющими. А эффективная реализация всех компонентов коммуникативной компетенции позволяет языковой личности иностранца развиваться с трех сторон: 1) познавательной, т. к. знание иностранного языка позволяет получить новую информацию о мире; 2) эмоциональной, поскольку всю речевую информацию обучающийся проводит через собственное «я»; 3) поведенческой, то есть изменять и расширять тактики речевого взаимодействия.

Литература:

1. Захарова, Т.В., Басалаева Н. В., Казакова Т. В., Игнатъева Н. К., Киргизова Е. В., Бахор Т. А. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики // Современные проблемы науки и образования, — 2015. — № 4.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. — 40 с.
3. Куликова Е. Ю., Просвиркина И. И., Фролова А. М. Формирование навыков аудирования и говорения в современной образовательной среде с использованием метода «мобильное видео» // Современное педагогическое образование — 2019. — № 3. — С. 93–98.
4. Новоселов Н. М. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 11–6. — С. 143–170.
5. Просвиркина И. И., Фролова А. М. Обучение иностранных студентов профессиональному общению с применением мобильного видео // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2020. — № 5 (228). — С. 122–130.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

Frolova A. M.

777ns@inbox.ru

Orenburg State Medical University

The use of «mobile video» in the formation and development of foreign language communicative competence

The modern social order is aimed at teaching a foreign language not only as a means of communication, but also at the formation of a professionally competent multilingual personality, ready for international professional communication. In this regard, it became necessary to create methodological developments aimed at the formation of a foreign language communicative competence with all its components. The author introduces the method he developed “Mobile video, thanks to which all the components of communicative competence are developed.

Keywords: Russian as a foreign language, mobile video, communicative competence.

К вопросу об использовании произведений устного народного творчества в процессе обучения русскому языку как иностранному

Одной из главных задач обучения русскому языку является формирование способностей межкультурной коммуникации в различных ситуациях общения, умений свободно оперировать лексикой с учетом уровня обученности, интеллекта и интересов участников общения. Решению этой и других коммуникативных задач способствует использование в процессе обучения не только стандартных текстов, но и любой культурно-связанной информации, такой как сказки, легенды, басни, пословицы и поговорки, имеющие лингвострановедческую окраску и способствующие не только увеличению словарного запаса, но и развитию навыков распознавания культурных универсалий и исторических закономерностей изучаемого языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социально-культурный фон, мотивация, речевые сложности, фразеологический состав современного русского языка.

Построение логической структуры изучения русского языка как иностранного должно сопровождаться отбором учебного материала из общего объема дисциплины. Основным критерием для такого отбора является безусловная, конкретная потребность обучаемых в предполагаемых знаниях и умениях для осуществления межкультурной коммуникации в рамках будущей деятельности и в различных ситуациях общения. Эти материалы должны быть аутентичными, актуальными, адекватными страноведческим реалиям, соответствовали жизненному и речевому опыту обучающихся.

К таким материалам можно отнести следующие: художественные тексты, сказки, легенды, басни, песни, народная мудрость, пословицы и поговорки, видеофильмы, общественно — политические документы, аудиозаписи.

В зависимости от уровня обученности, темы занятия, времени, отведенного на изучение данной темы можно выбирать любой материал. Однако оптимальным материалом для соизучения языка и культуры являются произведения устного народного творчества, наиболее ярко репрезентирующие социально-культурный фон информации и способствующие повышению мотивации изучения русского языка. Остановимся более подробно на педагогическом потенциале произведений устного народного творчества, к которым в первую очередь относятся пословицы и поговорки,

характеризующие самобытность народа, отражающие его культурно-историческое развитие.. Пословицы и поговорки вызывают интерес не только у ученых-филологов и лингвистов, но и у простых людей, знающих или изучающих иностранный язык. Особенно важно знание пословиц и поговорок, а также их лексических и стилистических возможностей для переводчиков. Иногда они могут являться ключевым моментом к правильному истолкованию информации, ее адекватному переводу. Пословицы и поговорки представляют образцы народной мудрости и коллективного опыта, накопленного несколькими поколениями людей. Благодаря единству формы и содержания, пословицы и поговорки легко запоминаются, их употребление украшает речь, придает ей глубину и образность. При работе с пословицами и поговорками необходимо учитывать языковые и речевые сложности, которые могут возникнуть в процессе работы и привести к нежелательным явлениям, таким как затруднение понимания и воспроизведения, межъязыковая и внутриязыковая интерференция. К языковым сложностям относятся явления эксклюзивности многих слов и понятий, встречающихся в пословицах и поговорках, фонетические особенности прочтения и грамматические особенности высказываний. Так, например, во многих пословицах русского языка используются такие явления, как модальность, страдательный залог, инверсия, конверсия, а также использование различных частей речи в разнообразных функциональных позициях высказывания.

Речевые сложности, то есть сложности в понимании смысла, воспроизведении и интерпретации информации, имеют более широкий диапазон. К ним относятся лексические, фонетические и грамматические сложности, а также межъязыковая и внутриязыковая интерференция. Эти моменты мы можем наблюдать, сравнивая парные, практически идентичные в разных языках пословицы и поговорки. Незначительные расхождения в выборе слов обычно не представляют трудности для понимания, однако значительно усложняют использование пословиц иностранцами, они создают также сложности при переводе. Особенно хорошо это просматривается в пословицах с анимализмами. Фразеологизмы, пословицы и поговорки далеко не всегда имеют застывшую форму, для них может быть характерна широкая вариативность. Часто сходный метаморфический смысл передается в пословицах на родном и иностранном языке разными образами, но именно тот или иной словесный образ воспринимается носителями языка как пословица, а прямой перевод с другого языка — уже нет. В основе интерференции часто находятся расхождения фоновой информации, коннотации схожих по смыслу пословиц и поговорок родного и изучаемого языка.

Иногда близкие пословицы одного и того же языка также имеют определенные нюансы значения, значительно отличаются модальностью. Очевидно, что между пониманием содержания и пониманием смысла одного и того же высказывания, особенно если речь идет о людях, принадлежащих к разным культурам, есть большая разница. Даже если все слова в пословице понятны, далеко не всегда смысл самой пословицы будет вполне ясен. Для того, чтобы правильно понять пословицу, часто необходимо прочесть специальный комментарий, объясняющий ее смысл.

Русский язык имеет богатую фразеологию. Наибольшее количество фразеологических единиц дала эпоха средневекового рыцарства, жизнь горожан в Средние века, рыцарские турниры, жизнь и быт крестьян, военное дело. Мы считаем необходимым отметить, что интерес к фразеологии как к науке и употребление фразеологизмов в современном общении на всех уровнях достаточно велик. Страноведчески ориентированные фразеологизмы отличаются существенными особенностями, незнание которых затрудняет общение на иностранном языке, понимание информации и процесс адекватного перевода. К таким фразеологизмам можно отнести фразеологизмы:

'Куда Макар телят не гонял' — очень далеко (практически невыполнимое задание).

'Где раки зимуют' — имеет порицательное значение, неотвратимость наказания

'Цыплят по осени считают' — сомнения в предполагаемых результатах.

'Показать Кузькину мать' — доказать свое превосходство и силу.

'Стрелять из пушки по воробьям' — продолжать бессмысленную борьбу с уже предрешенным результатом.

'Вот тебе, бабушка, и Юрьев день' — невозможность выполнения какого-либо дела, непреодолимые препятствия (связана с подзаконными актами, усложняющими освобождение крестьян от крепостного права).

Анализ фразеологического состава современного русского языка с точки зрения лингвострановедения позволяет выделить достаточно большой пласт фразеологии с национально культурным компонентом в своей семантике, что подтверждает положение о том, что фразеология наряду с лексикой является средоточием фоновых знаний, тем более, то многие фразеологизмы стали частью пословиц и поговорок. Собственно сами по себе фразеологические выражения уже объединяют в себе пословицы и поговорки.

На занятиях пословицы и поговорки можно использовать для решения самых разнообразных задач. С их помощью можно активизировать лексику, грамматику, формировать и контролировать различные виды чтения, развивать умения монологической и диалогической устной речи и письма. В нашем исследовании мы акцентируем внимание на использовании пословиц и поговорок как носителей культурных особенностей изучаемого языка. При формировании лексических и грамматических навыков нужно использовать пословицы, в которых встречаются изучаемые лексические единицы и грамматические конструкции.

Рассматривая пословицы и поговорки с точки зрения их содержания, мы исходим из того, что это есть чужая мысль, выраженная в предметно-знаковой форме, продукт объективации сознания, который декодируется в условиях коммуникации. С этой позиции можно дифференцировать пословицы и поговорки как маленькие тексты, несущие определенную информацию [1, с. 282]. В связи с этим в качестве смыслообразующих элементов пословиц и поговорок можно выделить

коммуникативную интенцию говорящего (ядро, тема, фокус); систему программ, организующую их компоненты в единое целое; осмысление адресатом в результате контекстно-ситуативного анализа. Содержание создается не только собственно знаковой формой, но и ситуацией жизнедеятельности, взаимоотношениями адресанта и адресата, их профессиональной подготовки, а также расчлененной во времени последовательностью речевых действий. Связность пословиц и поговорок, их смысловая и лингвокультурная целостность обеспечиваются определенной тематикой и включением таких механизмов смысловой связи, которые выработаны данным типом лингвокультуры и закреплены в сознании ее носителей, хотя не всегда имеют внешние показатели на уровне естественного языка. Пословицы и поговорки, как и другие культурные универсалии, ориентированы на творческое восприятие. Автор зачастую вместо текстовых связей создает смысловые мостики в области подтекста, заставляя читателя включать в действие неосознаваемые механизмы лингвокультурного синтеза, сотрудничать с ним, чувствовать себя соучастником творческого процесса.

Использование пословиц и поговорок имеет мотивационную личностную значимость для обучающихся. Во время этой работы мы активизируем следующие группы мотивов: социальные; интеллектуально-познавательные; профессионально — целостные; эмоционально — эстетические; морально — этические; коммуникационные; статусно — позиционные. Работа с произведениями устного народного творчества, предназначенная для формирования социально-культурных навыков, может реализоваться по двум направлениям.

Выделение отдельных явлений культуры в данном историческом периоде, а затем обращения к художественному слову текста, в котором и воплощены особенности национального видения мира.

Выделение в тексте лингвокультурологических единиц и образов художественной речи, затем знакомство с явлением культуры различных уровней, после чего следует понимание национальной картины мира.

Так как сам язык существует, живет и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем, поэтому отражение и восприятие фактов и событий реального мира у разных народов имеет большую вариативность, наличие которой связано со спецификой жизнедеятельности данного народа, с существованием определенных этнических стереотипов, влияющих на процессы восприятия.

Межнациональные расхождения наблюдаются в основном на 3 уровнях:

- чисто языковом или лингвоэтническом (реалии, языковые стереотипы, речевой аспект и т. д.);
- содержательном или нелингоэтническом (учет специфики национального образа адресата речи: индивидуально — личностные свойства участника коммуникации и его социальные характеристики);
- паралингвистическом (особенности кинетики, проксемики).

Перечисленные этнокультурные расхождения занимают определенное место в коммуникативно познавательной деятельности личности и влияют на процесс восприятия [3, с. 87]. Таким образом, мы видим, что отсутствие у реципиента необходимой предварительной информации приводит к хорошо известной всем нам ситуации, когда слова понятны, но не понятна суть сказанного. Расхождения в преинформированности между носителем языка и изучающим иностранный язык носят лингвоэтнический характер и относятся к области культурно-исторических знаний, которые необходимы изучающим русский язык для осуществления успешной коммуникативно-познавательной деятельности.

Уместно остановиться еще на одной функции пословиц и поговорок как инструмента общения. Мы имеем в виду аксиоматическое положение теории речевой деятельности, согласно которому речь — не самоцель, а «средство, оружие и почти всегда предполагает неречевую цель» [4, с. 29]. Такой целью может быть координация действий коммуникантов, их изменение или прекращение. С помощью речи отправитель может изменить эмоциональное состояние адресата, уровень его информированности о предмете, побудить его к действиям. Иными словами, целью речевых действий является оказание необходимого регулятивного воздействия на адресата, вызов определенного коммуникативного эффекта, результатом которого могут стать новые знания, убеждения, сопереживание, эмоциональное состояние, действия и поступки. В двуязычной коммуникации

к естественным социально-личностным барьерам добавляется лингвоэтнический барьер — расхождение в языках, закономерностях их функционирования, в культурах общающихся. Задача коммуникантов состоит в том, чтобы нейтрализовать этот лингвоэтнический барьер.

Развитие личностно ориентированного поликультурного подхода в обучении иностранному языку и русскому, как иностранному в том числе, обеспечивается интенсивностью работы с информацией, культурно важной с точки зрения ее прецедентного статуса в исходной культуре, имеющей актуальное значение и культурно-воспитательную ценность.

Использование пословиц и поговорок позволяет анализировать правила и исключения в использовании слов в контексте, различать примеры реального использования языка, языковые нормы и правила, избыточность и недостаточность лексики в процессе речевого общения.

Пословицы и поговорки на занятиях способствуют комплексному формированию и развитию языковых, речевых, социокультурных, лингвистических знаний, умений и навыков. Метафоричность пословиц позволяет успешно использовать их в различных ситуациях и применительно к решению различных проблемно-коммуникативных задач.

Работа с пословицами и поговорками, равно как и с другими произведениями устного народного творчества, их всесторонний лексико-культурологический анализ способствует развитию мотивации к изучению культурного наследия своего народа, своей языковой общности, что, в конечном итоге, способствует и расширению кругозора обучаемых и развитию способностей к межкультурной коммуникации в различных ситуациях общения [3, с. 74].

Литература:

1. Галеева Н. Л. Текстовая решетка культуры как ее сущностное основание // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. — Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2006. — 248 с.
2. Емельянова Е. В. Текст как источник социокультурных знаний. — Актобе: АУ «Дуние», 2008. — С. 284–288.
3. Емельянова Е. В. Отбор материалов для формирования социокультурной компетенции // Вестник РУДН. — Серия: Языки и специальность. — 2010. — № 2. — С. 68–75.
4. Леонтьев А. Н. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1999. — 312 с.

Yemelyanova Elena Vladimirovna
jemeljanowa@mail.ru

*Associate Professor of the Department of Humanities,
Director of the Russian Center,
Kazakh-Russian International University*

On the question of the use of works of oral folklore in the process of teaching Russian as a foreign language

One of the main tasks of teaching the Russian language is the formation of the abilities of intercultural communication in various situations of communication, the ability to freely operate with vocabulary, taking into account the level of training, intelligence and interests of the participants in communication. The solution of this and other communicative tasks is facilitated by the use in the learning process not only of standard texts, but also of any culturally related information, such as fairy tales, legends, fables, proverbs and sayings that have a linguistic and cultural coloring and contribute not only to an increase in vocabulary, but also development of skills in recognizing cultural universals and historical patterns of the target language.

Keywords: intercultural communication, socio-cultural background, motivation, speech difficulties, phraseological composition of the modern Russian language.

Формирование лингвокультурологической компетенции при изучении фразеологизмов

В статье рассматривается формирование лингвокультурологической компетенции при изучении фразеологизмов в иностранной аудитории. Описывается эксперимент по изучению фразеологизмов в иностранной аудитории. На первом этапе обучающимся предлагалось объяснить значение данных фразеологизмов, основываясь только на написанном тексте. На втором этапе — при помощи визуальных материалов. На третьем этапе было необходимо найти эквивалентные в родном языке фразеологические единицы.

Ключевые слова: лингвокультурология, фразеологизмы, лингвокультурологическая компетенция, русский язык как иностранный.

С каждым годом появляется все больше научных работ, исследующих язык через призму культуры народа. Проблема изучения языковой картины мира набирает популярность среди исследователей, что находит отражение в методике преподавания русского языка как иностранного. Основными современными научными исследованиями в области лингвокультурологии, безусловно, являются труды В. В. Воробьева, В. А. Масловой, В. Н. Телия, Е. М. Верещагина.

На сегодняшний день существуют различные определения понятия лингвокультурология. Представим некоторые из них.

Воробьев В. В. считает лингвокультурологию дисциплиной синтезирующего типа, т. е. лингвокультурология граничит между филологией и науками, изучающими культуру [2, с. 32].

Для Масловой В. А. лингвокультурология является наукой, возникшей на стыке лингвистики и культурологии, а целью дисциплины называет исследование проявлений культуры народа, отражающиеся и закрепленные в языке [3, с. 28].

По мнению Телия В. Н., лингвокультурология — это часть этнолингвистики, посвященная изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в синхронном их взаимодействии [4, с. 217].

В последнее время возрастает интерес к лингвокультурологическому подходу преподавания русского языка как иностранного в контексте формирования коммуникативной компетенции. В процессе обучения иностранным языкам можно заметить проблемы обучающихся, связанных с неадекватным пониманием и некорректным использованием языковых единиц, отражающих языковую картину того или иного народа. К таковым можно отнести фразеологизмы. Вопрос об изучении русских фразеологизмов в иностранной аудитории возник из-за необходимости формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных обучающихся.

Иностранные обучающиеся, как правило, начинают сравнивать фразеологизмы с родным языком. Другими словами, мысли, которые они хотят сказать на иностранном языке, в нашем случае — русском, неосознанно складывается во внутренней речи в высказывание на их родном языке [1, с. 19]. Затем это высказывание они переводят дословно на иностранный язык. Здесь даже чаще требуется переход с одного языка на другой. Обучение действию этого перехода становится настоящим диалогом культур, так как обучающимся в некотором роде необходимо сравнивать в своем сознании образы двух разных культур, ассоциированные со словами и выражениями двух языков и правилами использования этих языковых единиц в определенных ситуациях.

Сопоставление на уровне фразеологии связано со значительными трудностями, в частности сложны сами фразеологические единицы. Нужно подчеркнуть, что фразеологизмы содержат не только смысловую информацию, но и информацию, которая может быть особенной только для этого языка. Поэтому фразеологию на занятиях по русскому языку как иностранному рекомендуется изучать на продвинутом этапе, когда обучающиеся обладают богатым словарным запасом,

хорошо знают русскую грамматику, основы лексикологии и синтаксиса. На продвинутом этапе у обучающихся возникает необходимость в понимании культурных различий, поэтому важно освоить фразеологические единицы, придающие русской речи эмоционально-экспрессивную окраску и знакомящие их с русской культурой.

На занятиях по РКИ преподавателю необходимо объяснить иностранным обучающимся лингвокультурологическую ценность изучения фразеологизмов русского языка, так как они отражают языковую картину мира народа, то есть фразеологические единицы тесно связаны с его историей, культурой и традициями.

Мы считаем, что лингвокультурологический подход позволяет посмотреть на учебный процесс в основном с учетом факторов языковой личности, определить и использовать интегративные возможности русского языка и как учебного предмета, и как личностно формирующего, мировоззренческого компонента учебного процесса.

Нами был проведен эксперимент в иностранной аудитории. Обучающимся были представлены следующие фразеологизмы, отображающие русскую культуру:

1. Водить за нос
2. Как с гуся вода
3. Кто в лес, кто по дрова
4. Витать в облаках
5. Сыпать соль на рану
6. Заварить кашу
7. Пускать пыль в глаза
8. Взять быка за рога
9. Водой не разольешь
10. Как рыба в воде

Сначала студентам были даны фразеологизмы, от них требовалось объяснить их значение. На данном этапе студенты сталкивались со сложностью понимания фразеологических единиц из-за обилия незнакомых слов и архаичных форм. Студенты, находящиеся в России длительное время, были знакомы с рядом фразеологизмов, поэтому встречавшиеся им ранее фразеологизмы были объяснены правильно. Например, *водит за нос* большинство обучающихся объясняли как «обман».

Далее студентам была дана возможность объяснить понимание фразеологизмов, основываясь на визуальные материалы. Были даны изображения буквального значения фразеологизмов. При визуальном восприятии понимание фразеологизмов облегчалось. Например, фразеологизм *витать в облаках*, отображающий мечтательность русского человека, безошибочно понималось как «мечтать, думать о чем-то» после представления изображений.

На этом этапе также возникла сложность в буквальном понимании некоторых фразеологических единиц. Так, *заварить кашу* они понимали в буквально как «варить кашу на высокой температуре». Или фразеологизм *водит за нос* понималось буквально как «вести за нос» физически. Также встречались случаи ошибочного понимания, когда качество приписывалось «водящему» как «сильный характер». *Водой не разольешь* большинством студентов было объяснено правильно, но также встречались интересные трактовки, например, «не делать другим плохо». Данное заблуждение возникло из-за визуального контекста, где изображен человек, поливающий друзей водой. Значение фразеологизма было перенесено на поливающего водой человека.

Третьим этапом требовалось рассказать об эквивалентных в родном языке фразеологизмах. Было выяснено, что если есть прямой эквивалент в родном языке, то фразеологизм легко и безошибочно понимается и в иностранном языке. Например, фразеологизм *сыпать соль на рану* есть в ряде языков: в китайском 伤口上撒盐 *добавлять соль на рану*, в корейском 상처에 소금을 뿌리다 *рана соль сыпать*, в арабском كَبَّ الْمِلْحَ عَلَى الْجُرْحِ *посоливать рану*. Благодаря наличию эквивалента в родном языке обучающиеся с легкостью объясняли значение этого фразеологизма еще на первом этапе.

Многие фразеологизмы имели понимание близкое к значению. Например, *пускать пыль в глаза* объяснялось как «хвататься». Другие имели ошибочное, но весьма интересное значение. Так, фразеологизм *водит за нос* понималось как «не иметь своего собственного мнения».

Трудолюбие — ценное качество в русской культуре, поэтому в языке много фразеологических единиц о труде и лени. Так возникла пословица и о тех, кто не мог договориться и слаженно работать. Пословица *кто в лес, кто по дрова* было сложным для понимания. Многие не смогли справиться с объяснением, но встречались и заслуживающие внимания объяснения, например, «у разных людей разный выбор».

Интересен набор лексических единиц при объяснении *как рыба в воде*. Обучающие использовали такие наречия для характеристики фразеологизма: комфортно, уютно, свободно, легко, удобно, хорошо, профессионально. Например, «очень хорошо владеть чем-то», «делать работу хорошо и профессионально», «чувствовать себя легко/свободно/удобно». Одни воспринимают данный фразеологизм как «чувство», другие как «мастерство».

В ходе эксперимента было выяснено, что визуальные материалы прогрессивно влияют на понимание контекста фразеологизмов, но нужно обратить внимание на фразеологизмы, которые могут восприниматься буквально. Наличие эквивалентных фразеологических единиц в родном языке облегчают понимание фразеологизмов на русском языке, поэтому обучение фразеологизмов продуктивнее всего при сопоставлении.

Необходимо помнить о том, что, объясняя образ, который положен в основу фразеологизма, преподаватель должен знакомить иностранных учащихся с русской культурой при помощи этого фразеологизма.

Лингвокультурологическая компетенция позволяет расширить понимание собственной культуры. Иностранные студенты учатся толерантно относиться к культурам других народов и расширять свой лингвокультурологический кругозор.

Литература:

1. Беляков М. В. Преподавание русского языка как иностранного и автоматизированные обучающие системы // Вестник ЦМО МГУ. — Ч. 1. — 1998. — № 1. — С. 15–20.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы. — М.: Изд-во РУДН, 1997. — 331 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 208 с.
4. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
5. Большой фразеологический словарь русского языка / авт.-сост. И. С. Брилева [и др.]; отв. ред. В. Н. Телия. — 4-е изд. — М.: АСТ-Пресс, 2009. — 782 с.

Saifieva Miliausha Ilkhamovna

saifieva.milya@gmail.com

Khasanova Ruzida Ilurovna

ruzida.hasanova@yandex.ru

Kazan (Volga Region) Federal University

Linguocultural Competence Formation in the Process of Phraseological Units Study

The article discusses the formation of linguacultural competence in the study of phraseological units in a foreign audience. An experiment on the study of phraseological units in a foreign audience is described. At the first stage, students were asked to explain the meaning of these phraseological units, based only on written text. At the second stage, using visual materials. At the third stage, it was necessary to find phraseological units equivalent in their native language.

Keywords: cultural linguistics, phraseological units, cultural linguistic competence, Russian as a foreign language.

Опоры как языковой скаффолдинг при обучении второму языку

В статье рассматривается использование опоры как языкового скаффолдинга при обучении второму языку, предлагаются примеры видов опор по различным темам для студентов естественно-научного направления (профиль биология), обучающихся по программе многоязычного образования. Языковые опоры позволяют студентам сформулировать и записать свое мнение, убедить партнера, привести аргументы в ходе обсуждения темы, выразить согласие или несогласие с мнением автора. Вербальные опоры направлены на повышение языковой и коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: опора, скаффолдинг, коммуникативная задача.

Важную роль при обучении второму языку играет скаффолдинг. Скаффолдинг — подход, дающий возможность обучаемому решить проблему, достичь целей, выполнить задание, которые пока находятся за пределами его индивидуальных усилий и возможностей на определенном этапе (по Дж. Брунеру). В данной статье мы будем рассматривать вербальные опоры как технологию скаффолдинга, систематически организованную языковую помощь студенту, нуждающемуся в поддержке преподавателя, при решении учебных задач.

Основоположник коммуникативного подхода обучения вторым языкам Е. И. Пассов считает, что «Опоры — явление временное, как костыли для человека, выздоравливающего после перелома ног. Ученик, овладевший говорением, также еще не в полной мере самостоятелен и поэтому нуждается в опорах. Учитель тем скорее сможет «поставить ученика на ноги», чем лучше будет разбираться в опорах и в том, как, где и зачем их использовать» [1, с. 489]. Из данного утверждения следует, что опоры — это временная языковая поддержка, которую следует вовремя применить и в подходящее время уметь их убрать.

Традиционно опоры делят на «вербальные и иллюстративные» [1, с. 490]. Вербальными опорами могут выступать: языковые и речевые модели, речевые образцы, модели предложения, тексты-высказывания, пословицы, вопросы, задания, открытки, карты, планы, рекламные тексты, объявления, афиши, слайды, меню, этикетки, ценники, билеты, комиксы и т. д.

При развитии навыков говорения и письма, преподаватель использует разные виды опор, каждый из них имеет свою специфику и технологию обучения в учебном процессе. Мы поделимся опытом применения некоторых видов вербальных опор из разработок на занятиях русского языка как второго (уровень В1) для студентов естественно-научного направления (профиль биология) [3, с. 208–277], обучающихся по программе многоязычного образования в Ошском государственном университете на пилотном факультете.

Опора в виде языковой модели. Языковая модель состоит «из постоянных элементов, объединенных закономерной связью, могут быть выраженными схемами, символами, чаще всего служит для формирования грамматических навыков» [2, с. 362].

Задание. Выпишите из текста предложения по модели: *что — это что, что имеет что, что содержит что, что состоит из чего.*

Задание. Как мы используем эти слова в речи, приведите примеры.

Иметь (что?), получать (как?), образуется (путем чего?), содержит (что?), делить (на что?), зависеть (от чего?), обуславливаться (чем?), обладать (чем?). Содержать (что?), содержаться (в чем?), являться (чем?), способствовать (чему?), благодаря (чему?).

Опора в виде речевых клише. Предоставляют студентам право выбора одного из клише, для решения поставленной речевой задачи (сформулировать свою точку зрения, аргументировать позицию, оспорить чье-то мнение, убедить собеседника).

Задание. Ваш друг очень любит манты и пельмени, объясните ему, как ферменты влияют на здоровье человека. Используйте речевые клише для выражения собственного мнения.

1. По моему мнению ...
2. Я думаю ... / Я полагаю ...
3. Мне кажется ...
4. Во-первых ..., во-вторых ..., в-третьих ..., затем ..., в заключении, ..., наконец ...
5. Так как ..., из-за ..., благодаря ...
6. Очевидно ..., разумеется ...
7. Фактически ..., на самом деле...

Задание. Существуют разные гипотезы происхождения жизни. Какой именно придерживаетесь вы лично? Почему? Приведите аргументы, используя модель:

Да, я согласен/-на с гипотезой ... о происхождения жизни, потому что ...
 Во-первых, ... Во-вторых, ... Поэтому я считаю ...

Задание. Китайские философы утверждают, что чай лучше вина, так как, укрепляя и взбадривая, он не вызывает опьянения, и лучше воды, так как не является переносчиком инфекций. Согласитесь или опровергните данное утверждение, приведите аргументы. При ответе опирайтесь на модели:

Выражения согласия/несогласия

Согласие	Несогласие
Да, это (совершенно) верно	Позвольте не согласиться
Мое мнение полностью совпадает	Я хочу возразить
Я поддерживаю эту точку зрения	Позволю себе не согласиться
С этим трудно не согласиться	Мне кажется, что это не совсем верно
Вне всякого сомнения	У меня иная точка зрения на этот вопрос
Мне нечего возразить на это	Не думаю, что это действительно так
Я тоже так думаю	Не согласен
Что верно, то верно	Возражаю
Поддерживаю	Я не думаю

Опора в виде вопроса и задания. Дают студентам возможность сравнения, анализа, рассуждения, пояснения, например, своей позиции, опираясь на собственные знания и жизненный опыт.

Задание. Определите, что общего между процессами, которые происходят в яблоках и в организме человека?



Задание. Выскажите свое суждение, ответив на вопросы.

1. В разные времена у разных народов существовали свои гипотезы о возникновении жизни. Скажите: что такое гипотеза? Чем гипотеза отличается от теории или закона?
2. С какими гипотезами вы знакомы?

Задание. Обсудите структуру учебно-исследовательской работы и предлагаемые речевые клише.

Структура учебно-исследовательской работы

Структурная часть	Определение	Речевые клише
Название статьи	заголовок, передающий суть статьи.	
Автор статьи	указывается фамилия и имя автора, курс, группа, факультет.	
Аннотация	краткая характеристика работы, заключающая в себе основное содержание статьи.	Настоящая статья посвящена теме (проблеме, вопросу)... Статья представляет собой обобщение (изложение, описание, анализ, обзор) ... В статье излагается ... говорится о, дается обзор (оценка, анализ, изложение, описание, обобщение), представлена точка зрения ...
Ключевые слова	3–5 наиболее значимых слов.	
Текст статьи		
1. Введение	описание актуальности, целей и задач работы.	Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме ... Наша основная (главная) цель (задача) заключается (состоит) в том, чтобы ... Целью статьи является анализ изучения ...
2. Основная часть	освещение теоретических положений, практического применения. Кто из ученых работал над дробными числами? В каких работах этих ученых рассматриваются дробные? Какие есть виды дробей?	Теоретический анализ литературы позволяет выделить перспективное направление разработки: ... Важным для исследования является положение о том, что ... Придерживаясь, данного положения мы (тем не менее) ... Так как эта проблема является предметом самостоятельного исследования, выходящего за рамки нашей работы, мы ограничимся рассмотрением ... Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения вопроса о ... Исходя из тезиса, что ..., мы обращаем внимание на то, ...
3. Заключение	подведение итогов и выводы.	Таким образом, можно констатировать единство взглядов всех исследователей на ... В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: ... Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования: ... В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что ...
Список литературы	перечень публикаций: названия статей, книг, учебников, интернет-ресурсов.	Гусев В.А., Мордкович А.Г. Справочник школьника. — М.: Астрель, 2013. — С. 272–273.

Задание. Соедините в парах слова так, чтобы получились словосочетания, и ответьте на вопрос: «Что делают вирусы?»

парят (летают)	различные формы
живут	многими способами
размножаются	целый ряд заболеваний
мутируют	насекомыми
передаются	быстро
имеют	внутри других клеток
вызывают	постоянно
распространяются	в воздухе

Применение различных видов опор при обучении второму языку в течение всего занятия является показателем скаффолдинга, как «угасающая помощь» со стороны преподавателя, т. е. уменьшение степени интенсивности оказания помощи до момента, когда студент может без опоры самостоятельно решать коммуникативную задачу. Организация работы с опорами могут дать желаемый эффект, если они проводятся систематически, в тщательно продуманной последовательности, с соблюдением методических требований.

Литература:

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Болотакунова Г. Ж., Тойчуева Дж. Р., Абдурахманова Н. А., Кадырова Г. К. Русский язык: учебное пособие для студентов естественно-научного направления (профиль — биология, химия). — Бишкек, 2020. — 312 с.

Dj. R. Toichueva
jildiz_69@mail.ru
 Osh State University

The article discusses the use of support as a language scaffolding in teaching the second language, offers examples of types of supports on various topics for students of the natural science direction (biology profile) studying in the multilingual education program. Language supports allow students to formulate and record their opinion, convince a partner, make arguments during the discussion of the topic, express consent or disagreement with the author's opinion. Verbal supports are aimed at increasing the linguistic and communicative competence of students.

Keywords: support, scaffolding, communication task.

Терминологический словарь-минимум как средство формирования вторичной картины мира

Рассматривается концептуальный и культурологический ресурс учебных текстов языковедческой проблематики – составляющей учебно-методического сопровождения иностранных обучающихся. Учебные тексты интерпретируются в качестве средства формирования фрагмента вторичной картины мира, связанного с осмыслением русского языка как объекта научного познания и инструмента обучения. В качестве материала исследования выступает оригинальный терминологический словарь-минимум – разновидность учебных текстов.

Ключевые слова: учебный текст, концептосфера учебного текста, учебный языковедческий текст, вторичная картина мира, терминологический словарь-минимум.

В изучении *учебных текстов*, рассматриваемых в качестве вербальной составляющей учебной коммуникации, сегодня намечается устойчивая тенденция к переносу акцентов с исследования методико-дидактической и психолого-педагогической функциональности на осмысление их концептуальной и лингвокультурологической сущности. В этом отношении интересны работы таких ученых, как С. А. Даниловой, А. Р. Габидуллиной, В. Д. Калининой, О. А. Климановой, И. В. Митрофановой, С. Я. Никитиной, Е. В. Столяровой, М. В. Черкуновой, Л. М. Яхшибаевой и др. Учебные тексты – важнейшая составляющая взаимодействия педагога и обучающегося, представленная разнообразной линейкой жанров, реализующих совокупность учебно-образовательных, воспитательных и развивающих задач. Под учебным текстом понимаем, вслед за Ю. Г. Куровской, «совокупность письменных и устных текстов, используемых при коммуникативном (всегда знаково-символическом) взаимодействии людей в конкретной культурно-исторически заданной образовательной ситуации» [1, с. 4].

Данный тип текстов характеризуется четкой «привязкой» к дискурсу. В первую очередь дискурсивная обусловленность учебных текстов проявляется в жесткой ориентации на адресатов (психолого-возрастные свойства обучающихся, уровень владения ими материалом, аспектирование изучаемой проблематики) при освещении автором предметного содержания, отборе иллюстративного и дидактического материала, выборе жанровой формы, коррелирующей с предпочитаемыми в той или иной учебной ситуации педагогическими технологиями и методологическими процедурами. Помимо сказанного, учебные тексты обладают концептуальным и лингвокультурологическим ресурсом, изучение которого видится чрезвычайно целесообразным в рамках современной антропоцентрической и когнитивно-дискурсивной парадигмы гуманитарного научного знания.

В особой степени актуально изучения учебных текстов как средства ретрансляции предметного знания, а вместе с тем и авторского мировоззрения адресатам с последующим формированием у них на основе полученной информации фрагмента картины мира. Это становится возможным благодаря существованию и функционированию в рамках семантического пространства учебного текста *концептосферы* – совокупности концептов, находящихся в определенных взаимосвязях и взаимоотношениях. Со стороны воспринимающего сознания концептосфера характеризуется целостностью восприятия и интерпретации. Концепты в семантической структуре учебного текста формируются посредством систематизации, категоризации и концептуализации полученной информации. Языковыми репрезентантами концептов выступают текстовые единицы, чаще всего – лексические, поскольку именно их семантика в большей степени обладает потенциалом к созданию смысловой многоплановости, включая аксиологическую компоненту.

В перечне учебных выделим *тексты языковедческой проблематики*. Специфика текстов данного типа состоит в том, что ключевым в их концептосфере выступает концепт ЯЗЫК, связанный различными типами отношений с целым рядом смежных (КУЛЬТУРА, ИСТОРИЯ, НАУКА, ОБУЧЕНИЕ и пр.) и видовых (РЕЧЬ, ТЕКСТ, ГОВОРЕНИЕ, СИНТАКСИС и мн. др.) концептов. Помимо сказанного, в учебных языковедческих текстах присутствует двоякая интерпретация языка: с одной стороны, как объекта научного познания, с другой, – средства обучения. В первом случае в составе целевой аудитории количественно доминируют те обучающиеся, которые изучают язык в рамках лингвистических профилей подготовки. Во втором – аудитория обучающихся более широкая: это пользователи языка, использующие его в качестве инструмента освоения предметных знаний из других областей, не связанных с лингвистикой. Подробнее об этом: [2].

Тексты обозначенной категории играют особую роль в обучении русскому языку иностранных студентов. В этом случае концепты, организующие смысловое пространство учебных текстов, способствуют формированию фрагмента *вторичной картины мира*, связанного с осмыслением и интерпретацией иностранцами – вторичными языковыми личностями – феномена русского языка как объекта научного познания. При этом русский язык изучается средствами самого русского языка. Необходимо отметить эффективность лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как иностранному. Изучая язык в непосредственной сопряженности с культурно-историческим контекстом, вторичная языковая личность погружается в язык не спонтанно, а осознанно, формирует системный взгляд на чужой язык в контексте создания толерантного и уважительного отношения к чужой культуре.

Проиллюстрируем изложенные выше положения анализом конкретного эмпирического материала – оригинального *терминологического словаря-минимума* как особой разновидности учебных текстов, задействованного при обучении иностранных студентов в педагогическом вузе по направлению подготовки Педагогическое образование, профилю Русский язык как иностранный.

Профилизация в обучении русскому языку как иностранному обуславливает необходимость погружения вторичной языковой личности в специальный тезаурус в целях приобщения к предметному информационному полю и овладение специальным лексиконом для того, чтобы успешно осуществлять вербальную коммуникацию с привлечением ресурсов языка специальности. Предметом нашего изучения является специфика приобщения иностранных студентов к понятийной области «Педагогика». Одним из курсов педагогической направленности является «Методология научно-педагогического исследования» – специальная дисциплина, задачами преподавания которой выступает формирование у иностранных обучающихся знаниевых и прикладных компетенций в области понимания сущности педагогического исследования и навыка его самостоятельного осуществления студентом.

В качестве средства учебно-методического сопровождения в рамках освоения обозначенного курса предлагается к использованию авторский Терминологический словарь-минимум, включающий базовые дефиниции из предметной области «Методология научно-педагогического исследования» (размещен в Дистанционной среде Томского государственного педагогического университета: [3]).

Цель создания словаря – способствование эффективному обучению русской научной речи как языку специальности иностранных студентов-филологов — будущих педагогов. Проектирование словаря осуществляется с учетом специфики профильного обучения и направления подготовки. Обучение иностранных студентов-филологов в педагогическом вузе — это, прежде всего, подготовка будущих специалистов, для которых русский язык не только средство межнационального общения, но и язык специальности, средство изучения специальности. Нами предпринята попытка показать зависимость успешного усвоения образовательной программы педагогического вуза от обязательного обучения иностранных студентов русской научной речи из общепредметных областей, в первую очередь — предметных областей «педагогика» и «предметная методика».

Словник включает общенаучную и специальную (отраслевую) терминологию. Приведем фрагмент словаря, в котором представлен общенаучный тезаурус:

наука = вид человеческой деятельности, связанный с познанием мира

сфера = область

дифференциация = разделение, различение

интеграция = вставка, объединение

преобразования действительности = изменения действительности

социально значимый результат = имеет значение для общества

совершенствовать = улучшать

воплотить в жизнь = осуществить

интерпретация = объяснение

целесообразность = соответствие цели

практичность = полезность

осмысленность = действия со смыслом.

Общенаучные понятия получают свое толкование посредством синонимичной замены через узкое слово или словосочетание, смысл которых более понятен иностранцу. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что общенаучная терминология репрезентирует *универсальные (инвариантные) смыслы* в научной картине мира. Соответственно — посредством данного словаря — эти смыслы экстраполируются в сознание вторичной языковой личности, чтобы затем, пройдя этапы первичной смысловой (через понимание и интерпретацию содержания) и концептуальной (включая систематизацию, обобщение, категоризацию и собственно концептуализацию) «обработки», стать элементами, структурирующими фрагмент научной вторичной картины мира. Например, одной из ключевых составляющих, входящих в концептосферу нашего словаря, выступает концепт НАУКА. В качестве варианта его интерпретации, предлагаемого иностранцам, определен смысл «вид человеческой деятельности, связанный с познанием мира». В числе лексических репрезентантов этого концепта, помимо одноименной единицы, выступают слова, номинирующие различные научные понятия: *интерпретация, осмысленность, дифференциация* и пр. (см. примеры выше). Другими ключевыми концептами в концептосфере словаря выступают концепты ЛИНГВИСТИКА / ЯЗЫКОЗНАНИЕ и ЯЗЫК, поскольку целевая аудитория — студенты-филологи:

лингвистика / языкознание = наука, изучающая язык с точки зрения его устройства и функционирования

язык = это система знаков, которая используется для коммуникации и познания

алфавит = набор символов, из которых можно составлять слова и фразы

языковые единицы = звуки, морфемы, слова, словосочетания, предложения, тексты

речь = форма воплощения и реализации языка

стиль речи = система речевых методов, которые используются в любой сфере общения

научный стиль = разновидность литературного языка, которая служит для осуществления устной и письменной коммуникации в научной сфере.

В части представления терминов из предметной области «Педагогика» рассматриваемый словарь-тезаурус включает понятия с разной степенью «специальности», например:

педагогическая деятельность = действия педагогов

специалист = педагог

проективность = устремленность действий в будущее

педагогика = наука о воспитании и обучении человека

воспитывать = формировать качества характера, мировоззрение, ценности, например, трудолюбие, доброта, вежливость

обучать = формировать знания о мире и умения применять эти знания.

В предметно-ориентированном фрагменте концептосферы словаря как типа учебного текста ключевыми можно считать концепты ПЕДАГОГИКА, ПЕДАГОГ, МЕТОДИКА, ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, РАЗВИТИЕ и пр.

Таким образом, концептосферу словаря структурируют концепты, воплощающие универсальные для большинства культур и языков смыслы. В этом проявляется дискурсивная обусловленность учебных текстов: в данном случае содержание и его жанровое оформление ориентировано на аудиторию иностранных обучающихся. Учебные тексты с позиций современного когнитивно-дискурсивного подхода в гуманитаристике рассматриваются в качестве средства формирования

картины мира адресата и маркера культурной информации. Перспективы изучения обозначенной проблемы связаны с дальнейшей разработкой вопроса концептуализации содержания учебных текстов разных типов, выявления особенностей их концептосферы в аспекте репрезентации универсальных и национальных культурных смыслов.

Литература:

1. Куровская Ю. Г. Языковая картина мира в современном учебнике: когнитивно-лингвистический подход к изучению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. — 49 с.
2. Курьянович А. В., Серебрянникова Е. А. Концептосфера русского учебно-языковедческого текста: к постановке проблемы // V Фирсовские чтения. Современные языки, коммуникация и миграция в условиях глобализации: материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. Москва, 20–21 октября 2021 г. — М.: Изд-во РУДН, 2021 (в печати).
3. Томский государственный педагогический университет. Курсы русского языка. РКИ. Научные тексты [Электронный ресурс]. — URL: <https://inter.tspu.edu.ru/course/view.php?id=13> (дата обращения: 04.11.2021).

Serebrennikova E. A.

elenas@tspu.edu.ru

Kuryanovich A. V.

kurjanovich.anna@rambler.ru

Tomsk State Pedagogical University

Terminological dictionary-minimum as a means of forming a secondary picture of the world

The conceptual and culturological resource of educational texts of linguistic problems is considered — a component of educational and methodological support of foreign students. Educational texts are interpreted as a means of forming a fragment of the secondary picture of the world associated with the understanding of the Russian language as an object of scientific knowledge and a teaching tool. The original terminological dictionary-minimum — a kind of educational texts — serves as the research material.

Keywords: educational text, conceptual sphere of educational text, educational linguistic text, secondary picture of the world, minimum terminological dictionary.

Обучение РКИ посредством проблемно-игрового метода в соответствии с таксономией Блума

В данной статье рассматриваются аспекты внедрения игровых форм в процессе проблемного обучения русскому языку как иностранному, что является условием успешного взаимодействия когнитивных, аффективных и метакогнитивных факторов познания. Подчеркивается, что этапы проблемного обучения с использованием игрового компонента соотносятся со ступенями мыслительных процессов таксономии Блума, что способствует развитию коммуникативной компетенции и повышению мотивации учащихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, игровые методы, проблемное обучение.

Успешному обучению РКИ и формированию коммуникативной компетенции может способствовать проектирование занятий с учетом взаимосвязи когнитивных и аффективных, а также метакогнитивных процессов познания. В связи с этим эффективным оказывается имплементация игровых методов в процесс проблемного обучения. Технология проблемного обучения, у истоков которой находится известный сократовский метод совместного поиска истины в процессе диалога, в своей основе содержит активизацию самостоятельных изысканий учащихся, развития их творческих способностей, что происходит по мере разрешения того или иного противоречия, проблемы. При этом приоритетным в учебном процессе, в диалоге с современными учащимися является повышение мотивации. Именно опора на сознательность в обучении, на мотивацию позволяет добиться поставленных образовательных целей. Успех конечного результата зависит от сознательного восприятия учащимися знаний, от того, субъективны ли мотивы деятельности. В процессе проблемного обучения этому способствует дополнительно внедренный игровой компонент. Игровой компонент отвечает за аффективный фактор в познании, благодаря чему обучающиеся сами стремятся, играя и пытаясь победить, одновременно решить проблему, выйти из ситуации интеллектуального затруднения. Игровой компонент становится эмоциональным, аффективным фактором для формирования познавательной деятельности учащихся. Все ресурсы (включая аудио, видео), вопросы и задания игрового характера, яркие приемы по привлечению внимания, противоречивые факты, смешные или необычные фотографии направлены на привлечение внимания учащихся, которые до осознания трудности, проблемы, до начала исследовательской работы проявляют интерес к тому или иному факту, откликаются на такие действия, как найти отличия, угадать тему, разгадать замысел, победить, ответить первым и т. д. При внедрении игрового компонента в процесс проблемного обучения аффективный фактор будет присутствовать на протяжении всего этапа по решению проблемной ситуации, после реализации которого следует обратиться к рассмотрению когнитивных факторов. Последние будут формироваться в процессе таких этапов проблемного обучения, как актуализация имеющихся знаний, постановка проблемы, ее формулировка, определение проблемной ситуации, выдвижение гипотез.

В связи с этим просматривается прямая связь с известной постановкой учебных целей в рамках таксономии Блума, позволяющей определять категории когнитивных процессов, а именно: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Как известно, таксономия, предложенная группой исследователей во главе с Б. Блумом в 1956 г., претерпела некоторые корректировки и адаптацию (например, таксономия, преобразованная Андерсоном и Кратволем), что обусловлено запросами XXI века, эпохой информационных технологий, социальных условий, психологическими и возрастными потребностями учащихся [4, с. 184]. Отметим, что при этом важна сама организация мыслительных процессов, когда структурирование по уровням позволяет доступнее представлять и строить процесс формирования необходимых навыков, постановки целей и оценивания.

Все вышесказанное позволяет соотносить упомянутую выше таксономию Блума со структурой проблемного урока. Уровневое представление мыслительных процессов в таксономии во многом

совпадает с этапами проблемного обучения, поскольку формирование и развитие необходимых компетенций осуществляется по строго заданной схеме: опора на прежние знания, актуализация имеющихся знаний, столкновение с проблемой, понимание невозможности решить ее без изучения нового, без разрешения проблемной ситуации, поиск решения, выдвижение и проверка гипотез, анализа предложенных решений и оценка. Говоря об общности таксономии Блума и стадий проблемного урока, добавим, что в соответствии с проблемно-игровыми сценариями развитие учебного процесса мы видим на уровне так называемых аффективных факторов, предваряющих начальную ступень в таксономии — «знание», что связано с эмоциональной сферой и позволяет сохранять мотивацию и познавательный интерес учащихся. Тогда возможно будет, перефразируя наименования уровней в таксономии Блума, подчеркнуть и добиться активной позиции субъекта познавательной деятельности, его сознательное участие в изучении иностранного языка: желание знать, понимать, использовать, анализировать, создавать и оценивать. То есть уровневое формирование мыслительных процессов прежде всего опирается на мотивационную основу. Внедрение игровых методов в систему основных этапов проблемного урока, которые в общем виде соответствуют уровням таксономии Блума с точки зрения развития мыслительных процессов, позволяет повышать мотивацию и развивать сознательное изучение иностранного языка. Помимо развития когнитивных процессов в обучении, необходимо развивать и метакогнитивный компонент, учитывая в рамках образовательных целей XXI века не только обучение и воспитание думающих, исследующих учащихся, но и способных к рефлексии, к оценке своих действий и результатов. Обращает на себя внимание упомянутая Ю. С. Беленковой классификация метакогнитивных стратегий, включающая следующие уровни познания: планирование, постановка целей, мониторинг или самоконтроль, оценка [1, с. 37]. Данная классификация — это очередное подтверждение соотносимости обучения с таксономией Блума. При этом особое значение имеет саморефлексия в условиях постоянного коммуникативного контактирования, что позволяет развивать навык логического и объективного самоконтроля, саморегуляции личности, умения учиться. В связи с этим является актуальным и необходимым введение не только вопроса «почему?» в учебный процесс, но и «Зачем?», что позволяет учащимся анализировать материал и свой путь познания с позиции осознанного восприятия, прикладного значения изучаемого и умения понять, для чего им нужны данные компетенции, где они могут им понадобиться. Практическую реализацию данного процесса можно представить в виде игрового урока, построенного по принципу лабиринта (применительно к любой теме), из которого учащиеся путем совместной работы в группах должны найти выход. Если строить учебный процесс в рамках личностно ориентированного обучения, то слово «должны» скорее нужно исключить, поскольку игровые методы являются мотиваторами и приводят к тому, что учащиеся активно работают, что позволяет говорить о самообразовании. Весь лабиринт — это целый ряд различных заданий, вопросов игрового характера. Выполняя задания, угадывая, прогнозируя, учащиеся постепенно двигаются к выходу из лабиринта, то есть к решению основной проблемы. Аффективность будет присутствовать на всех этапах, что связано с игровыми методами, влияющими на эмоциональное восприятие. Данный этап может сопровождаться такими вопросами, как: что почувствовали, что услышали, что увидели, почему удивились и т. д. Что касается выполнения заданий, мыслительных операций, самой учебной деятельности, решения всех препятствий лабиринта, то на этом этапе будет развиваться когнитивная сфера. Представим развитие когнитивных факторов в виде вопросов: что знаете, что помните, что это такое, как объяснить, что делать, если..., как решить, что удалось и т. д. Что же касается развития метакогнитивных компетенций, что является на сегодняшний день крайне важным компонентом в обучении, то это высший этап в исследовательской деятельности учащихся, прямым образом влияющих на самообразование. Вопросы, которые отражают данный процесс, следующие: откуда мы это узнали, почему мы это сделали, для чего нашли ответы, почему это важно, как нам это удалось, каким образом выполняли, что бы мы посоветовали в похожей ситуации, каков план действия, что было сложным, что не удалось и почему. Фактически на данном этапе это уже процесс рефлексии, обратной связи, когда учащиеся сами делают выводы уже после окончания работы. Только после этого цикл исследовательской работы можно считать завершенным.

Эффективность учебного процесса зависит от реализации образовательного маршрута, движение по которому начинается от эмоционального фактора и формирования необходимых компе-

тенций в рамках изучаемого предмета до умения связать обучение с более широкими категориями и усвоения учащимися социального опыта.

Кроме этого, становится очевидным достижение важнейшей цели — формирования коммуникативной компетенции, поскольку такой подход обеспечивает практическое применение учащимися полученных знаний в речи, а также развитие всех видов речевой деятельности. В процессе указанного метода учащиеся будут находиться в ситуации постоянного общения на русском языке, поскольку они будут исследовать, отвечать на вопросы или формулировать их, искать информацию, читать, слушать аудиоматериалы, смотреть видеоролики, спорить, доказывать свою точку зрения, делать заметки, выполнять письменные задания. Воспитывается также чувство уважения к мнению других и умение объективно рассматривать свою деятельность и результаты, анализировать процесс обучения, контролировать свою деятельность, повышать культуру общения со сверстниками по той или иной теме.

Литература:

1. Беленкова Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета, 2014. — С. 36–43 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metakognitivnyh-strategiy-studentov-v-protse-sses-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 07.11.21 г.).
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М.: Просвещение, 1968. — 208 с.
3. Поляков О. Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2012. — № 7. — Ч. 1. — С. 162–164.
4. Сиротенко Н. Г. Эволюция таксономии Блума в первой декаде XXI века / Н. Г. Сиротенко // Сучасні педагогічні технології в освіті: зб. наук.-метод. пр. / ред. О. Г. Романовський, Ю. І. Панфілов. — Харків: НТУ «ХП», 2012. — С. 182–187.

Marina Kocharyan

marina.kocharyan80@gmail.com

Russian-Armenian University

Teaching of Russian as foreign language using the problem-playing method in accordance with Bloom's taxonomy

The article discusses the aspects of introducing game forms into the process of problem-based learning of Russian as a foreign language, which provides the effective interaction of cognitive, affective and metacognitive factors of cognition. It is emphasized that the problem-based teaching with the use of the game component correlate with the stages of thought processes in Bloom's taxonomy and contributes to the development of communicative competence and increasing the motivation of students.

Keywords: communicative competence, game methods, problem-based teaching.

Содержание коррективочного курса русского языка для технического вуза

В статье дается описание коррективочного курса по русскому языку как иностранному, который ориентирован на студентов первого курса технического вуза, приехавших из стран постсоветского пространства. Курс призван способствовать развитию их коммуникативных навыков в университетской среде.

Ключевые слова: русский язык, коррективочный курс, технический вуз.

Многие российские вузы принимают у себя студентов из стран постсоветского пространства. Такая задача поставлена в Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Известно, что иностранные студенты, приезжающие для обучения в Россию, сталкиваются с разнообразными проблемами, весьма существенной можно считать проблему языковой адаптации. Эта проблема актуальна для любой группы иностранных студентов.

Особенно актуальна эта проблема для студентов первого курса. Начиная обучение в российском вузе, молодой человек должен войти в новую для себя социальную среду, усвоить иные нормы и ценности, приспособиться к новым требованиям. Ему предстоит освоиться в новой для себя роли студента и будущего специалиста. Образовательная система России, ее академические традиции могут существенно отличаться от принятых на родине. Адаптация к условиям российского вуза и новому статусу студента требует от иностранных молодых людей много усилий и времени.

Именно поэтому в Ульяновском государственном техническом университете уделяется большое внимание организации деятельности по социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов. Данная тема сегодня является предметом пристального рассмотрения в научном и педагогическом сообществах.

Чтобы адаптация проходила максимально мягко и быстро необходимо, чтобы студент овладел русским языком в достаточной степени. Это позволит ему эффективно функционировать в новом сообществе. Также он должен освоить правила поведения, ценности и нормы, принятые в университетской среде. Именно русский язык становится основой для успешного общения и взаимодействия в этой новой среде. Хороший уровень владения языком позволяет иностранцу полноценно участвовать в социальной и культурной жизни университета, проявлять и развивать себя, чувствовать себя комфортно.

Известно, что существует большая разница между обучающимися, приезжающими из стран постсоветского пространства и другими иностранцами. Если обычно иностранные студенты проходят обучение на подготовительном факультете в течение года и постепенно входят в новые условия, то студенты из соседних стран сразу поступают на первый курс. Однако, как показывает практика, проблемы адаптации и трудности с русским языком есть и у этой группы иностранных студентов.

С такой категорией иностранных студентов необходима особая работа, направленная в первую очередь на улучшение языковой адаптации. Принимая вышесказанное во внимание, представляется несомненной потребность в особой работе. В нашем вузе такой работе отводится много времени. Используются нестандартные формы ее проведения. Все понимают, что одним из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг является наличие иностранных студентов. Работе, которая ориентирована на специфику данной группы иностранных обучающихся и направлена на формирование благоприятной учебной среды, уделяется особое внимание.

По нашему мнению, изучение русского языка способствует более мягкому вхождению иностранных студентов первого курса в особую университетскую среду и становится одним из важнейших элементов полноценной адаптации. Поэтому вполне оправдана организация специального коррективочного курса русского языка. Данный курс был разработан специально для обучающихся, приезжающих из стран постсоветского пространства. Разработанный нами коррективо-

вочный курс не является универсальным и имеет инженерно-техническую направленность. Он предназначен для иностранных студентов, уже изучавших на родине русский язык. Обучающиеся должны владеть русским языком как минимум на Базовом уровне (А2). Коррективочный курс предполагает повышение уровня владения языком, расширение лексического запаса, работу по снижению наиболее распространенных ошибок в области фонетики, лексики и грамматики, встречающихся в речи студентов, которые изучали русский язык за пределами России по разным учебным программам. Во многих случаях изучения русского языка в школе или в рамках учебной программы оказывается неполным, требуется языковая практика. Для таких студентов используется особый подход к изучению русского языка, который поможет активизировать их речевую деятельность на русском языке в учебной, бытовой, социальной и других сферах общения.

С нашей точки зрения, основным методом такого коррективочного курса является коммуникативный метод, так как целью этого метода является развитие у обучающихся навыков свободного общения на изучаемом языке. Преподаватель становится организатором и участником такого общения, во время которого язык усваивается легче и быстрее. Студент активно включается в этот процесс, ему приходится постоянно вступать во взаимодействие, во время которого он активно овладевает языковой, речевой и коммуникативной компетенцией. Для такого взаимодействия ему необходимо применять свои знания фонетики, лексики и грамматики.

Коррективочный курс имеет многоступенчатую структуру, которая объясняется сложностью решаемых задач. Он состоит из нескольких модулей: вводного, адаптационно-ознакомительного, коррекционного, предметного и профильного. Переход от одного модуля к другому способствует улучшению и расширению знаний обучаемого в области русского языка. Овладение иностранными студентами новыми знаниями и навыками, формируемыми коррективочным курсом русского языка, способствует их активному включению в учебный процесс в университете.

Вводный модуль связан с проверкой уже имеющихся у иностранных студентов знаний и навыков, определением проблемных вопросов. Для проверки знаний студентам дается небольшое задание, состоящее из двух частей. Первая часть представляет собой несколько вопросов, на которые необходимо ответить письменно. Эта часть позволяет определить имеющийся уровень владения посменной речью. Кроме того, проводится беседа с опорой на изображение с целью выявления коммуникативных навыков обучаемых. Предварительная диагностика позволяет отследить динамику обучения.

Адаптационно-ознакомительный модуль предполагает знакомство с культурным пространством и погружение в языковую среду. Большое внимание уделяется изучению особенностей жизни в России, нормам поведения и русского речевого этикета. Такая работа проводится через моделирование различных коммуникативных сценариев в типичных ситуациях общения или взаимодействия, часто встречающихся при общении с носителями русского языка в рамках учебного процесса, а также в социально-бытовой сфере. В качестве материала используются специально адаптированные тексты или видеоматериалы, рассказывающие о России, россиянах, нашем регионе и университете.

В рамках коррективочного курса применяются интенсивные методы обучения, обеспечивающие овладение русским языком в сжатые сроки, ориентированные преимущественно на обучение общению, предполагающие использование различных способов активизации речевой деятельности иностранных студентов в процессе занятий. На этом этапе преподаватель продолжает налаживать общение, коммуникацию. Студент должен знать, что использование языковой структуры и речевых моделей в общении зависит от того, кто, кому, когда, с какой целью говорит. Все эти особенности языка, которые подробно рассматриваются в рамках курса, влияют на осуществление коммуникации в университетском сообществе. Происходит активное обучение речевому поведению. Для этого модуля используются упражнения, предлагающие решать внеязыковые цели речевыми средствами (ролевые или деловые игры, разбор проблемных вопросов).

Особое внимание уделяется коррекционной работе с грамматическими формами. Так как овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики, то необходима работа по отработке знаний в этой области. Русский язык отличается разветвленной предложно-падежной и видо-временной системой, обладает сложной системой синтаксических форм, специфическими особенностями словообразования, поэтому у студентов часто возникают трудности в данной области.

При такой работе нужно учитывать особенности грамматического строя родного языка студентов, так как это влияет на усвоение грамматики русского языка. Известно, что обучающиеся из среднеазиатских стран часто испытывают затруднения в употреблении существительных, прилагательных и местоимений. Эти затруднения связаны с неразличением рода существительных. Причиной этого является то, что грамматическая категория рода во многих языках (например, в тюркских языках) отсутствует.

В данном модуле язык представляется как система и структура форм, а также демонстрируется реализации этих форм в речи, которая, также, имеет свои правила построения и использования. Важно помнить, что целью изучения языка в рамках коррективовочного курса является формирование речевых умений, т. е. умений строить и понимать множество фраз путем многократного повторения, репродукции и проработки исходных материалов. Основными видами упражнений на этом этапе являются тренинги, основанные на манипуляциях с предложениями (трансформация, подстановка, перестановка).

Предметный модуль предусматривает формирование коммуникативной компетенции в рамках языка предметов технического профиля. Этот модуль направлен на расширение и активное употребление соответствующей лексики, актуальной для физики, математики, черчения, программирования и других предметов. Именно в этой области у иностранных студентов постсоветского пространства чаще всего возникают трудности. Обучающиеся должны не только познакомиться с предметной лексикой, но и постоянно применять ее в учебном процессе. В результате такой работы должны улучшиться умения в аудировании, говорении и письме по предметам, расширится словарный запас, активизироваться использование грамматических конструкций научного стиля речи.

Профильный модуль создает базу для погружения в язык специальности. На последнем этапе обучения происходит интеграция универсальных учебных действий, которыми овладели студенты-иностранцы в ходе освоения предыдущих модулей. Начинается работа над неадаптированными спецтекстами, ролевыми играми. Возможны иные виды работы, ориентированные на коммуникацию по специальности. Здесь студент должен научиться не только понятно и логично выражать свое мнение по актуальным проблемам науки и техники, но и аргументировать свою позицию, вступать в диалог с оппонентом, выдвигать контраргументы.

Разработанный в нашем университете коррективовочный курс русского языка ориентирован на технические вузы. В основе его структуры лежит движение от простого к сложному, от известного к новому, что повлияло на расположение учебного материала. Курс призван помочь студентам-иностранцам, приехавшим из стран постсоветского пространства, улучшить владение русским языком. Он имеет практическую направленность и активизирует речевую деятельность обучающихся. Использование такого коррективовочного курса способствует более продуктивному взаимодействию иностранцев со студентами и преподавателями в российском образовательном пространстве.

При таком подходе к изучению русского языка создаются благоприятные условия не только для адаптации студента-иностранца в российском вузе, но для развития активной творческой личности, способной к саморазвитию в современном мире.

Литература:

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. — М: Изд-во РУДН, 2007.
2. Дикова Е. С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Теория и методика обучения. — 2008. — № 88. — С. 276–281.
3. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. — М.: Изд-во Мос. ун-та, 1987. — 81 с.
4. Пугачев И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. — М.: Изд-во РУДН, 2016. — 483 с.

Korochkina Elena Valentinovna
28helen73@gmail.com
Ulyanovsk State Technical University

The correction program of the Russian language for technical university

The article describes the correction course of Russian language for foreign students. The course created for the first-year students of a technical university who came from post-Soviet countries. The course is designed to promote the development of their communication skills in the Russian language university environment.

Keywords: Russian language, correction course, technical university.

Использование виртуальных голосовых помощников при обучении РКИ

В данной статье рассматривается целесообразность использования виртуальных голосовых помощников при обучении иностранцев русскому языку. Подвергается анализу функциональность голосовых виртуальных помощников с методической точки зрения, выделяются плюсы и минусы их использования в аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности.

Ключевые слова: виртуальный голосовой помощник, обучение устной речи, диалог, методика обучения языку, речевой навык, компьютерные технологии в образовании, коммуникация.

За последние несколько лет условия преподавания РКИ претерпели ряд существенных изменений. Тысячи иностранных студентов, ранее приезжавших обучаться в Россию, оказались изолированы и, соответственно, полностью оторваны от внеаудиторной русскоязычной среды, которая всегда способствовала развитию речевых навыков и расширению культурологического багажа знаний. Преподаванию РКИ, с одной стороны, открылись новые горизонты в области использования компьютерных технологий, а с другой стороны, были поставлены новые задачи, связанные с культурологической составляющей обучения, а также введению русского языка в активное использование в речи.

Решить поставленные задачи оказалось возможным благодаря информационным технологиям. Развитие искусственного интеллекта, а также компьютерной лингвистики принесло свои плоды, и уже в 2017 году «Яндекс» выпустил первого русскоязычного виртуального голосового помощника. За 5 лет развития в данной сфере заметно повысилось не только качество виртуальных голосовых систем, но и их количество. Так, в настоящее время в открытом доступе существует ряд русскоязычных голосовых помощников, различающихся не только именами и тембром голоса, но и функционалом, и характерами. Все виртуальные голосовые помощники объединяет только осуществление общения на русском языке и способ взаимодействия с пользователем.

Виртуальный голосовой помощник представляет собой сервис, который способен воспринимать живую речь и реагировать соответствующим образом на запросы, поступающие извне — команды пользователя.

Благодаря тому, что большинство виртуальных голосовых помощников связаны с другими приложениями и сервисами, функциональность голосовых систем данного типа достаточно широка, и помимо односложного ответа на поисковые запросы, которые сервис находит в браузере, они могут строить полноценную беседу с пользователем. Стоит отметить, что разговор с развитым голосовым помощником можно назвать полноценным актом общения, так как помимо механического процесса обмена информацией, голосовой помощник обладает эмоциями, а также способен предлагать пользователю различные виды деятельности: беседа, интерактивные игры, поиск информации, озвучивание текста, поиск музыки и фильмов в соответствии с запросами пользователя. Более того, развитый голосовой помощник может отвечать на вопросы с различным подтекстом, например, саркастично, язвительно или в шутку. Но несмотря на это диалог всегда строится в вежливой форме и доброжелательно по отношению к пользователю.

Если говорить о преподавании русского языка как иностранного, то использование виртуального голосового помощника целесообразно как при проведении занятий, так и в качестве домашнего задания для обучающихся. С помощью виртуального голосового помощника иностранные студенты могут освоить некоторые аспекты русского языка и культуры, которые возможно постичь только пребывая в русскоязычной среде на постоянной основе.

В первую очередь, при общении с виртуальным голосовым помощником студент учится воспринимать русскую речь на слух. Большинство современных голосовых помощников озвучивают информацию в довольно быстром темпе, с соблюдением необходимых пауз, интонационных рисунков

и соблюдая произносительные нормы, что является несомненным плюсом по сравнению с живым общением иностранцев с носителями языка. Все ответы голосового помощника также отображаются при помощи текста, что облегчает понимание информации для тех, кто только учится воспринимать русскую речь на слух. Все это способствует развитию аудиальных навыков обучающихся.

Во-вторых, использование голосового помощника способствует развитию речевых фонетических навыков у обучающихся не только благодаря тому, что сам голосовой помощник говорит в соответствии со всеми существующими правилами и нормами, но и благодаря тому, что при построении диалога с голосовым помощником пользователю приходится обращаться к устной речи. При разговоре с голосовым помощником всегда возникает элемент непредсказуемости, и диалог продолжается только в том случае, если пользователь общается при помощи распространенных предложений. Элемент непредсказуемости прослеживается в первую очередь в ответах искусственного интеллекта и задаваемых им вопросах, что учит иностранного студента быстро обрабатывать и реагировать на поступившую информацию, что, несомненно, является важным умением при построении разговора.

В-третьих, в речи голосового помощника часто встречаются реалии русскоязычного мира и его культуры. Чаще всего это проявляется в шутках. Также нередки случаи употребления фразеологизмов. Благодаря тому, что весь озвученный текст появляется в письменном виде, иностранному студенту проще выделить фразеологизм в потоке речи голосового помощника, а значит, меньше возникает проблем с пониманием услышанного.

Отдельно стоит отметить, что с психологической точки зрения общение с виртуальным голосовым помощником является намного более комфортным процессом, так как виртуальный голосовой помощник не станет исправлять ошибки и от него не последует неприятной реакции для начинающего студента, который пытается строить диалог на русском языке. Конечно, таким образом уровень психологического комфорта значительно повышается, нежели при общении с реальным носителем языка. Таким образом, использование виртуального голосового помощника способствует преодолению языкового барьера.

Как можно заметить из всего вышечисленного, использование виртуального голосового помощника при обучении РКИ обладает рядом преимуществ, таких как: мобильность, возможность применения в различных формах обучения, развитие аудиальных и речевых навыков, расширение кругозора, развитие культурологических навыков, высокий уровень психологического комфорта, преодоление языкового барьера.

Однако существует ряд недостатков при взаимодействии иностранных обучающихся с русскоязычными виртуальными голосовыми помощниками, разберем более подробно, какие именно трудности могут возникать при использовании голосового помощника как метода обучения общению на русском языке.

На данный момент существует множество сервисов, снабженных голосовыми помощниками, это и финансовые консультанты, и управленцы, и личные секретари, а также универсальные голосовые помощники, которые являются более многофункциональными.

До настоящего времени не был создан ни один голосовой помощник, целенаправленный на обучение, более того, все существующие голосовые помощники рассчитаны на пользователей, которые либо являются носителями русского языка, либо знают его на достаточно высоком уровне. В связи с этим иностранные студенты, которые только начинают изучать русский язык часто попадают в курьезные ситуации при общении с искусственным интеллектом. Возникают так называемые коммуникативные неудачи, при которых недопонимание с обеих сторон приводит к несостоявшемуся коммуникативному акту. Такое возможно наблюдать в том случае, если иностранный студент допустил ошибку в произношении, неправильно понял смысл заданного системой вопроса, неправильно подобрал грамматическую форму слова, а также в том случае, когда была допущена синтаксическая ошибка.

Существенным минусом использования виртуального голосового помощника при обучении русскому языку является отсутствие выбора уровня языка, на котором общается голосовой помощник с пользователем. Это вызывает существенные трудности при коммуникации студентов начального уровня владения языком с голосовыми системами, так как использование фразеологических оборотов, двусмысленных посланий, шуток и саркастических выражений недопустимо при обучении на начальном уровне.

Таким образом, использование виртуальных голосовых помощников при обучении РКИ является успешным для построения полноценного диалога только со студентами, владеющими русским языком на достаточно высоком уровне. Виртуальный голосовой помощник может быть использован и во время занятий для студентов любого уровня владения иностранным языком для развития аудиальных и фонетических навыков, а также предоставляет возможность практиковать навыки разговорной речи. На данный момент голосовые помощники оснащены множеством функций, которые делают общение более разнообразным и интересным, но нет активностей, направленных именно на обучение русскому языку, именно поэтому задача современных преподавателей РКИ состоит в разработке методических комплексов, направленных на обучение разговорному русскому языку при помощи виртуальных голосовых помощников.

Литература:

1. Аль-Кайси А. Н., Архангельская А. Л., Руденко-Моргун О. В. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 2. — С. 239–244.
2. Ратников М. О., Чафонова А. Г. Лингвометодический потенциал виртуальных голосовых помощников (на примере системы «Алиса» компании «Яндекс») // Вестник Воронежского государственного университета. — Серия: Проблемы высшего образования. — 2019. — № 4. — С. 64–66.
3. Чафонова А. Г., Ратников М. О. Работа с речевыми образцами на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории с использованием виртуального голосового помощника «Алиса» // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения: материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур) / гл. ред. М. Н. Русецкая. — 2019. — С. 751–754.

Mogucheva E. B.

liz.mogucheva@mail.ru

Southern Federal University

The Usage of Virtual Voice Assistants in Teaching Russian as a Foreign Language

The article studies the reasonability of usage of virtual voice assistants in teaching Russian as a foreign language. The functionality of the virtual voice assistants from the methodical point of view is laid under the analysis in this work. The pros and cons in usage of the virtual voice assistants in and out of the classroom are browsed in the article.

Keywords: virtual voice assistant, oral speech training, dialogue, language teaching methods, speech skill, computer technologies in education, communication.

О необходимости введения социально-эмоционального обучения на занятиях по РКИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с социально-эмоциональным обучением (СЭО) на современном этапе. Автор подчеркивает важность введения СЭО не только в школьные программы, но и на занятия по РКИ во взрослой аудитории. Предлагается своя концепция построения урока РКИ по теме «Родители и дети» в рамках СЭО.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социально-эмоциональное обучение, СЭО, второй сертификационный уровень, студентоцентрическое обучение.

С начала пандемии COVID-19 эксперты предсказывали, что воздействие вируса на человека будет выходить далеко за рамки физической безопасности, а потребность в восстановлении психического здоровья вследствие социального дистанцирования будет расти. Воздействие социальной изоляции сказывается на всех слоях населения, но особенно негативно на социальном и эмоциональном развитии молодого поколения [5, с. 33]. В связи с этим все актуальнее становится обращение к социально-эмоциональному обучению (СЭО), которое может и должно выступать как средство для защиты психического здоровья людей всех возрастных групп.

Проблема связи эмоционального интеллекта с социальными и этическими вопросами в образовании существует в науке уже более 20 лет [2; 3]. За это время появилось множество исследований в данной области, а практика СЭО значительно расширилась. Поэтому в 2020 г. организация CASEL (Сотрудничество для академического, социального и эмоционального обучения) обновила понятие СЭО. Согласно новому определению, «Социально-эмоциональное обучение является неотъемлемой частью образования и человеческого развития. СЭО — это процесс, посредством которого люди приобретают и применяют знания, навыки и отношения для развития здоровой идентичности, управления эмоциями для достижения личных и коллективных целей, проявляют заботу и эмпатию, устанавливают и поддерживают доверительные отношения и принимают ответственные решения. СЭО способствует равенству и совершенству в образовании за счет подлинных партнерских отношений между школой, семьей и сообществом с целью накопления опыта и создания учебной среды, характеризующейся доверительными и сотрудническими отношениями, четкими и содержательными учебными программами, инструкциями и постоянной оценкой» [7]. Таким образом в новой концепции, как отмечает президент CASEL Карен Ниemi, расширяются определения пяти основных социальных и эмоциональных компетенций (самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, управление взаимоотношениями, ответственное принятие решений). Обновленная программа обращает внимание на личную и социальную идентичность, культурную компетенцию и коллективные действия. В ней подчеркивается важность развития навыков и образа мышления, необходимых для изучения и оценки социальных норм с целью содействия благополучию сообщества.

СЭО представляет новый взгляд на роль эмоций в образовании. Во-первых, обучение — интерактивный процесс, поэтому когнитивные процессы, участвующие в обучении, зависят от человеческого взаимодействия. Вследствие этого положительные отношения между учителем и учеником приводят к улучшению внимания, мотивации и памяти. Во-вторых, образование дает возможность укрепить и развить функциональные навыки, которые необходимы для решения возникающих проблем. В-третьих, обучение развивает социальную компетентность, которая заключается в способности развивать сложный эмоциональный навык сопереживания: уметь различать как собственные чувства и намерения, так и чувства и намерения других людей, уметь смотреть на вещи с точки зрения другого человека [5, с. 78].

В настоящее время существует большое количество программ СЭО, но как справедливо отмечает М. В. Фаликман, «программы СЭО можно условно разделить на два класса: нацеленные на обучение (техники управления эмоциями, техники эффективного взаимодействия) и направленные

ные на снижение уровня стресса», что ведет к эффективному взаимодействию в школьной среде, уменьшению психической травматизации и, как следствие, к более успешному освоению школьной программы [3, с. 184]. Однако СЭО — это настолько обширная область исследований, что может осуществляться различными способами: существует большое количество разработанных и детально расписанных учебных комплексов, подходов и программ в данной области, каждый из которых может применяться в зависимости от специфики аудитории и целей обучения: *Я могу решить проблему; Продвижение альтернативных стратегий мышления; Воспитание здоровых детей; Безопасные и заботливые школы: навыки для школы, навыки для жизни; Принятие социальных решений, решение социальных проблем; Мышление, чувства, поведение: программа эмоционального образования для детей, учебные программы 4Rs, RULER, BARR и др. Social and Emotional Learning Curricula* [4; 5; 6; 8]. Однако, несмотря на многообразие проектов, в них очень много общего, а именно: конечным результатом программ является уменьшение стресса и проблем с поведением, управление своими эмоциями, знакомство с эмоциями других людей, повышение самооценки, разрешение конфликтов, улучшение социального поведения, формирование заботливого просоциального сообщества, как и развитие критического и творческого мышления.

И хотя все перечисленные выше программы ориентированы на детей дошкольного и школьного возраста, мы считаем, что их можно и нужно применять во взрослой аудитории на занятиях по РКИ, согласовываясь с рубриками и основными программами, которые подробно представлены на сайте CASEL [6].

Продемонстрируем вышесказанное на конкретном примере. Как мы знаем, на втором сертификационном уровне от студента требуется умение выражать и выяснять различные виды эмоциональной оценки адекватно своему социальному статусу в социально и психологически значимых ситуациях общения [1]. В связи с этим на занятиях по РКИ в университете мы обращаемся к такой теме, как «Родители и дети», помогающей выявить проблемные ситуации, которые встречаются в жизни каждого человека, могут и должны быть использованы для решения социальных и эмоциональных проблем. Мы попытаемся предложить свою стратегию приложения СЭО к данной теме и продемонстрировать это на этапах.

1-й этап — это выявление проблем путем мозгового штурма или ответов на предложенные вопросы (Согласны ли вы с утверждением, что идеальных родителей не бывает?; Как можно, по вашему мнению, отличить хороших родителей от плохих?; Что для вас значит быть хорошим родителем?; Возможно ли избежать ошибок в процессе воспитания детей?; Какие ошибки могут совершать родители?; Должны ли родители делать «работу над ошибками»?). Данные вопросы стимулируют студентов задуматься над проблемами в отношениях родителей и детей, которые затем будут последовательно раскрываться в течение всей темы урока.

2-й этап — чтение текста и обсуждение вопроса о том, как изменилось отношение современных родителей к воспитанию детей с опорой на поставленные послетекстовые вопросы. В данном задании задействуется критическое осмысление современного состояния проблемы, вырабатываются альтернативные решения поставленной проблемы и умение аргументировать свою точку зрения.

3-й этап — умение правильно выражать необходимые в определенной ситуации интенции. С этой целью студенты знакомятся с речевыми образцами, а затем практикуют способы их применения (Задание: Разыграйте диалог психолога с родителем, показав типичные ошибки в обращении с детьми. Обратите внимание родителей на последствия совершенных ими ошибок, посоветуйте способы их преодоления.). В этом задании, ориентируясь на поставленные цели, студенты учатся формулировать проблему, предлагают решения сложившейся ситуации в рамках заданного языкового выражения.

4-й этап — распознавание своих и чужих эмоций, предвидение возможных последствий. На этом этапе студентам предьявляется маленький ролик, в котором представлено несколько разных ситуаций, происходящих между родителями и детьми. Студентам необходимо:

- 1) сформулировать проблему, приведшую к конфликту,
- 2) сказать, когда и где это произошло,
- 3) кто вовлечен в конфликт,
- 4) кто какие чувства испытывал и чем отличались их точки зрения на проблему,
- 5) предложить решение проблемы для каждого человека,
- 6) спрогнозировать, с какими препятствиями они могут столкнуться.

Настоящий этап может быть дополнен моделированием и развитием поведенческих навыков с целью преодоления препятствий. Преподаватель подбирает различные небольшие тексты с проблемными ситуациями, взятыми из реальной жизни, и предлагает студентам ознакомиться с ними. Обычно данные проблемы знакомы многим молодым людям, поэтому им приходится погрузиться в них, понять, что произошло, какие чувства они испытывают, развить эмпатию, предложить варианты разрешения конфликта, обратить внимание на то, что произошло, когда они решили проблему, и использовать эту информацию в будущем для изменения своего поведения в подобных ситуациях.

Таким образом СЭО оказывается студентоцентричным, одним из принципов которого является мотивация. На мотивацию, в свою очередь, влияют эмоциональное состояние человека, убеждения, интересы и цели, а также привычки и мышление [7, с. 29]. Следовательно, необходимо, чтобы мотивация стала эмоциональной, а навыки социализации и коммуникации мотивировали и позволили не только вовлечься в учебный процесс, но и преодолеть определенные трудности, справиться с непростыми вопросами в неоднозначных жизненных ситуациях. В данном случае изучаемый язык становится не просто набором скучных и порой необъяснимых правил, а инструментом познания себя, других и мира.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. — М.; СПб.: Златоуст, 1999. — С. 8–9.
2. Кожевникова М. Н. Междисциплинарный семинар «Социально-эмоциональное обучение в современном образовании» // Человек и образование. — 2019. — № 1. — С. 183–188. — URL: http://obrazovanie21.narod.ru/D/Journal_1_2019.pdf (дата обращения: 05.10.2021).
3. Наймушина Л. М. Социально-эмоциональное обучение как новое направление развития педагогической науки и практики // Педагогика: история, перспективы. — 2019. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-emotsionalnoe-obuchenie-kak-novoe-napravlenie-Raviteja-pedagogicheskoj-nauki-i-praktiki> (дата обращения: 01.11.2021).
4. Сергиенко Е. А. Социально-эмоциональное развитие: программа становления личностного потенциала. — URL: <https://edpolicy.ru/socialandemotionaldevelopment> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Black Donna Lord. Essentials of social emotional learning (SEL): the complete guide for schools and practitioners. — URL: <https://sng1lib.org/book/17566670/b411ff> (дата обращения: 05.08.2021).
6. Framework and social and emotional learning (SEL) competencies. — URL: <https://casel.org/what-is-sel/> (дата обращения: 06.09.2021).
7. Niemi, Karen. CASEL Is Updating the Most Widely Recognized Definition of Social-Emotional Learning. — URL: <https://www.the74million.org/article/niemi-casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning-heres-why/> (дата обращения: 01.11.2021).
8. Merrell K. W., Gueldner B. A. A Social and Emotional Learning in the Classroom. The Guilford Press, 2010. — Pp. 23–40.

Petrosyan Liana Vjachelavovna
liana.petrosyan@rau.am
Russian-Armenian University

On the incorporation of social-emotional learning into adult classrooms of Russian as a foreign language

The paper looks into contemporary approaches of social-emotional learning (SEL) in teaching Russian as a Foreign Language (RFL). The author explains the importance of incorporating SEL into both school curricula at large and RFL adult classrooms. Through an SEL lens, the paper proposes her own conceptual framework for planning a lesson on the topic of “Parents and Children”.

Keywords: Russian as foreign language, social and emotional learning, B2 level, learning outcomes, student-centered learning.

К проблеме преподавания классов глагола на базовом уровне РКИ

В статье рассматриваются методические вопросы преподавания русского языка как иностранного на базовом уровне, затрагивается проблема преподавания классов глагола, актуализируется необходимость изучения глагольных классов с позиций коммуникативного подхода, целесообразность систематизации материала с использованием коммуникативно-прагматического комплекса.

Ключевые слова: РКИ, классы глагола, стандарт, лексический минимум.

Значительную трудность для изучающих русский язык как иностранный представляет грамматика русского глагола. Если категория вида, наклонения, времени и грамматика глаголов движения достаточно подробно рассматривались в методическом плане, то методика обучения классам глаголов нуждается в дальнейшей корректировке. Методического осмысления и проверки требует как содержание стандарта в этой части и соотнесенного с ним лексического минимума, так и конкретные рекомендации по преподаванию классов глаголов на начальном (базовом) уровне. Цель данной статьи — показать уязвимые места методики в преподавании классов глаголов русского языка на базовом уровне.

Стандарт базового уровня перечисляет 17 классов глаголов как необходимый для усвоения грамматический материал базового уровня [1]. Классы перечислены в следующем составе: 1: читать — читаю; 2: уметь — умею; 3: чувствовать — чувствую; 4: встретить — встречу; 5: отдохнуть — отдохну; 6: давать — дают; 7: ждать — ждут; 8: писать — пишут; 9: петь — поют; 10: мочь — могут; 11: идти — идут; 12: ехать — едут; 13: хотеть — хотят; 14: брать — берут; 15: жить — живут; 16: пить — пьют; 17: есть — едят. В числе перечисленных классов указаны пять продуктивных — они начинают перечень и даны в традиционном «смешанном» порядке, т. е. первые три класса представляют глаголы 1 спряжения; четвертый класс — это глаголы 2 спряжения; пятый класс — это вновь глаголы первого спряжения. Все последующие классы тоже представляют первое спряжение.

Уже последовательность перечисления продуктивных классов не представляется целесообразной. Следовало бы продуктивные классы выделить и давать их в соответствии с типами спряжения глаголов. Образцы глаголов также следует унифицировать и показывать их в стандарте единообразно, в паре с инфинитивом нужно во всех классах указывать одни и те же спрягаемые формы глагола. Лучше указывать инфинитив и форму 1 л. ед. ч. в соотнесении с формой 3 л. мн. ч. Глаголы 2-го спряжения в классификации стандарта представлены явно обедненно — один класс из семнадцати, стоило бы показать и классы глаголов 2 спряжения на *-ать, -еть*.

Потребность в корректировке нормативного перечня еще более усиливается после соотнесения 17 классов стандарта со словарем лексического минимума. При сплошном анализе лексического минимума выясняется, что из 164 глаголов, рекомендованных для усвоения на базовом уровне, 70 глаголов относятся к первому классу (бывать, включать, возвращать, вспоминать, встречать, встречаться, выбирать, выключать, выступать и т. д.); второй класс представлен только 1 глаголом (уметь); третий — 8 глаголами (интересоваться, преподавать, рисовать, советовать, танцевать, фотографировать, целовать, чувствовать); четвертый — 32 глаголами (варить, верить, водить, входить, выходить, говорить, готовить, ездить и т. д.); шестой — 6 глаголами (вставать, давать, передавать, преподавать, сдавать, уставать); седьмой — 1 глаголом (ждать); восьмой — 2 глаголами (искать, писать); одиннадцатый — 3 (идти, прийти, расти); двенадцатый — 1 (ехать); тринадцатый — 1 (хотеть); четырнадцатый — 1 (брать); шестнадцатый — 1 (пить); семнадцатый — 1 (есть). А пятый класс (продуктивный!), девятый (петь), десятый (мочь) и пятнадцатый (жить) в лексическом минимуме базового уровня не представлены вовсе.

Оказывается, что стандарт и лексический минимум согласованы нестрого. В стандарте заметен явный перебор с классами (зачем нужна такая протяженная нумерация непродуктивных классов, если многие классы не содержат употребительных глаголов? Предполагается ли, что учащиеся должны знать эту нумерацию? Но ведь данным перечнем не исчерпывается богатство словоизменительных классов русского языка. Лексический же минимум явно страдает неполнотой словника. Как же обойтись без глаголов отдохнуть (5), болеть (9), мочь (10), жить (15) на базовом уровне, если их явно требуют темы стандарта? Учета рекомендуемых стандартом для изучения тем требует весь словник глаголов.

А что же с темами классов и спряжений в учебной и методической литературе? Нужно сказать, что весьма часто учебники базового уровня по РКИ тему классов обходят, да и спряжению в настоящем времени уделяется, на наш взгляд, недостаточное внимание, несмотря на множество ожидающих иностранцев при овладении русским спряжением сложностей, вызванных изменениями в основах и историческими чередованиями. Но это тема для отдельного разговора. Есть крен и в противоположную сторону — видеть задачу преподавателя в том, чтобы «показать в системе *все закономерности* (выделено автором — Л. К.) спряжения уже на начальном этапе изучения русского языка», а от иностранца ожидать характеристики глаголов по схемам и формулам: «анализируют глагол самостоятельно, объясняя причины своего выбора по схеме: тип спряжения, группа, ее особенности, формула. На начальном уровне владения русским языком студент может объяснять правило, имея ограниченный запас слов, например: *ход/ить* — это 2-е спряжение, группа «д, т, з, с, ст». Формула: минус *-ить* плюс окончания, *д* меняем на *ж* только у «я». *Писать* — это 1-е спряжение, группа «→ж, ш, ч, щ; +л». Формула: минус *-ать* плюс окончания, *с* меняем на *ш* всегда» [3]. Представляется, однако, что не только иностранные, но и русские учащиеся (и не только школьники, но и студенты-филологи) не готовы на начальном этапе усвоить «все закономерности спряжения». Ведь даже выдающиеся отечественные грамматисты пишут об исключительном многообразии глагольного словоизменения, констатируя, что «сложность картины наряду с нерешенностью ряда проблем, касающихся самой структуры глагольной основы, делает вопрос о типах глагольного словоизменения и по сей день актуальным для русской грамматики» [4, с. 201].

В этой ситуации вопрос, рекомендации, как преподавать и изучать классы русского глагола на уроках РКИ базового уровня, напрашиваются очевидные: преподавать спряжение глаголов непродуктивных классов с позиций коммуникативного подхода, в речевых образцах, отталкиваясь от тем и ситуаций, указанных в стандарте, и выделяя наиболее частотные, необходимые для выражения соответствующих смыслов глаголы. Группы глаголов, используемых при выражении типовых интенций, целесообразно рассматривать и рекомендовать к заучиванию в составе коммуникативно-прагматических комплексов. Как мы писали ранее, эффективная методика систематизации речевых средств, максимально отвечающая задачам практики преподавания РКИ, может быть выстроена на основе последовательного описания коммуникативно-прагматических комплексов. Данный принцип предполагает комплексное соотнесение типовых коммуникативных ситуаций, интенций и речевых образцов, которые отвечают реальным ситуациям общения [5, с. 84–87].

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4-й сертификационные уровни. — М.: СПб., 1999–2000.
2. Лексический минимум — «Русский как иностранный». Базовый уровень (А2). — <https://www.ros-edu.ru/basic-dictionary>
3. Слабухо О. А. Спряжение глаголов на занятиях по русскому языку как иностранному: концепция и модел обучения // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2. — science-education.ru
4. Милославский И. Г. Морфологические категории современного русского языка. — М.: Просвещение, 1981. — 254 с.
5. Карпенко Л. Б. Коммуникативно-прагматический комплекс в преподавании русского языка как иностранного // Русистика без границы (болг.). — 2017. — № 4. — С. 83–87.

*Karpenko L. B.**liudmila.karpenko.53@mail.ru**Samara National Research University
named after Academician S. P. Korolev*

On the Problem of Teaching Verb Classes at the Basic level of Russian as a Foreign Language

The article discusses methodological issues of teaching Russian as a foreign language at the basic level, touches on the problem of teaching verb classes, actualizes the need to study verb classes from the standpoint of a communicative approach, the expediency of systematizing the material using a communicative-pragmatic complex.

Keywords: Russian as a foreign, verb classes, standard, lexical minimum.

Собрать пазл: техника определения падежных окончаний

Падежные окончания всех склоняемых частей речи и их взаимосвязь учащиеся видят на одной странице формата А4. С опорой на «Сводную таблицу парадигм склонения» и на определение твердости-мягкости основы, они могут самостоятельно провести слово по всей парадигме. Подход позволяет избежать отсылки к трем типам склонения существительных и некоторым другим правилам. Принцип используется как для программ РКИ и РКВ, так и для преподавания русского языка как родного и апробирован на онлайн-занятиях.

Ключевые слова: грамматика русского языка, склонение, орфограмма, падежи.

t (любой твёрдый согласный) + а о у ы - = твёрдая основа				
t' (любой мягкий согласный) + я ё/е ю и ь = мягкая основа				
	муж. род	сред. род	жен. род	мн. число
И	он ∅	оно	она	они
В	ОЙ, ЫЙ - ∅	ОЕ - О	АЯ - А	БЕ - Ы
несодуш.			её	средний род -А окна
модификаторы			им. пад Б → ∅	Модификаторы
В одуш.	его		тетрадь	их
Р	ОГО - А		модификаторы	ЫХ - ЕВ ОВ ЕЙ ∅
	о (н)ём		её	
Ц	ОМ - Е		ОЙ - Ы	о (н)их ЫХ - АХ
	им. пад. ИЙ, ИЕ → И о парламентарии, собрании			
Д	ему		им. пад ИЯ, Б → И станции, тетради	им ЫМ - АМ
	ОМУ - У			
Т	им		ей	ими
	ЫМ - ОМ		ОЙ - ОЙ	ЫМИ - АМИ
			им. пад. Б → Ю	
			тетрадью	

Рис. 1. Сводная таблица парадигм склонения [2, с. 1289]

В освоении грамматики на всех направлениях — РКИ, РКВ и РКР — отправной точкой для учащихся является работа с окончаниями. Задача относится и к изучающим русский язык как неродной, и к тем, кто осваивает написание орфограмм в курсе русского языка как родного. Речь в данном случае — о склоняемых частях речи: местоимении, имени прилагательном, причастии, порядковом числительном и имени существительном. Сюда же мы относим подтему — изучение трех типов склонения существительных. Мы опираемся на несколько составляющих: 1. Развернутую картину парадигм склонения; 2. Сходство падежных и родовых форм местоимения «он» с окончаниями других частей речи; 3. Определение последующей гласной в падежном окончании, в зависимости от конечного согласного основы. При подобном подходе отсылка к роду существительного для определения орфограммы часто становится излишней.

Сводная таблица парадигм склонения. Парадигмы склонения приведенных выше частей речи мы представляем в таблице, которая помогает пошагово освоить обширный грамматический материал с видением одновременно общей картины. До тире указаны окончания прилагательных и других частей речи, имеющих таковые окончания. После тире — окончания существительных. Например, в Род. пад. муж. и ср. родов: *ОГО/ЕГО* — *А/Я: моЕГО, новОГО* — *студентА/преподавателЯ*. Мелким шрифтом внизу ячейки даны исключения. Полная картина парадигм позволяет увидеть взаимосвязь явлений и избавляет от необходимости заучивания правил, тематическую общность которых учащиеся теряют иногда в учебном процессе.

Пары гласных. При подобном подходе к предъявлению и отработке падежных окончаний задача преподавателя на начальном этапе, в процессе запоминания учащимися падежных форм, — регулярно указывать на функционирование пар гласных в грамматике (см. верхнюю шкалу таблицы) и, следовательно, на возможности выбора окончания. В подаче материала используются авторские (*И. С.*) опорные сигналы, по методу Шаталова [3, с. 372–373]. Два верхних ряда таблицы, демонстрирующие функционирование пар гласных при формировании падежных окончаний, представлены ниже в виде опорного сигнала.



Рис. 2. Крокодил. Пары гласных. Твёрдая и мягкая основа

Обозначения «*t* твёрдая основа» и «*t'* мягкая основа» указывают на паттерн, или модель, по которой будут изменяться окончания, проходя по парадигме. Например, окончания *-ОГО, -ОМУ, -ЮЮ* — по типу твёрдой основы, т. е. когда конечный согласный основы твёрдый: *красный* — *красного* и по типу мягкой основы *-ЕГО, -ЕМУ, -ЮЮ*, когда конечный согласный основы мягкий: *синий* — *синего*. Иными словами, первая модель — тип «*t* твёрдая основа» — даст указание изменять слова по падежам, выбирая последующую гласную из верхнего ряда шкалы. Соответственно, вторая модель — тип «*t'* мягкая основа» — укажет, что при изменении по падежам нужно выбирать гласные из нижнего ряда, если в начальной форме конечный согласный основы мягкий: *летний* — *летнего, летнюю*. Существуют исключения. Они представлены в опорных сигналах «Птицы», «Человек», «Змея» [2, с. 1290].

Правописание гласной **О** в окончаниях после **Г, К, Х**
 После **Г, К, Х** пишется **О**, нельзя писать **Е**



Рис. 3. Птицы. Правописание *О* в окончаниях после *Г, К, Х*

Правописание **О** и **Е** в
 окончаниях после шипящих.
 После **Ж, Ч, Ш, Щ** под ударением
 пишется **О**, без ударения **Е**



Рис. 4. Человек. Правописание *О* и *Е* в окончаниях после шипящих

Правописание гласных **И, У, А**
 В окончаниях после **Г, К, Х, Ж, Ч, Ш, Щ**
 нужно писать **И, У, А**.
 Нельзя писать ~~**Ы, Ю, Я**~~



Рис. 5. Змея. Правописание *И, У, А* в окончаниях после *Г, К, Х, Ж, Ч, Ш, Щ*

В курсе русского языка как неродного окончания заучивают наизусть. Изучающие русский как родной преимущественно делают упор на выбор и отработку орфограмм. В нашем подходе у частей речи, которые несут в словосочетании и предложении атрибутивную функцию, отслеживается схожесть местоимения 3 л. ед. ч. «он», в различных формах рода, числа и падежа, с падежными окончаниями склоняемых частей речи: *ОН — ЕГО — моЕГО — красивОГО — знающЕГО, третьЕГО*. Для обеих групп учащихся мы обращаем внимание на различение пар гласных: *А/Я, О/Е, У/Ю, Ы/И*.

Пазл: взаимосвязь падежных форм. Следующим этапом таблица разрезается на полосы, либо на ячейки, соответствующие одному падежу. В таком виде она образует своеобразный пазл. Обучение происходит полосами, либо по ячейкам одного падежа, в порядке изучения падежей. По Шаталову [4, с. 117–118], количество учебно-тренировочных приемов, объединенных системой, неограничено.

	муж. род	сред. род	жен. род	мн. число
И	он ∅	она	она	они
В неодуш.	ой, ый - ∅ ое - о		ая - а	ые - ы
В одуш.	его		ее им. пад. Ъ → ∅	средний род - А их
Р	ого - а		ее тетрадь ой - ы	их ых - ев ов ей о
П	о (н)ём	о (н)ей	о (н)ей	о (н)их
	ом - е	ой - е		ых - ах
	им. пад. ИЙ, ИЕ → И о парламентарии, собрании			
Д	ему	им. пад. ИЯ, Ъ → И к станции, тетради	им.	им.
	ому - у		ым - ам	
Т	им	ей	им. пад. Ъ → Ю	ими
	ым - ом	ой - ой	тетрадью	ыми - ами

Рис. 6. Пазл А — взаимосвязь падежных форм

И	он ∅	она	она	они
В неодуш.	ой, ый - ∅ ое - о		ая - а	ые - ы
В одуш.	его		ее им. пад. Ъ → ∅	средний род - А их
Р	ого - а		ее тетрадь ой - ы	их ых - ев ов ей о
П	о (н)ём	о (н)ей	о (н)ей	о (н)их
	ом - е	ой - е		ых - ах
	им. пад. ИЙ, ИЕ → И о парламентарии, собрании			
Д	ему	им. пад. ИЯ, Ъ → И к станции, тетради	им.	им.
	ому - у		ым - ам	
Т	им	ей	им. пад. Ъ → Ю	ими
	ым - ом	ой - ой	тетрадью	ыми - ами

Рис. 7. Пазл Б — взаимосвязь падежных форм

Ментальная карта. На этапе предварительного предъявления Сводная таблица как ментальная карта (mind map) представлена в полном объеме, без подробных разъяснений по каждой ячейке. В соответствии с методом Шаталова о предъявлении основных положений темы уже на начальной стадии [3, с. 378], далее с опорой на Сводную таблицу, преподавателю удобно объяснять частные явления. Учащиеся получают ксерокопию, которая остается под рукой на протяжении всего курса и на разных уровнях освоения материала помогает повторять и отслеживать всевозможные процессы образования и написания словоформ, делая необходимые пометки в таблице.

Примерные задания по использованию Сводной таблицы. Пример № 1. Задание: самостоятельно, при направляющих и непрямых подсказках преподавателя, вписать в верху каждой ячейки (в колонке, предшествующей тире, сверху вниз, от именительного к творительному падежу) формы местоимения *КАКОЙ*, прибавляя к корню соответствующее окончание: *КАКУЮ, КАКИМИ, КАКОГО* и т. д. Этап первый: вписываем во все ячейки корень слова *КАК*. Этап второй: с опорой на информацию в ячейках, например Род. пад, *ОГО*, добавляем окончание: *КАК+ОГО = КАКОГО* или в Вин. пад. *УЮ*, пишем *КАК+УЮ = КАКУЮ*. Этап третий: определяем самостоятельно окончания для прилагательных *красный, синий*.



Рис. 8. Гласные в окончаниях прилагательных

Подключаем зрительную память, зарисовывая в тетради опорный сигнал «Сова» [2, с. 1290]. Пример № 2. Задание: самостоятельно вписать в ячейки формы местоимения *КОТОРЫЙ*, вставив предварительно во все ячейки корень слова *КОТОР*: *КОТОР+УЮ, КОТОР+ЫМИ* и т. п. Пример № 3. Задание: самостоятельно вписать во все ячейки формы притяжательных местоимений *мой, твой, наш, ваш* и вопросительного местоимения *чей*. Преподаватель помогает с написанием словоформ: *МОЙ+ЕГО = МОЙЕГО*; *ЧЕЙ+ЕГО = ЧЬЕГО* (указываем на редукцию *Е* в корне «ЧЕЙ» до *Ь*). Обращаем при этом внимание на линию модификаторы.

Тринадцать модификаторов [1, с. 95] *мой, твой, ваш, наш, чей, этот, тот, свой, третий, он, сам, один, весь* до линии «модификаторы» изменяются по парадигме имени существительного. После линии они принимают окончания атрибутивных частей речи: *он ваш — его вашего; она моя — о~~ну~~ (диалектное)/ее* (наглядно, что это более позднее образование) *вашу, они ваши — их ваших*. Пример № 4. Задание: при направляющих подсказках преподавателя, «провести» один из модификаторов по всей парадигме склонения: *он — один, его — одного, ему — одному, о нем — об одном, им — одним* и т. д.

Категория одушевленности-неодушевленности в винительном падеже. Логика отображения всех парадигм склонения в одной таблице представляет ценность своей наглядностью. Она, к примеру, удобно демонстрирует особенности склонения одушевленных существительных в Вин. падеже. В нем только формы женского рода получили завершение, тогда как формы мужского рода, а вместе с ними и среднего рода, либо, не пожелав меняться, остались в ячейках Им. падежа

(неодушевленные), либо, будучи одушевленными существительными муж. рода, «запрыгнули» в соответствующую ячейку родительного падежа, позаимствовав его окончания. Представителям аналитической группы языков, с жестким порядком слов в предложении и с отсутствием либо с небольшим количеством падежей, удобно демонстрировать различие в русском языке на примере: *Саша любит Машу. Машу любит Маша*. Поясняем: появление окончаний для одушевленных существительных муж. рода явилось необходимостью: в противном случае, драма для окружающих оставалась бы неразрешенной.

Наглядность предъявленного материала в Сводной таблице кроме того помогает, к примеру, изучающим РКИ и РКВ увидеть ответ на вопрос, почему слово *тетрадь* в Вин. падеже, став исключением, не получило окончания -У? Мы демонстрируем с помощью таблицы: подчинившись закону склонения существительных муж. рода в Вин. пад., они остались без изменения и имеют нулевое окончание, находясь в ячейке муж. рода с себе подобными по форме существительными: *компьютер, преподаватель* — и там же *площадь, кровать*. Здесь же уместно помочь с затруднениями у некоторых и упомянуть, что слов женского рода, оканчивающихся на -Ь, заучивать на этапах А1–А2 придется немного: *ночь, площадь* — всего не более десяти частотных слов. Позднее на уровнях В1–В2 встретятся абстрактные существительные с суффиксом -ОСТЬ. Т. к. все они женского рода: *радость, мудрость*, то с грамматической точки зрения трудностей не возникнет. Иными словами, мы экономим учебное время, сужая обширный материал о типе склонения существительных (здесь 3-й тип склонения) до очень ограниченного на начальном этапе частного случая у нескольких частотных слов, типа *площадь*.

Форма ЕЕ, а не **ОНУ** в Вин. пад. выпадает из общей картины изменения личных местоимений. Сводная таблица указывает, таким образом, на более позднее, чем формы других местоимений 3-го лица, образование данной словоформы, ср.: формы *ему, его, им, ими* — они совпадают с окончаниями частей речи, несущих в предложении атрибутивную функцию. При этом объяснимы при предложенном предъявлении диалектные формы *вижу ону, нет оны*.

Окончания Родительного и Винительного одушевленного падежей во множественном числе.

1	й	→	ЕВ
2	t	→	ОВ
3	t' ж ч ш щ	} →	ЕЙ
4	to ta	} →	[o/e] t ∅
5	ие,ия	→	ий ∅

Рис. 9. Окончания родительного и винительного одушевленного падежей

Традиционно в РКИ и РКВ для выбора окончания опираются на род существительного. Однако такой подход требует запоминания множества частных случаев в каждом из родов существительного.

Обращая внимание на твердость/мягкость основы, мы условно можем свести изучаемую тему к трем типам окончаний: -ОВ/ЕВ; -ЕЙ и ∅ (нулевое окончание).

1. -ОВ/ЕВ — при конечном твердом согласном [t] в основе. Сюда же, в порядке исключения, можно прибавить небольшую группу частотных слов с основой на -Й. В таблице на рис. 9 это пункты 1 и 2: *студент* — *студентОВ*, *музей* — *музеЕВ*.

2. -ЕЙ — при конечном мягком согласном в основе [t'] и с основой на *ж, ч, ш, щ*. В таблице на рис. 9 это пункт 3: *море* — *морЕЙ*, *поле* — *полЕЙ*, *свинья* — *свинЕЙ*, *секретарь* — *секретарЕЙ*, *врач* — *врачЕЙ*.

Литература:

1. Бейкер Р. и др. Русский язык для всех / науч. ред. В. Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1984. — 288 с.
2. Солонкова И. В. Сводная таблица парадигм склонения // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года) [Электронный ресурс] / ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. — СПб.: МАПРЯЛ, 2019. — С. 1286–1291. — https://ru.mapryal.org/filecache/upload/files/14MAPRYAL_sbormik2.pdf (дата обращения: 06.11.2021).
3. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1990. — 384 с.
4. Шаталов В. Ф. Точка опоры. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

Solonkova I.

office@didacticmediastudio.com

Language School Didactic Media Studio,

Republic of Moldova / Austria

Jigsaw Puzzle: techniques for cases endings definition

Declension endings for all declined parts of speech, along with their exceptions and logical interrelations, learners see on A4 page. Referring to Summary Table and the last consonant in the word stem — hard or soft, students can on their own transfer a word through the whole paradigm. The method makes it possible to avoid learning many grammar rules, including three types of nouns declension. The approach works for Russian as foreign, second, and native language programmes and has been tested successfully at online classes.

Keywords: Russian grammar, declension, cases, spelling rule.

Щитова Ольга Григорьевна

shchitova2010@mail.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Российская Федерация

Щитов Александр Григорьевич

shchitovtomsk@mail.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Российская Федерация

Проблемы преподавания русского языка как иностранного в условиях социальной депривации

В статье рассмотрены некоторые пути преодоления трудностей обучения русскому языку как иностранному в условиях ограничения возможностей общения: адаптация к вызовам времени, формирование образовательной среды, создание условий для успешного обучения грамматике, монологической речи и диалогу с применением дистанционных образовательных технологий и стратегии развития онлайн-обучения.

Ключевые слова: социальная депривация, информационные образовательные технологии, электронные курсы, онлайн-обучение, билингвизм.

Происходящее в мире чаще всего сегодня описывается метафорами, нежели научными понятиями, так как сложившаяся система координат, пригодная для описания предметного статичного мира, не способна в полной мере описать мир процессуальный, изменяющийся. Изменения в природе, обществе и жизни человека происходят стремительно, разрушая сложившиеся классификации и стереотипы. Это главный вызов современности. С появлением информационных технологий возникла проблема избыточности информации и ее научной достоверности, опыт как основной критерий истины не успевает верифицировать информационный поток. Сегодня сосуществуют разные источники знания, и книги активно вытесняются в последние ряды цифровизацией всех производственных и непромышленных сфер [6; 19]. В томских университетах уже много лет используются компьютерные сети и создаются целостные электронные курсы по разным аспектам обучения РКИ [10; 12]. Методика преподавания РКИ вызывает устойчивый интерес у коллег [11].

Ответом образовательной среды на вызовы времени стало интенсивное развитие информационных образовательных технологий [4; 9]. Осознание сложности проблем, рождение идеи, ее техническое и методическое воплощение в учебных пособиях и электронных курсах — это история поисков решения многих проблем [16; 23]. В контексте сказанного осознается необходимость устойчивой и надежной нормативной базы, определяющей условия существования и направления развития всех уровней образования [7; 14; 15]. За два минувших десятилетия Болонское соглашение не оправдало себя в роли в роли теоретической основы образовательных реформ. В образовательной деятельности стратегически оформилось два направления: первое связано с анализом и систематизацией новых знаний, второе касается методов, путей сохранения и передачи знаний с помощью различных образовательных технологий [3; 13; 22]. В последние годы в условиях социальной депривации, обусловленной пандемией, активным элементом образовательной среды стала система Moodle и Zoom. Использование электронных обучающих инструментов позволяет осуществлять образовательный процесс дистанционно [8; 16]. Дистанционное обучение студентов изменяет условия приобретения знаний, начиная с перераспределения ответственности за его результаты: субъекты образовательного процесса в равной степени зависят от качества интернет-технологий, уровня квалификации разработчиков электронных продуктов, от компетенций, реализуемых в рабочих программах и мотивации и трудолюбия студентов.

Авторы, имея опыт разработки электронных курсов в Moodle и два года работы со студентами в Zoom'е, в достаточной степени представляют себе все сложности виртуального обучения [17; 20; 21]. О его возможностях и достоинствах написано немало. Остается круг нерешенных и вновь появляющихся проблем. Ежегодно предлагается повышение квалификации на разных курсах, посвященных осмыслению сложных языковых процессов и освоению новых или подверг-

шихся модернизации образовательных платформ с целью освоения совершенствующейся модели Moodle — обучающей системы с очень сложным интерфейсом. Создание учебного модуля по своей дисциплине в качестве домашнего или зачетного задания отнимает много времени и не факт, что оно будет сразу востребовано в силу ежегодного обновления учебных планов. Накопление электронных учебных материалов объективно обогащает образовательную среду и может быть востребовано в рамках самостоятельной и исследовательской работы студента.

Модернизация и без того сложной программы недостаточно расширяет ее обучающие возможности (здесь речь не о разнообразии учебных заданий, возможности их взаимопроверки студентами, передачи информации и тестового контроля полученных знаний), а об умении мыслить. Кантовский тезис «учить не мыслям, а мыслить» реализовать при обучении русскому языку как иностранному в формате онлайн-обучения гораздо сложнее, нежели при живом контакте. Использование модульного построения электронных курсов в сочетании с гиперссылками позволяет компактно и непротиворечиво формировать корпус дидактических заданий разноуровневой сложности.

Сложившаяся система обучения на основе различных электронных курсов затрудняет диалог с обучающимся. Недиалогичность электронных обучающих систем — это точка бифуркации в их применении. Система обратной связи в электронном обучении слабо развита. Не разработаны чат-боты для отработки навыков употребления русских местоимений и предлогов, а это очень сложная составляющая обучения русской разговорной речи. В ТГУ недавно появился чат-бот — цифровой помощник для студентов и выпускников [18]. Интересные результаты получены О. И. Руденко-Моргун в создании чат-бота с использованием голосового помощника Алисы на уроках русского языка как иностранного. Исследователи отмечают: «Продукт компании «Яндекс» — голосовой ассистент Алиса, являющийся носителем языка в среде российских пользователей, — обладает очевидными преимуществами перед своими зарубежными аналогами. А с точки зрения поставленной нами цели — обучение иностранцев русскому языку на начальном этапе — Алиса и вовсе становится бесконкурентным программным обеспечением» [2, с. 240]. Ждем встроенного голосового переводчика в Moodle, он уже есть у всех китайских студентов в телефоне, данная функция в значительной мере обогатит любой электронный ресурс.

Есть потребность в двуязычных электронных курсах. Это весьма важное условие успешного обучения, потому что опора на опыт билингвизма позволяет выстраивать систему заданий с учетом различий разносистемных языков (например, с отсутствием грамматической категории рода в китайском языке). Для этого нужны и преподаватели-билингвы [5].

Moodle достиг пределов своего технического развития, в практической работе ощущается острая потребность в готовых сертифицированных базовых образовательных продуктах на его основе [1]. Преподаватель будет иметь больше свободного времени для его адаптации к уровню подготовки каждой учебной группы. Кроме того, часто меняющиеся ФГОСы требуют ежегодного обновления фонда дидактических материалов и оценочных средств. В этом смысле курсы повышения квалификации в полной мере оправдывают себя.

Несомненным достоинством системы Moodle является автономность ее включения, возможность обучения по индивидуальной траектории. Zoom обеспечивает живую аудио- и видеосвязь между субъектами образовательного процесса в формате дистанционного обучения, обладает функциями чата, позволяет транслировать различные материалы, обеспечивает активную обратную связь. Использование электронных образовательных ресурсов ограничивается качеством работы провайдера.

Таким образом, опора на информационные достоинства обучающих систем и учет соответствующих ограничений их использования позволит создать оптимальную модель обучения студентов в условиях социальной депривации.

Литература:

1. Адысова Л. Е. Обзор возможностей электронной платформы MOODLE в практике создания современного учебного курса по русскому языку как иностранному // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. — 2020. — № 6. — С. 125–128.
2. Аль-Кайси А. Н., Архангельская А. Л., Руденко-Моргун О. И. Интеллектуальный голосовой помощник Алиса на уроках русского языка как иностранного (уровень А1) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 2. — С. 239–244.

3. Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: сб. науч. тр. — М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2020. — 850 с.
4. Дзюба Е. В., Массалова А. Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 2. — С. 46–55.
5. Жуковская Т. В. Особенности изучения РКИ в условиях билингвизма // Труды Белорус. гос. техн. ун-та. Серия 6: История, философия, филология. — 2014. — № 5. — С. 156–158.
6. Коробатов Я. Татьяна Черниговская о дистанционном образовании: Мы окончательно поняли, что учитель в виде говорящей головы никому не нужен // Комсомольская правда. — 24.05.2021. Интернет-сайт. — М., 2021. — URL: <https://www.kp.ru/daily/27281.5/4417437/> (дата обращения: 04.11.2021).
7. Коротких Е. Г., Носенко Н. В. Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // Профессиональное образование в современном мире. — 2016. — № 3. — С. 462–468.
8. Между Moodle и Zoom`ом: технологии онлайн-обучения творческим специальностям в университете и за его пределами. 2020 // Образовательная платформа ЮРАЙТ. — URL: <https://urait.ru/news/1341> (дата обращения: 05.11.2021).
9. Петросян Л. В. Основные компоненты образовательного электронного курса по РКИ и критерии их оценки // Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 7–8 декабря 2017 г.). — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 109–112.
10. Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика [Электронный ресурс]: Материалы III Междунар. науч.-метод. дистанционного семинара. — Томск: Изд-во Том. пед. ун-та, 2014. — URL: <https://www.tspu.edu.ru/images/uchim.russkij/folder1/семинар/Sbornik.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
11. Методика преподавания русского языка как иностранного // Система электронного обучения ДПО ТГУ. — URL: <https://moodle.ido.tsu.ru/course/index.php?categoryid=216> (дата обращения: 05.11.2021).
12. ТГУ первым в РФ создал новое пространство для смешанного обучения [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.tsu.ru/news/tgu-pervym-v-rf-sozdal-novoe-prostranstvo-dlya-sme/> (дата обращения: 05.11.2021).
13. Тунда В. А. Руководство по работе в Moodle 2.5. Для начинающих. — Томск: б. и., 2015. — 345 с.
14. Преподавание русского языка как иностранного: теория и практика [Электронный ресурс]: Материалы III Международного научно-методического дистанционного семинара / под ред. И. В. Никиенко. — Томск: ФГБОУ ВПО «ТГПУ», 2014. <https://www.tspu.edu.ru/images/uchim.russkij/folder1/семинар/Sbornik.pdf>
15. Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 2–3 октября 2020 года). — М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2020. — 549 с.
16. Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 15–16 февраля 2019 г.). — М.: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2019. — 489 с.
17. Серышева Ю. В., Щитова О. Г., Щитов А. Г. Русский язык и культура речи. Электронное учебное пособие для студентов технических специальностей [Электронный ресурс]. — URL: <http://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=9> (дата обращения: 07.11.2021).
18. У ТГУ появился чат-бот — цифровой помощник для студентов и выпускников <https://www.tsu.ru/news/u-tgu-poyavilsya-chat-bot-tsifrovoy-pomoshchnik-dl/>
19. Формирование современной образовательной среды // Клуб директоров. Интернет-проект для руководителей образовательных организаций системы общего образования. 2021. — URL: <https://director.rosuchebnik.ru/article/formirovanie-sovremennoy-obrazovatelnoy-sredy/> (дата обращения: 05.11.2021).
20. Щитова О. Г., Щитов А. Г. Теория первого иностранного языка. Электронное учебное пособие для иностранных студентов [Электронный ресурс]. — URL: <http://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=985> (дата обращения: 07.11.2021).

21. Щитова О. Г., Щитов А. Г. Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык). Модуль 3. Электронное учебное пособие для иностранных студентов [Электронный ресурс]. — URL: <http://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=1023> (дата обращения: 07.11.2021).
22. Deniko R. V., Shchitova O. G., Shchitova D. A., Nguyen T. Lan. Learning terminology in the Age of Higher Education Internationalization: Problems and Solutions // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — № 215. — Pp. 107–111.
23. Shchitov A. G., Shchitova O. G., Shchitova D. A., Stasinska P., Doan T. C. Chieu. Features of the Learning Modular System Moodle Use in Teaching the Russian Language to Russian and Foreign Students at the Higher Education Institution // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — № 215. — Pp. 170–175.

Olga G. Shchitova

shchitova2010@mail.ru

National Research Tomsk Polytechnic University

Aleksandr G. Shchitov

shchitovtomsk@mail.ru

National Research Tomsk Polytechnic University

Problems of Teaching Russian as a Foreign Language in conditions of social deprivation

The article considers some of the ways to overcome the difficulties of teaching Russian as a foreign language in conditions of limited communication opportunities: adaptation to the challenges of the time, the formation of an educational environment, the creation of conditions for successful teaching of grammar, monologue speech and dialogue using distance educational technologies and strategies for the development of online learning.

Keywords: social deprivation, information educational technologies, e-courses, online learning, bilingualism.

Становление русской падежной системы в письменной речи китайских студентов

Работа посвящена экспериментальному изучению употребления падежных форм в нарративах китайских студентов РКИ. Материал представлен корпусом стимулированных нарративов. Результаты отражают зависимость качества усвоения падежной системы от критерия порядка введения падежей, степени их частотности и семантико-синтаксической сложности.

Ключевые слова: падеж, грамматическая ошибка, усвоение второго языка.

В современной лингводидактике наблюдается влияние достижений прикладной лингвистики на развитие методов преподавания. Особенности овладения грамматической системой изучаемого иностранного языка рассматриваются в рамках теории Second language acquisition (SLA) [13] или Теории усвоения второго языка. Под таким языком (L2) понимается тот, которым человек овладевает естественным образом или с помощью специального обучения, после освоения родного языка. Теория SLA основывается на представлении о том, что существуют некие общие механизмы развития речевых навыков для L2 у разных учащихся. Эти механизмы формируются в ходе языкового воздействия, специфика которого определяется качеством и количеством языкового инпута [19].

При овладении L2 в языковом сознании учащегося формируется интерязык (*'interlanguage'*) [22] — усвоенные студентом основные законы ментальной грамматики естественного языка, которые могут быть описаны как языковые правила и механизмы. С точки зрения теоретиков SLA, интерязык заслуживает исследовательского внимания сам по себе, а не только как «вырожденная система» целевого (*'target'*) языка [10]. Это соотносится с идеей Л. В. Щербы об интерпретации отрицательного языкового материала [8]. Вопрос сопоставления межъязыковой грамматики (интерязыка) с грамматикой естественного языка рассматривался в рамках теории универсальной грамматики [12] и продолжает разрабатываться лингвистами, работающими в рамках конструктивистской модели [14].

Описание интерязыка студентов L2 позволяет определить общие механизмы, лежащие в основе ментальной грамматики, выявить центральные грамматические явления целевого языка и отграничить их от периферийных. В рамках теории SLA в данной работе мы рассматривали формирование падежной системы русского языка в речи студентов L2 с родным китайским языком. Цель нашего исследования — установить, как усваивается русская падежная парадигма в письменных нарративах учащихся с базовым (A2) уровнем владения и выше. Исследование выполнено в рамках грамматики ошибок [2], методология которой заключается в описании наиболее типичных отклонений от нормы для определенной грамматической зоны [15]. Такое фиксирование систематических языковых явлений не-нормы позволяет создать особую грамматику ошибок, хранящуюся в интерязыке студентов L2.

В данной работе мы рассматривали становление категории падежа для имен существительных субстантивного типа склонения. Для того, чтобы овладеть системой именного словоизменения, студентам L2 необходимо иметь представление о минимум шести противопоставленных друг другу рядах форм (вопрос о наличии в русском языке партитива и локатива является дискуссионным [4]), понимать, как устроены категории рода и числа, а также учитывать параметр одушевленности. Выбор правильной флексии осложняется для студентов L2 омонимией падежных окончаний и наличием у каждого падежа нескольких значений. Ввиду высокой полисемантической русских падежей, их изучение происходит по концентрическому принципу [1].

Помимо выбора правильной флексии в процессе порождения словоформы студенту L2 необходимо учитывать также ее семантические и синтаксические характеристики. Падеж существительного может определяться его ролью в предложении и/или глаголом и предлогом, от которого зависит это существительное. Некоторые предлоги могут требовать разных падежей в зависимости от их функций. Понятие функции падежа лежит в основе методики работы с данной грамматической категорией в практике РКИ.

Падежи в современном русском языке имеют следующие основные функции: (1) Именительный падеж: функция подлежащего; (2) Родительный падеж: принадлежность, отрицание, количество, мера, место; (3) Дательный падеж: косвенный объект, место, направление; (4) Винительный падеж: прямой объект, направление, мера, количество, время; (5) Творительный падеж: инструмент, средство передвижения, время, место, способ действия; (6) Предложный падеж: место, объект речи и мысли, средство передвижения, время. Однако количество падежных функций одного падежа может достигать и нескольких десятков. Так, например, для Родительного падежа выделяют 23 значения [6]. Примечательно, что иногда одинаковые значения находят вариативные возможности выражения более, чем одним падежом. Например, для описания движения на транспорте может использоваться как Творительный падеж *ехать поездом*, так и Предложный *ехать на поезде*.

Усвоение падежной системы в русском языке как родном подробно описано в работах по онтолингвистике. В ходе проведения лонгитюдного исследования А. Н. Гвоздев установил, что дети в возрасте 2 лет различают падежи и не путают их между собой [3]. Однако ученым были зафиксированы примеры смешения флексий в рамках одного падежа, что свидетельствует о том, что функции падежей усваиваются детьми раньше, чем тип склонения существительного. В работах Н. И. Лепской [7] было отмечено, что первое противопоставление падежных форм составляют формы Именительного и Винительного падежей, а остальные падежи появляются затем практически одновременно. Наименее употребительными в детской речи считаются формы Предложного и Творительного падежа [9], в то время как наименее частотным падежом (по данным НКРЯ) является Дательный. Предположительно, дети используют его более активно ввиду необходимости выражения роли бенефактива или адресата.

На материале данных устной речи русско-польских детей билингвов и русских детей монолингвов в работе В. Е. Janssen [17] было установлено, что двуязычные дети склонны использовать Именительный падеж на месте косвенных, в то время как русские монолингвы могут допустить ошибку только при неразличении косвенных падежей. Несбалансированные билингвы взрослого возраста или эритажные носители русского языка [20] активно употребляют только Именительный и Винительный падеж, Родительный падеж сохраняется лишь в некоторых контекстах, а все остальные падежи используются в единичных случаях.

Первые исследования русской падежной системы в речи взрослых учащихся L2 были проведены только в конце 1990-х годов. Наиболее значимым является эксперимент G. Rubinstein [21], поставленный в 1995-м году со 136 американскими солдатами, которые проходили интенсивный курс русского языка. Из них 73 студента были опрошены в середине курса (21–22 недели), а остальные 63 студента были опрошены в конце этого курса (недели 41–44). В ходе устных интервью участники отвечали на 50 вопросов, побуждающих их использовать формы косвенных падежей. В результате эксперимента G. Rubinstein установил, что слушатели в середине курса употребили безошибочно в устных ответах 60 % форм косвенных падежей, а в конце курса — 74 %. Также ученым было отмечено, что слушатели обеих групп делают меньше всего ошибок при употреблении Винительного и Предложного падежей, и больше всего при употреблении Дательного. Характерно, что с изменением уровня участников менялось только количество ошибок, но не их распределение по типам. G. Rubinstein мотивировал полученные результаты влиянием факторов морфологической и семантической сложности падежа, частотностью и последовательностью их ввода на занятиях [21].

Ряд других экспериментальных исследований речи студентов L2 ставили своей целью изучение процессов понимания падежных форм [16;18] и сосредоточились, в основном, на влиянии морфологической системы L1 на этот процесс. Результаты были неоднозначными: наличие сопоставимого устройства падежной системы в L1 помогло учащимся в лишь в некоторых задачах. Сравнение различных косвенных падежей не было целью этих исследований, поэтому эта тема недостаточно изучена не только на русском языке, но и в кросс-языковом аспекте. Наше исследование направлено на восполнение этого пробела. В нашей работе мы ориентировались на методологию N. Cherepovskaia & N. Slioussar [11], которые разработали дизайн эксперимента, позволяющего системно рассмотреть становление категории падежа в речи каталанских студентов L2 и учесть не только ошибки, но и примеры конвенционального употребления падежных форм.

В нашем исследовании приняло участие 150 взрослых студентов L2 в возрасте от 17 до 36 лет, владеющих китайским как родным. Из них было 66 мужчин и 81 женщина, 3 участника предпочли не указывать пол. Сбор письменных нарративов проходил в 2020 учебном году в дистанционном

формате. Провайдерами текстов стали преподаватели РКИ из 9 университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Сибири и Дальнего Востока. Уровень студентов варьируется от Базового (А2) до Второго сертификационного уровня ТРКИ-2. В рамках Первого сертификационного уровня нами были выделены две группы (В1 и В1+). Основным учебником по РКИ для участников эксперимента является «Дорогая в Россию», в котором падежи вводятся в следующей последовательности: Именительный, Предложный, Винительный, Родительный, Дательный, Творительный.

В ходе эксперимента мы стремились получить от участников короткие письменные нарративы, которые можно было бы сравнить между собой. Для этого в качестве стимула мы использовали комикс из учебника Н. Г. Крыловой и И. Б. Соколовой «Русская разговорная речь в ситуациях» [5]. Комикс состоял из пяти картинок, объединенных общим сюжетом. Инструкция была сформулирована следующим образом: «Задание 1: напишите рассказ по картинкам. Важно написать связный текст, описывающий ситуации на каждой картинке. Разделите текст на абзацы. У вас есть 30 минут. Задание 2: придумайте конец истории, которую вы написали для задания 1. Напишите абзац как минимум из пяти предложений. У вас есть 10 минут». Использовать словарь в ходе эксперимента участникам не разрешалось.

По итогам эксперимента нам удалось собрать корпус из 150 письменных стимулированных нарративов (18776 словоформ). Весь материал содержит 6675 падежных форм, из которых только 365 употреблены ошибочно. Анализ примеров конвенционального употребления падежных форм показал, что на всех четырех уровнях обнаруживается примерно равное (вариативность в рамках 1–2%) распределение падежей по частотности: Им.п. 45%, Р.п. 10%, Д.п. 5%, В.п. 23%, Тв.п. 7%, Пр.п. 9%. Если сопоставить это распределение с частотностью употребления падежей в СРЯ (по данным НКРЯ) Им.п. 30%, Р.п. 26%, Д.п. 5%, В.п. 19%, Тв.п. 9%, Пр.п. 10%, то можно заметить, что они соотносятся между собой. Исключение составляет только заметно менее частотная роль Родительного падежа, парадигма которого характеризуется наибольшим количеством флексий. Употребление форм Родительного падежа представляет для студентов L2 особую когнитивную трудность, поэтому участники эксперимента сознательно могли избегать его использования в нарративах.

Ручная разметка ошибок проводилась с опорой на классификацию, предложенную в работе G. Rubinstein [21]. При обработке нарративов каждая ошибка была отмечена одним из тегов: 1) PF (*'primary form'*) — использование Им.п. в контекстах, где требуется косвенный (например, **в классе много мальчики любят ее*); 2) CM (*'case mixing'*) — мена двух косвенных падежей (например, **Он говорит Алины, чтобы она успешно сдала экзамен*); 3) ME (*'mixed of endings'*) — мена флексий в рамках одного падежа (например, **Иване грустно*); 4) MP (*'misused preposition'*) — неверное употребление предлогов в рамках одного падежа (например, **Костя хотел утешить ее и пригласил ее на парк*).

В ходе анализа ошибок удалось установить, что на уровне А2 участники ошибочно употребляют 10% всех падежных форм (PF 3%, CM 4%, ME 1%, MP 2%), на уровне В1–11% (PF 3%, CM 4%, ME 1%, MP 3%), на уровне В1+ доля ошибок составляет 9% (PF 3%, CM 3%, ME 1%, MP 2%), а на уровне В2–7% (PF 1%, CM 3%, ME 1%, MP 2%). Можно заметить, что характер ошибок практически не меняется от уровня к уровню, фиксируется лишь снижение общего их числа, что соотносится с результатами G. Rubinstein [21]. Однако участники нашего эксперимента ошибаются сравнительно меньше. Это может быть объяснено тем, что они изучают русский язык в среде, получают гораздо больше инпута, а также тем, что у них была возможность избегать при письме использования грамматических конструкций, которые не до конца ими усвоены.

Распределение всех размеченных ошибок по типам показало, что наиболее частотными являются ошибки с тегом CM (в среднем, 43% на каждом уровне), далее идут примеры употребления Им.п. на месте контекстов, требующих косвенных падежей PF (26%), наименее частотными ошибками являются случаи неверно употребленного предлога MP (16%) и примеры мены окончаний в рамках одного падежа ME (15%). Эти тенденции контрастируют с тем, какие ошибки допускают русские монолингвы при овладении русским языком [3], но соотносятся с результатами экспериментальных исследований речи детей-билингвов [17]. Наиболее частотным типом ошибки CM на всех уровнях стали примеры неразличения динамики (В. п.) и статики (Пр. п.) в конструкциях с пространственной семантикой.

Результаты нашего исследования показывают, что порядок введения падежей в иностранной аудитории не определяет качество их усвоения. Критерий частотности позволяет заметить обратнo-пропорциональный эффект: при употреблении форм Родительного и Винительного падежей участники эксперимента допускают наибольшее число ошибок. Решающим фактором, влияющим на усвоение падежей, является их семантическая и синтаксическая сложность.

Литература:

1. Аркадьева, О. М. Употребление падежей в речи. — М.: Просвещение, 1975. — 268 с.
2. Выренкова А.С., Полинская М. С., Рахилина Е. В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. — 2014. — № 3. — С. 3–19.
3. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — Ч. 1. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. — 267 с.
4. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение. — М.: Наука, 1967. — 373 с.
5. Крылова Н. Г., Соколова И. Б. Русская разговорная речь в ситуациях. — М.: Русский язык, 1988. — 50 с.
6. Кузьмина Н. В. Русская грамматика в таблицах: учеб. пособие — М.: Флинта: Наука, 2010. — 88 с.
7. Лепская Н. Н. Освоение детьми категории падежа: Семантика, грамMAT. способы выражения) // Семантика в речевой деятельности. — М., 1988. — С. 48–58.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 24–39.
9. Babyonyshev M. Acquisition of the Russian case system. MIT Working Papers in Linguistics, 19, 1993. — P. 1–43.
10. Bley-Vroman R. The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. Language Learning, 33, 1983. — P. 1–17.
11. Cherepovskaia N., Slioussar N., Denissenko A. Acquisition of the nominal case system in Russian as a second language // Second Language Research. 2021. — P. 1–26.
12. Chomsky N. Three models for the description of language. IRE Transactions on Information Theory. 2 (3), 1956. — P. 113–124.
13. Corder P. The significance of learner's errors // International Review of Applied Linguistics. Vol. 5. 1967. — P. 161–170.
14. Doughty C.J., Long M. H. The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell, 2003. — 888 p.
15. Frei H. La grammaire des fautes. Paris. 1929.
16. Gor K., Chrabaszc A., Cook S. A case for agreement. Processing of case inflection by early and late learners. Linguistic Approaches to Bilingualism, 9, 2019. — P. 6–41.
17. Janssen B. E. The acquisition of gender and case in Polish and Russian: A study of monolingual and bilingual children. Doctoral dissertation, University of Amsterdam. 2016.
18. Kempe V., MacWhinney B. The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German. Studies in Second Language Acquisition, 20, 1998. — P. 543–587.
19. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. — 151 p.
20. Polinsky M. Acquisition of Russian: Uninterrupted and incomplete scenarios. Glossos, 8, 2007. — P. 1–64.
21. Rubinstein G. On acquisition of Russian cases by American classroom learners. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 33, 1995. — P. 10–34.
22. Selinker L., Interlanguage, IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3. 1972. — 209 p.

Ivanenko A. A.

nastyaiwanenko@yandex.ru

Higher School of Economics

Acquisition of Russian nominal case system in the speech of native Chinese speakers

The work is devoted to the experimental study of the use of case forms in the narratives of Chinese students of RFL. The material is presented in a corpus of stimulated narratives. The results reflect the dependence of the quality of assimilation of the case system on the criterion of the order of introduction of cases, the degree of their frequency and semantic-syntactic complexity.

Keywords: Russian case system, grammar mistake, second language acquisition.

Многоязычие как фактор, определяющий преподавание РКИ

В статье рассмотрены трансформации, которые происходят в методике РКИ под влиянием фактора многоязычия. Отмечается, что многоязычие является реалией современной жизни, определяющей развитие общества, его политики, культуры и образования. Многоязычие дает молодежи возможность обрести личную и профессиональную уверенность, более органично войти в систему современного социума. В ходе преподавания РКИ многоязычие диктует необходимость корректировки методов, форм и средств обучения. При этом предпочтение следует отдавать методам, формам и средствам, нацеленным на повышение интерактивности обучения, формирование образовательного пространства, в котором все субъекты обучения свободно взаимодействуют друг с другом.

Ключевые слова: многоязычие, русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания, обучение иностранцев.

Современный мир — это открытый мир, существующий в условиях глобализации. Это мир, границы которого перестали быть непреодолимыми препятствиями для общения и взаимодействия людей разных национальностей. Одним из важнейших направлений, сфер такого взаимодействия является образование. В условиях многоязычия (полилингвизма, мультилингвизма), представляющего собой «наличие нескольких языков на данной территории» [1, с. 236], образование вообще и преподавание языков, в частности, в том числе преподавание русского языка как иностранного (РКИ), приобретают специфику, которая требует осмысления и анализа. Исследования в данной области ведут многие ученые, методисты, преподаватели-практики: Е. В. Бушуева [2], Т. В. Куприна [3], Л. Н. Талалова [5] и др. На данный момент являются недостаточно изученными и требуют дальнейшей разработки вопросы трансформации образовательного процесса, его составляющих методических компонентов в условиях многоязычия.

Цель статьи — выявление особенностей преподавания русского языка, зависящих от такого фактора, как многоязычие.

В условиях установления все более разнообразных и разноплановых контактов между людьми многоязычие обретает все новые грани. Многоязычие ощущается современным человеком как насущная потребность, поскольку оно «позволяет реализовать академическую и трудовую мобильность, свободно путешествовать, не испытывая языкового дискомфорта, получать информацию из разных источников, на разных языках благодаря цифровым сетям, а также дает много других преимуществ» [2, с. 201]. Многоязычие — несомненная цель современного человека, стремящегося ощущать себя гражданином не только своей страны, но и всего мира, имеющим возможность свободно перемещаться из одной страны в другую, практически не замечая границ. Помочь обучающимся достичь многоязычия должно правильно организованное обучение всем возможным и необходимым для него языкам, в том числе русскому как одному из наиболее востребованных мировых языков.

По мнению многих исследователей, коррекции в условиях многоязычия требуют методы обучения — «способы совместной работы преподавателя и обучающихся, с помощью которых достигается усвоение студентами знаний, формирование у них умений и навыков» [4, с. 89]. Отмечается «неактуальность фронтальных методов работы, которые не формируют навыков активного взаимодействия» [3, с. 10]. При обучении РКИ необходимо акцентировать такие методы обучения, как беседа, демонстрация пособий, иллюстраций и видео, экскурсии, а также проектный метод, метод деловой и ролевой игры, компьютерное (цифровое) обучение, конкурсы, интегрированные заня-

тия и др. Предпочтение необходимо отдавать тем методам, которые вносят в обучение элементы интерактивности. Как отмечает Л. Н. Талалова, принцип интерактивности «реализуется в прямом и опосредованном воздействии учебного материала (через преподавателя как транслятора) на обучаемых и косвенном воздействии обучаемых на преподавателя» [5, с. 130].

Переосмыслить необходимо и формы обучения — «устойчивые способы организации учебной деятельности, направленные на овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками, на их воспитание и развитие» [4, с. 106]. Исследователи отмечают «необходимость перехода от традиционных форм обучения к более гибким билингвальным, помогающим учащимся переключаться с одного языка на другой» [3, с. 10]. Такими формами обучения в процессе преподавания РКИ могут стать активный и интерактивный практикум, на котором организовано разноплановое взаимодействие в парадигмах «студент — студент» и «педагог — студент»; внеаудиторные занятия, на которых отдается предпочтение содержанию, связанному с культурой народа — носителя изучаемого языка; самостоятельная работа, в том числе работа с цифровыми ресурсами, расширяющими и углубляющими коммуникативную и лингвокультурную компетенции студентов. При выборе формы обучения по количеству обучающихся предпочтение необходимо отдавать обучению в малых группах, где студенты активно взаимодействуют с включением в работу каждого члена группы.

Особого внимания заслуживает также выбор средств обучения, понимаемых нами как «совокупность предметов, которые заключают в себе учебную информацию или выполняют тренирующие функции и предназначены для формирования у студентов компетенций, управления их познавательной и практической деятельностью, всестороннего развития и воспитания» [4, с. 121]. Планируя занятие по РКИ, следует выделить такие актуальные средства обучения, как наглядные пособия, технические средства обучения, дидактический материал (индивидуальные карточки, опорные конспекты, рабочие тетради и др.). Соединить все необходимые средства обучения должно слово педагога, выступающее как интегративное средство обучения. В условиях распространения цифровизации, а также полного или частичного перехода обучения РКИ в дистанционный формат особую значимость приобретают средства обучения, расположенные в сети интернет, имеющие цифровую форму. Л. Н. Талалова выделяет среди них мультимедиа как «совокупность программно-аппаратных средств, отображающих информацию наглядно — в зрительном и звуковом виде» [5, с. 130]. Однако слово педагога по-прежнему должно выполнять интегративную роль, поэтому преподавателю важно организовать собственное присутствие даже на дистанционном занятии: записывать ролики, транслировать объяснения материала через различные мессенджеры и т. п.

Итак, преподавание русского языка иностранным обучающимся должно проводиться с учетом фактора многоязычия, которое стало реальностью бытия современного человека, признаком прогрессивного развития страны, направленного на мирное сосуществование с другими народами планеты. Многоязычие является качественным итогом полилингвального образования и преподавания РКИ в том числе. При условии правильно организованного изучения РКИ многоязычие становится свойством личной и профессиональной подготовки обучающегося, дающим ему возможность в дальнейшем жить и трудиться с полной отдачей, в комфортной языковой среде, в мире, который не лимитирован границами.

Фактор многоязычия требует от современного преподавателя РКИ в процессе планирования и проведения занятий со студентами-иностранцами тщательного отбора методов, форм и средств обучения. Данные методические компоненты занятия должны быть подобраны таким образом, чтобы занятие стало интерактивным, предполагающим разноплановое и разноуровневое общение и взаимодействие различных субъектов учебного процесса.

Перспективы данного исследования состоят в дальнейшем более глубоком и разностороннем изучении трансформаций методов, форм и средств обучения, наблюдаемых под воздействием фактора многоязычия, а также в исследовании трансформаций, которым подвергаются в данных условиях образовательные технологии.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. энциклопедия, 1969. — 608 с.
2. Бушуева Е. В. Полилингвальное образование: зарубежный опыт внедрения многоязычия в процесс обучения // *Kant*. — 2021. — № 1 (38). — С. 200–204.
3. Куприна Т. В. Основные направления развития билингвального образования // Многоязычие в образовательном пространстве: Сб. ст. Т. 6 / Ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. М. Шутова. — Ижевск: Удмуртский университет, 2014. — С. 10–14.
4. Остапенко И. А., Крылова М. Н. Педагогика высшей школы: учебное пособие. — Зерноград: АЧИИ, 2017. — 178 с.
5. Талалова Л. Н. Формирование навыков научной коммуникации на занятиях РКИ со студентами программы академического обмена // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественно-научных дисциплин. — 2020. — № 1 (19). — С. 128–133.

Kochulanova E. V.

sirena248@gmail.com

Mikhailovskaya Military Artillery Academy

Multilingualism as a Factor Determining the Teaching of RFL

The article examines the transformations that occur in the RCT method under the influence of the factor of multilingualism. It is noted that multilingualism is a reality of modern life that determines the development of society, its politics, culture and education. Multilingualism gives young people the opportunity to gain personal and professional confidence, to more organically enter the system of modern society. In the course of teaching RFL, multilingualism dictates the need to adjust the methods, forms and means of teaching. In this case, preference should be given to methods, forms and means aimed at increasing the interactivity of learning, the formation of an educational space in which all subjects of learning freely interact with each other.

Keywords: multilingualism, Russian as a foreign language (RFL), teaching methods, teaching foreigners.

Рудакова Мария Михайловна

Mary7po4ta@mail.ru

Яньбяньский университет

Китайская Народная Республика

Рудаков Михаил Александрович

mihail.rudakov.93@mail.ru

Яньбяньский университет

Китайская Народная Республика

Развитие коммуникативных навыков в формате дистанционного обучения на примере работы с приложением Tencent Meeting

В статье рассматриваются методы развития коммуникативных навыков с учетом возможностей программы Tencent Meeting как платформы для обучения РКИ иностранных (китайских) учащихся. Перечисляются функции приложения, полезные с точки зрения преподавания РКИ, а также приводятся примеры коммуникативных упражнений, которые можно использовать при работе с данной платформой. При этом делается акцент на лингвострановедческой составляющей данных упражнений.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные навыки, дистанционное обучение, Tencent Meeting.

В условиях дистанционного обучения многие преподаватели РКИ сталкиваются с новыми задачами, а именно необходимостью выбора правильной методики, усовершенствования своих навыков в области преподавания в режиме онлайн, использования новых подходов. С переходом на дистанционное обучение у изучающих русский язык как иностранный (как и любой другой иностранный язык) возникают определенные риски, среди которых мы хотим отметить нехватку практики речи и неполное погружение в языковую среду. В этой связи возникает острая потребность нахождения таких электронных ресурсов, которые смогли бы обеспечить необходимый учебный процесс, избежать вышеописанных рисков и устранить существующие пробелы в обучении, если они возникли. Кроме того, целесообразность использования современных технологий обусловлена тем, что они «предоставляют новые возможности для форм контроля работы учащихся, способствуют их самовыражению и личностному росту» [1, с. 76–86].

В китайской аудитории в формате видеоконференции проблематично проводить игровые задания на коммуникацию. Студенты неохотно делятся на группы, и невозможно объединить всю группу вместе, поскольку на занятии учащиеся могут находиться в разных местах. В Tencent Meeting проводятся игры с визуальным компонентом, которые предполагают наличие схем, игрового поля и т. д. Проблема, однако, заключается в том, что преподаватель ограниченно контролирует действия студентов: китайские учащиеся редко включают видеосвязь, и потому неуспешны в формате конференции игры-ходилки, проводимые в аудитории. Однако в видеоформате успешно проводится игра «Ассоциации». Так развиваются воображение и логические связи студентов-иностранцев и в непринужденной атмосфере углубляются знания о России. Пример игры: *Я называю слово «Россия» — Вы называете первое слово, о котором Вы думаете. Я называю слова ряда (1) — Вы придумываете новые слова. Записываем их в ряд (2) и т. д. В дистанционном формате важно наглядно показать игровое поле — таблицу:*

«В качестве домашнего задания можно предложить составить студентам связный письменный текст с использованием приведенных на уроке слов. Такая игра позволит повторить знания студентов о России и, возможно, приобрести новые знания в процессе игры. Для этого и сам преподаватель должен участвовать в поиске ассоциаций» [3, с. 136].

Опыт преподавания РКИ в условиях дистанционного обучения показал, что в качестве платформ для проведения занятий могут служить как приложения-мессенджеры, так и специальные программы для проведения видеоконференций: ZOOM, Skype, Tencent Meeting (и его международная версия Voov Meeting). В России в последнее время пользуется большой популярностью программа ZOOM. Остановимся подробнее на описании функций менее известной в России программы Tencent Meeting и ее аналога Voov Meeting. При этом обратим особое внимание на функции, которые развивают у учащихся коммуникативные навыки и осуществляют погружение в языковую среду.



Рис. 1. Игра «Ассоциации». Источник: данные авторов

Как справедливо отмечает А. Н. Щукин, «систематическое применение аудиовизуальных средств обучения позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах занятий» [4, с. 229]. Актуальным в современных условиях становится задание на описание картинки. Китайские студенты активно ведут блоги в китайских социальных сетях Weibo, WeChat и т. д. На уроках русского языка мы используем картинки из российской социальной сети «ВКонтакте». Программа Tencent Meeting позволяет транслировать сторонние сайты, и учащиеся с энтузиазмом знакомятся с устройством российских сайтов. Используя программу Tencent Meeting, студенты выполняют задание на описание картинок, мемов из русского интернета. Приведем пример подобного задания:



дистанционное обучение
 Преподаватель: Как сделать громче?
 Я: alt+f4
 Преподаватель:*Отключился*
 Я:



Рис. 2. Мем. Источник: vk.com

Используйте слова: *указывать, смеяться над + 5-й падеж, пропасть/исчезнуть/отключиться.*

1. Что на картинке? Где он сидит?
2. Почему преподаватель отключился?
3. Почему он смеется?
4. Когда можно обманывать преподавателя?

В формате дистанционного обучения китайские учащиеся могут делиться в ходе занятия аудио- и видеоматериалами в формате «Share screen / Показать экран» [2, с. 13]. В дистант-формате успешно зарекомендовали себя задания по типу круглого стола, видеоконференции: учащиеся в указанном режиме показывают презентации и видеоматериалы из китайского интернета и комментируют их. Данный тип заданий применяется на заданиях по лингвострановедению. Примерный список тем для конференций:

- борьба с коронавирусом в Китае и России: учащиеся рассказывают о мерах, предпринимаемых правительствами стран по борьбе с распространением COVID-19;
- китайские традиции: учащиеся выбирают одну из тем, касающуюся жизни в Китае, и описывают ее по заданному преподавателем плану;
- города России и Китая: китайские учащиеся рассказывают о достопримечательностях, известных людях и экономике города;
- защита проекта, курсовой работы: в формате видеоконференции студенты учатся тезисно представлять суть своей курсовой работы по заранее подготовленному преподавателем плану;

Эффективно приложение и при работе с видеоматериалом. Так, например, достаточно удобно смотреть видеоматериал с экрана электронного устройства преподавателя, при этом преподаватель включает демонстрацию экрана и может ставить видеоматериал на паузу тогда, когда нужно. Благодаря этой функции программы учащиеся могут обсуждать кинофильмы (имена героев кинофильмов, их внешние и внутренние качества, ситуацию, в которой находятся герои, и т. д.) непосредственно сразу после просмотра определенного фрагмента.

ЧТО ГОВОРИТЬ НА ЗАЩИТЕ КУРСОВЫХ (ЭКЗАМЕНЕ)?

- О чём Ваша работа? КАКАЯ ЦЕЛЬ И ОБЪЕКТ?
- Моя работа рассказывает о + 6 падеж. Цель моей работы – *инфинитив*. Объект работы – *существительное в 1 падеже*.
- Что главное в Вашей работе? **В моей работе самое главное – это... (рассказать, описать, проанализировать...)** Коротко рассказать основную часть.
- Не надо говорить больше, чем 2 минуты! Студентов много! Говорите 1-2 минуты. Потом я задаю вопросы.

• **ГОТОВУЮ КУРСОВУЮ РАБОТУ ОТПРАВЬТЕ МНЕ ДО 10 МАЯ!**

• **ЗАЩИТА КУРСОВЫХ БУДЕТ ПОСЛЕ 17 МАЯ!**

• **ВЫ МОЖЕТЕ СДЕЛАТЬ РРТ (3-4 СЛАЙДА), ЧТОБЫ ОТВЕЧАТЬ НА ЭКЗАМЕНЕ, ТАК БУДЕТ ПРОЩЕ!**

Рис. 3. Инструкция по защите курсовой работы в формате видеоконференции.

Источник: данные авторов



Рис. 4. Фрагмент кинофильма «Москва слезам не верит» с использованием демонстрации экрана в программе Tencent Meeting. Источник: данные авторов

- В завершении работы укажем некоторые особенности китайской программы Tencent Meeting:
- в программе можно выбрать тип аудиосвязи: звонок для большого количества участников и видеовызов для малого числа участников;
 - в Tencent Meeting можно распределять студентов по дополнительным комнатам для составления задания в группах, что актуально в традиционно объемных (2035 человек) китайских группах;
 - в Tencent Meeting можно использовать ссылки на внешние видеоисточники: студенты могут делиться видеоматериалом в формате конференции.

Таким образом, в формате дистанционного обучения посредством программы Tencent Meeting успешно зарекомендовали себя упражнения на развитие речи с ярко выраженной визуальной составляющей (картинки, иллюстрации, схемы, мемы) с учетом развития лингвострановедческих навыков.

Литература:

1. Мартынова М. А., Юн Л. Г. Способы развития познавательной (учебной) активности иностранных учащихся при использовании традиционных и инновационных технологий в процессе обучения РКИ // Актуальные проблемы развития речи и межкультурной коммуникации. М., 2015. — С. 76–86.
2. Подготовка и проведение вебинаров в Voov Meetings. Инструкция для преподавателей. — Владивостокский гос. ун-т экономики и сервиса, 2020. — 15 с.
3. Цюнь В., Рудаков М. А. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2021. — № 2. — С. 128–139.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А. Н. Щукин. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.

Maria M. Rudakova

Mary_7_po4ta@mail.ru

Yanbian university (Yanji, China)

Mikhail A. Rudakov

mihail.rudakov.93@mail.ru

Yanbian university (Yanji, China)

Developing Communication Skills using the application Tencent Meeting

The article covers methods of developing communication skills, taking into account the capabilities of the Tencent Meeting program as a platform for teaching Russian as a Foreign Language for Chinese students. The functions of the application that are useful from the point of view of teaching RFL are listed, as well as examples of communication exercises that can be used when working with this platform. At the same time, an emphasis is placed on the linguistic and cultural component of these exercises.

Keywords: Russian as a Foreign Language, communication skills, distance learning, Tencent Meeting.

Особенности обучения речевому этикету в цифровой среде

В докладе поднимаются вопросы обучения нормам речевого этикета на занятиях по русскому языку как иностранному. Отмечается их актуальность в связи с переходом образовательного процесса в цифровую среду, перечисляются трудности, возникающие у инофонов, а также предлагаются некоторые пути их решения.

Ключевые слова: русский речевой этикет, дистанционное обучение, цифровая образовательная среда, русский язык как иностранный.

В последнее время в центре внимания ученых оказываются проблемы, связанные с коммуникацией. Рассмотрение этих вопросов привело к тому, что возникли специальные дисциплины внутри языкознания, вроде экологии речевого общения. Большинство этих проблем лежит в поле этики и более узко — речевого этикета. Исследованием этого феномена занимаются многие лингвисты (М. А. Кронгауз, И. А. Стернин, Н. И. Формановская).

Мы, вслед за Н. И. Формановской, понимаем под речевым этикетом принятые в обществе правила и нормы речевого поведения (в соответствии с распределением социальных ролей в официальной и неофициальной обстановке общения), которые, с одной стороны регулируют, а с другой стороны, обнаруживают, показывают отношения членов общества по таким примерно линиям: свой — чужой, вышестоящий — нижестоящий, старший — младший, далекий — близкий, знакомый — незнакомый и даже приятный — неприятный [4, с. 72].

Для иностранцев, изучающих русский язык, овладение речевым этикетом является одним из основных требований. И тем не менее, очень много затруднений вызывает именно эта сфера. К данной проблеме обращались многие методисты, но она по-прежнему остается актуальной. Более того, новый виток актуальности она приобрела в связи с вынужденными изменениями в сфере образования, увеличившими количество интернет-опосредованного общения. Цифровизация процесса обучения носит двоякий характер. С одной стороны, есть достаточно положительных моментов (возможность изучать язык из любой точки мира, использование интерактивных методов и т. д.). С другой стороны, большинство иностранцев, находясь вне языковой среды и не сталкиваясь напрямую с бытовыми ситуациями, не обладают достаточной мотивацией для запоминания этикетной лексики. Кроме того, возможность отработки уже изученных этикетных форм ограничена. Не стоит также забывать об интерференции родного или английского языков.

Уже на самых первых уроках по русскому языку как иностранному обучающиеся знакомятся с основными этикетными формами (приветствие и прощание, привлечение внимания и др.), характерными как для формальной, так и для неформальной сферы общения. Позже увеличивается количество таких ситуаций, а вслед за этим растет и объем самих этикетных формул.

Как и прежде представляются проблемными вопросы, как обратиться (на ты или на Вы) к незнакомцу на улице или к преподавателю на занятии, какую форму приветствия и прощания выбрать. Подобные трудности преследуют не только начинающих изучать русский язык (на курсах или на подготовительном отделении), но и уже продолжающих, которые не один год занимаются непосредственно в языковой среде.

Перечислим некоторые ошибки, которые совершают иностранные студенты. Помимо того, что учащиеся склонны путать формальные и неформальные клише, часто можно увидеть двойное приветствие («Здравствуйте! Доброе утро!» или «Здравствуйте! Добрый день!»). Нередко одновременно с этикетными формами из разных регистров («Привет! Добрый день!»). Часты случаи, когда после общения на дистанционном уроке при написании личного сообщения учащиеся заново приветствуют преподавателя. Это также противоречит нормам русского речевого этикета.

Наибольшую трудность представляет обращение по имени и отчеству. Часто в виду языковой интерференции обучающиеся используют характерное для других языков обращение по должности: английское *teacher*, испанские *profesora*, *licenciada* и их короткие аналоги — *profe* и *licen*, русские варианты — учитель/учительница, преподаватель/преподавательница, доцент, профессор. Иногда обычные формы обращения из других языков: *miss*, *missis*, *madam* и др.

И если ситуациям приветствия, прощания, привлечения внимания, обращения к незнакомцу на улице в учебных пособиях по русскому языку как иностранному уделяется внимание, то обращения в академической среде недостаточно объяснены. Преподаватель должен сам на занятиях фиксировать на этом внимание студентов, постоянно исправлять их.

Нами была предпринята попытка уже в начале процесса обучения на подготовительном факультете провести обучающую лекцию, в которой внимание было уделено уже знакомым формам приветствия и прощания, разнице обращений на ты или Вы, а также русскому имени (в частности имени и отчеству). В ходе этой лекции была минимально и очень упрощенно дана история некоторых клише, объяснено появление отчества и его функции. Подобная информация не только имеет цель заинтересовать студентов, но и помогает обогатить их лингвокультурологические знания. Также было обращено внимание на грамматику (падежи некоторых форм приветствия и прощания, принцип образования отчества). В конце занятия предлагались различные задания на понимание и отработку материала. Например, по картинкам восстановить диалоги, выбрав верное речевое клише, сконструировать отчество от имени и пр.

Подобные занятия помогают систематизировать уже имеющиеся знания, которые до этого обучающиеся получали по мере овладения той или иной темой, и повторить их.

Литература:

1. Гольдин В. Е. Этикет и речь. — Саратов, 1978.
2. Ильина Н. О. Русский речевой этикет в практике преподавания русского языка на подготовительном факультете. — С. 276–279.
3. Стернин И. А. Русский речевой этикет. — Воронеж, 1996.
4. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. — М.: Издательство ИКАР, 2005.

Liasheva M. N.

marina-lyasheva@mail.ru

Southern Federal University

Peculiarities of teaching speech etiquette in the digital environment

The report raises issues of teaching the norms of speech etiquette in classes of Russian as a foreign language. Their relevance in connection with the transition of education to the digital environment is noted, the difficulties encountered by inophones are listed, and some ways to solve them are proposed.

Keywords: Russian speech etiquette, distance learning, digital educational environment, Russian as a foreign language.

Асонова Галина Анатольевна

asonova.galina@yandex.ru

Погорельская Светлана Аркадьевна

Pogorelskaya.SA@rea.ru

Баранова Светлана Евгеньевна

Baranova.SE@rea.ru

Журавлева Надежда Сергеевна

ZHuravleva.NS@rea.ru

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

Российская Федерация

Психолингвистические основы методики обучения русскому языку как иностранному

Статья посвящена рассмотрению степени важности психолингвистических основ методики обучения русскому языку как иностранному в зарубежной и отечественной методиках обучения, находящих свое отражение и в современной методике РКИ. В статье исследованы основные методические принципы обучения согласно теории американского психолингвиста и методиста Стивена Крашена и принципы коммуникативного метода обучения известного российского методиста Е. И. Пассова. Актуальность исследования обусловлена важностью обеих теорий для методики русского языка как иностранного. В статье проведен анализ психолингвистических основ методики обучения РКИ.

Ключевые слова: коммуникативная методика, эффективность урока, грамматика, традиционная форма обучения, психолингвистические основы методики обучения РКИ.

В процессе изучения иностранного языка, а также русского как иностранного, учащийся выявляет свойства своей личности, обусловленные его национальными особенностями, полученным ранее культурным опытом. Учащийся способен проявить интерес к реалиям иной культуры, увидеть сходство и различия культурных ценностей различных народов. В общении представителей различных культур возникает живой диалог, который предполагает плодотворный обмен, сближение, взаимное обогащение культур. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку как иностранному помогают раскрыть творческий потенциал учащегося, изучающего иностранные языки или русский как иностранный. К психолингвистическим основам обучения относят возможность адаптироваться в социальной среде, чему способствует изучение иностранного языка, достичь успешной коммуникации в среде носителей изучаемого языка, развить свои фонетические, лексико-грамматические навыки и умения во время восприятия и речепроизводства на изучаемом языке. Если мы говорим об обучении русскому как иностранному и английскому языкам, то важно отметить, что понимание учащимися указанных языков базировано на понимании их грамматических структур. Однако, по мнению американского исследователя-методиста Стивена Крашена, обучение не должно строиться на принципах большого обращения к форме. Так как форма отвлекает от содержания обучения, и в этом заключается особенность теории Крашена. Данной теории противопоставлена отечественная мысль педагогики, содержащаяся в трудах таких великих отечественных ученых, таких как Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, А. Н. Щукин и многих других. Мы не можем в полной мере согласиться с идеями Крашена, однако автору статьи хотелось бы обратиться к теории коммуникативного усвоения иностранных языков, предложенной Стивеном Крашеном, считающегося признанным психолингвистом, грамматистом, специалистом в области так называемого метода *comprehensible input* (метод входного материала) на своей родине.

Обучение должно, по нашему мнению, строиться и на изучении грамматических правил, но если считать конечной целью обучения — коммуникацию, то следует рассмотреть идеи Крашена и проследить сходства и отличия его идей с идеями известного российского методиста Е. И. Пассова, который является основателем коммуникативного подхода к изучению русского языка как иностранного. Теория Крашена основывается во многом на наблюдениях

за речевой деятельностью на родном и иностранном языке, их сопоставлении и обнаружении большого количества сходств. Таким образом, теория Крашена выстроена с учетом общепедагогического принципа природосообразности и психофизиологических особенностей процесса усвоения языка, родного или иностранного. В основе теории Крашена лежит неосознанный процесс усвоения, который не фиксируется сознанием (*acquisition-learning distinction*) [4, с. 5]. Изучающий не осознает, что он заучивает язык, а лишь осознает, что использует язык как инструмент общения. Согласно Стивену Крашену и его теории вводного материала (*comprehensible input*), коммуникативный успех обучения возможен тогда, когда учащиеся понимают сказанное или прочитанное, или написанное. Крашен выделяет 5 главных гипотез овладения иностранным языком, смысловое содержание которых может быть обозначено, как процесс речепорождения и речевосприятия. В методике преподавания РКИ известно, что изучение языка является процессом сознательным, основанным на грамматической теории русского языка и изучении ее правил самими иностранными учащимися. Однако восприятие и воспроизведение информации не являются одинаковыми по своей природе процессами. Стивен Крашен отмечает, что изучение языка (*learning*) и овладение языком (*acquisition*) суть две разные вещи и они не взаимосвязаны. На этой идее построена его теория применения грамматики, которой отводится роль вспомогательного инструмента обучения. Крашен отмечает, что знания грамматических систем и категорий иностранного языка не может помочь студенту воспроизводить речь и общаться на должном уровне с носителями изучаемого языка. Это связано с тем, что во время говорения у человека нет времени, чтобы он быстро мог бы вспомнить те или иные грамматические правила и обдумать, как правильно построить фразу.

Таким образом, согласно теории Крашена говорение во многом процесс автоматический. Для достижения коммуникативной цели учащихся языком надо овладеть на бессознательном уровне, что является частью когнитивного процесса мышления. Многие хорошо говорящие на иностранном языке не всегда могут объяснить, почему они употребили той или иной речевой оборот, не могут привести грамматическое правило в подтверждение своего выбора. Это объясняется тем, что они интуитивно понимают выбор той или иной грамматической структуры и той лексики для построения своего коммуникативного высказывания. Это и есть процесс, называемый «овладение» (*acquisition*), то есть овладение языком на бессознательном уровне. Идеи бессознательного овладения иностранным языком заложены, по Крашену, во второй его гипотезе — гипотезе редактора (*monitor hypothesis*). Под редактором понимается то, что беспрерывно контролирует наше сознание: «сказанное является верным, или наоборот» [4, с. 50]. Однако контроль грамматически правильного употребления иностранного языка не может обеспечить достижение коммуникативной цели иностранными учащимися. К тому же при наличии страха сделать ошибку, учащимся сознательно становится невозможным в полной мере воспроизводить речь верно. Вторая гипотеза Крашена включает в себе идею применения входного материала (*input hypothesis*). Процесс овладения языком проходит хорошо только при условии, что поток иностранной речи, воспринимаемый учащимся, не представляет собой большую трудность и ненамного выше того грамматико-лексического уровня, которого учащийся уже достиг. Согласно третьей гипотезе Крашена — гипотезе естественного порядка (*natural order hypothesis*) — люди овладевают языком в определенном порядке, и на этот порядок не могут влиять никакие явные объяснения преподавателя. Но речевые ситуации живого общения, и именно условия непринужденного общения помогут учащимся проявлять большую речевую активность. Четвертой гипотезой, гипотезой аффективного фильтра (*affective filter hypothesis*), дополняется четвертая гипотеза и отмечается, что восприятие языка иностранными учащимися зависит от их аффективного состояния в момент обучения. Пятой гипотезой предполагается, что процесс овладения языком не может быть успешным, если учащийся испытывает негативные эмоции (страх, стыд и т. п.). Так, по Крашену, процесс обучения может быть разделен на процессы усвоения и самого изучения. Усвоение — естественный подсознательный способ освоения языка, при котором учащиеся не задумываются о выборе лексико-грамматических средств. Что же касается процесса изучения языка, то он представляет собой осознанный способ освоения языка через правила и т. д. Мы не можем полностью согласиться

в данном вопросе, так как процесс усвоения зависит напрямую от процесса изучения лексики и грамматики иностранного языка, что позволяют повысить качество изучения. Крашен, в свою очередь, отмечает, что сначала учащийся понимает грамматическую систему языка, затем он последовательно практикует свои знания на практике. Но он должен системно практиковать полученные грамматические знания в речи, что приведет в итоге к автоматизированным навыкам и позволит ему исключить большинство ошибок будет постепенно исключаться. Крашен приветствует коммуникативный бессознательный подход. По Крашену, исправление ошибок меняет ментальное понимание самой природы ошибки [4, с. 61].

На наш взгляд теории Крашена противостоит в достаточной степени концепция отечественной педагогической мысли, исследованная Е. И. Пассовым. С одной стороны, как и Крашен, Пассов основывает изучение иностранного языка, а также русского как иностранного, на коммуникативном подходе. С другой стороны, отмечая важные проблемы методики, в отличие от Крашена, Пассовым характеризуются более подробно цель и средства иноязычного образования, отбор и организация учебного материал, система упражнений, роль учащегося в процессе обучения. Ученый отмечает: «В процессе общения на родном языке мы постоянно находимся в определенном контексте деятельности. Именно схожесть контекстов позволяет нам так быстро находить общий язык с собеседником, а иногда и понимать друг друга с полуслова» [2, с. 5].

Е. И. Пассов, Т. И. Колова, Т. А. Волкова, Т. И. Добронравова, О. М. Воронова, Е. А. Крайнова отмечают важность создания на уроке «грамматически направленной речевой подготовки» [3, с. 11]. Крашен, с одной стороны, рассматривая язык как средство общения, предлагает технологию обучения, позволяющую овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в иноязычной сфере. Однако американский лингвист практически не делает акцента на взаимосвязи языка и культуры, что нам представляется не совсем правильным. Несмотря на это, идеи обоих ученых в некотором смысле похожи. Как Пассовым, так и американским лингвистом иноязычное образование предлагается строить на основе таких методических принципов, как речемыслительная активность, индивидуализация, ситуативность, функциональность и новизна. Для каждого исследователя характеры свои особенности: Пассовым подчеркивается, что упражнения применяются в процессе обучения как условно-речевые, так и речевые: «они создают все необходимые условия, в которых должно развиваться речевое умение» [3, с. 15]. Более того, как отмечается отечественным исследователем, изучение иностранного языка помогает развитию уважительного отношения к людям, истории, традициям страны изучаемого языка. Овладение иностранным языком как новым средством общения, учащийся получает доступ к культурным ценностям другой страны: «овладение коммуникативной компетенцией на языке предполагает приобщение обучающихся к культуре народа — носителя данного языка, приобщение к воображаемым ситуациям общения» [3, с. 19].

В заключение важно отметить, что теория изучения иностранного языка Стивена Крашена является теорией естественного усвоения языка (*language acquisition theory*), что позволяет сформулировать следующие направления индивидуального профессионального развития:

1. Процесс речепорождения не стоит форсировать. Необходимо дать учащимся возможность самостоятельно достичь коммуникативной успешности, но для этого важно начать формулировать собственные высказывания поэтапно, применяя те или иные грамматические знания.

2. По мнению Крашена, не следует ожидать от учащихся грамматически правильной речи на начальном этапе обучения. Важной задачей является предоставление учащимся возможности самим проводить внутренний «мониторинг» своей речи.

3. Необходимо приложить все усилия к созданию атмосферы психологического комфорта на занятии и не допустить формирования эмоционального фильтра, способного привести к фоссилизации речевых навыков учащихся.

Некоторые идеи Крашена находят свое отражение в современном подходе к изучению языка как иностранного, основанном на коммуникативных принципах, важности применения грамматических правил для построения правильных речевых конструкций, использования игровых форм обучения и интересных текстов, работа над которыми также поможет учащимся развить свои речевые навыки и умения и сформировать свою коммуникативную компетенцию.

Литература:

1. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. — Липецк, 1998. — 159 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М., 1991. — 230 с.
3. Пассов Е. И., Колова Т. И., Волкова Т. А., Добронравова Т. И., Воронова О. М., Крайнова Е. А. Беседы об уроке иностранного языка: пособие для студентов педагогических институтов. — Л., 1971. — 148 с.
4. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Pergamon, 1982. — 210 p.

Asonova G. A.

asonova.galina@yandex.ru

Baranova S. E.

Baranova.SE@rea.ru

Pogorelskaya S. A.

Pogorelskaya.SA@rea.ru

Zhuravleva N. S.

ZHuravleva.NS@rea.ru

Russian Plekhanov University of Economics

Psycholinguistical basics of teaching Russian as a foreign in the philological aspect

The article is devoted to the consideration of the degree of importance of the psycholinguistic foundations of the methodology of teaching Russian as a foreign language in foreign and domestic teaching methods, which are reflected in the modern RFL methodology. The article examines the basic methodological principles of teaching according to the theory of the American psycholinguist and methodologist Stephen Krashen and the principles of the communicative method of teaching the famous Russian methodologist E. I. Passova. The relevance of the study is due to the importance of both theories for the methodology of the Russian language as a foreign language. The article analyzes the psycholinguistic foundations of the RFL teaching methodology.

Keywords: communicative technique, lesson efficiency, grammar, traditional form of teaching, psycholinguistic foundations of RFL teaching methodology.

Использование анимационных фильмов на начальном этапе преподавания РКИ

В статье рассматривается современный российский анимационный сериал «Волшебная кухня» с точки зрения целесообразности его использования на начальном этапе обучения РКИ. На примере серии «Английский кекс» разрабатывается целостная система заданий и упражнений.

Ключевые слова: анимация, прием аудиовизуализации, беспереводная семантизация, глагольное управление.

На сегодняшний день анимация является одним из самых динамично развивающихся и активно влияющих на жизнь общества явлений в искусстве. Благодаря появлению новых технологий и трансформации технологий, использовавшихся ранее, анимация привлекает внимание все большего количества зрителей разного возраста и культурного уровня. Отмечая колоссальное влияние анимационных фильмов на психику человека [3, с. 146], методисты и преподаватели активно используют анимацию в качестве средства обучения и воспитания. С учебной целью просмотр мультфильмов применяется и на занятиях РКИ: так, например, А. Г. Евдокимова, В. Т. Балтаева и А. Р. Исхакова предлагают закреплять тему «Виды глагола» и анализировать значения глагольных приставок на материале мультфильма «Доктор Айболит» [2]; Е. Н. Барышникова и А. А. Денисова используют анимационный фильм про Чебурашку для совершенствования навыков устной речи и аудирования [1]; А. Р. Салахова проанализировала мультфильм о Чебурашке с точки зрения экстралингвистической информации, содержащейся в нем [4]. К сожалению, на сегодняшний день почти нет методических разработок, привлекающих в качестве материала современную анимацию. Хотя очевидно, что иностранцы, изучающие русский язык воспримут такой материал с энтузиазмом, так как помимо яркой и динамичной картинке современного мультфильма, они получают еще современную лексику и достоверное представление о современной жизни россиян.

Исходя из причин, перечисленных выше, в рамках данной статьи приводится целостная система заданий и упражнений, основанных на анализе первой серии анимационного фильма «Волшебная кухня». Одна серия «Волшебной кухни» длится около 5 минут, что удобно для демонстрации на уроке, и содержит актуальную общеупотребительную лексику, что особенно важно на начальном этапе обучения. При работе с мультфильмом используются предпросмотровые и послепросмотровые упражнения и задания.

Первая серия мультсериала называется «Английский кекс». Ее можно использовать на начальном этапе обучения РКИ, например, при повторении темы «Падежи» («Винительный падеж (объект)» и «Родительный падеж (количество)»).

Работу с мультфильмом логично начать с вопроса, стимулирующего речевую деятельность учащихся: *Как вы думаете о чем может рассказывать мультфильм, который называется «Волшебная кухня»?* Ребята высказывают различные предположения, среди которых, наверняка, будет и правильное. Далее преподаватель интересуется: *что необходимо на кухне?* Как правило, учащиеся вспоминают различные известные им названия продуктов и посуды. На этом этапе занятия целесообразно введение новой лексики и ее беспереводная семантизация. Преподаватель предлагает учащимся заполнить таблицу, колонки которой названы «электроприборы», «посуда» и «продукты», для чего учащимся демонстрируются скриншоты или небольшие фрагменты мультфильма, изображающие соответствующие предметы. Далее преподаватель просит учащихся зачитать существительные, записанные в каждую колонку. К «электроприборам» относятся слова: печь / плита, духовка, миксер; к «посуде»: форма, сито, ложка, вилка; к «продуктам»: мука, яйца, масло, орехи, цукаты. Далее преподаватель еще раз демонстрирует учащимся картинку и спрашивает их: *Это ложка (вилка, миксер, масло...)?* Учащиеся должны ответить утвердительно (*Да, это ложка (вилка, миксер, масло...)*) либо отрицательно (*Нет, это не ложка (вилка, миксер, масло...)*).

Следующий этап работы — знакомство с уменьшительно-ласкательными суффиксами *-очк-* и *-ечк-*. Для этого используется задание: *Образуйте уменьшительно-ласкательную форму слова по образцу. Образец:* форма — формочка, ложка — ложечка.

Слова: тарелка, вилка, скалка, чашка, кружка, сито.

Далее необходимо установить сочетаемость слов (повторение изученного материала по теме «Род и число имен прилагательных»). Для этого можно выполнить следующее упражнение: *Соедините части А и Б (прилагательное поставьте в нужную форму):*

<i>А</i>	<i>Б</i>
Масло	пышный
Мука	свежий
Кекс	рисовый
Чаепитие	растительный
Цукаты	разноцветный
Овощи	английский
Тесто	пшеничный
	полезный
	сливочный
	воздушный
	сладкий

Следующий этап занятия — знакомство с новыми глаголами и глагольным управлением. К словам данной части речи, встречающимся в серии «Английский кекс» и не относящимся к процессу приготовления пищи, принадлежат глаголы *запрещать*, *заботиться*, *обидеть*, *исправить*. Преподаватель демонстрирует учащимся схемы глагольного управления и примеры использования данных слов в речи:

запрещать + кому + что делать

Мама запретила сыну гулять на улице.

заботиться + о ком, о чем

Родители заботятся о малыше.

обидеть + кого

Извини, я не хотел тебя обидеть.

исправить + что

Тебе нужно исправить ошибку в этом предложении.

Затем учащиеся должны сами составить предложения с изучаемыми глаголами.

Далее следует знакомство с глаголами, описывающими процесс приготовления пищи. Для этого учащимся предлагается *прочитать рецепт английского кекса:*

Чтобы *испечь* английский кекс, вам понадобится:

200–300 г (граммов) цукатов	4 яйца
100 г орехов	250 г муки
250 г сливочного масла	50 г крахмала
250 г сахара	1 чайная ложка разрыхлителя

Для теста *размешать* сливочное масло и сахар. Не прекращая взбивать тесто, добавить яйца. *Смешать* муку, крахмал и разрыхлитель и просеять в тесто. *Добавить* цукаты и орехи, *перемешать*.

Форму для кекса *смазать* маслом. *Выложить* тесто и *выпекать* в заранее разогретой до 180 градусов духовке 70–75 минут.

После прочтения этого текста, преподаватель задает вопросы:

1. Что вам понадобится для приготовления кекса?
2. Что нужно сделать сначала? Что потом?
3. Где нужно выпекать кекс?
4. При какой температуре и как долго нужно выпекать кекс?

Когда ребята ответят на вопросы преподавателя, можно поинтересоваться у них *готовили ли они когда-нибудь кекс? Как они думают, легко ли его приготовить?* После беседы наступает этап просмотра мультфильма. При желании преподаватель может начать показ с 43-й секунды анимационного фильма, исключив начальную песенку мультсериала. Мы рекомендуем посмотреть мультфильм 2 раза: первый раз целиком, а второй — в 2 этапа (1-й этап — ссора Майи с мамой и разговор девочки с младшей сестрой и 2-й — события, происходящие на волшебной кухне).

После первого просмотра преподаватель спрашивает учащихся:

Почему этот кекс называется английским?

Понравился ли вам рецепт кекса?

Как вы думаете, это вкусная еда?

Понравился ли вам мультфильм? Чем понравился?

Есть ли в вашей стране подобные мультфильмы?

Как вы думаете, в чем цель таких мультфильмов?

Ответы на эти вопросы развивают не только умение учащихся говорить, но и внимательно относиться к культуре страны изучаемого языка и своей собственной культуре, что способствует формированию межкультурной компетенции.

После выяснения общего впечатления от мультфильма можно перейти ко второму просмотру и вопросам по содержанию видеотекста. Демонстрация первой части анимационного фильма завершается вопросами:

Где происходят события мультфильма?

Что лежит на столе?

Что хочет сделать девочка?

Почему мама не разрешает девочке готовить?

Почему девочка обиделась?

Куда ушла девочка?

Что девочка забрала с кухонного стола?

Что она сделала с тестом?

Что происходит в детской комнате?

Что поняла девочка?

О чем теперь думает девочка?

После выяснения степени понимания фактического материала преподаватель может попросить учащихся поразмышлять над проблемой взаимоотношений разных поколений: *Как вы думаете, права ли мама девочки? Почему девочка обиделась? Поняла ли девочка маму? Что нужно делать, чтобы не возникали обиды и конфликты между поколениями?*

После демонстрации оставшейся части мультфильма целесообразно задать вопросы на понимание содержания видеотекста:

Куда попадает девочка?

С кем она там знакомится?

Как хозяин волшебной кухни хочет исправить ошибку девочки?

Какие электроприборы, посуда и продукты нужны для приготовления английского кекса?

С чем можно готовить английский кекс?

Что такое цукаты?

Понравился ли маме кекс?

Что Майя обещала маме?

После выяснения фактической информации преподаватель может задать студентам вопросы, требующие размышления. Например, *почему Майя оказалась на волшебной кухне? Почему кекс готовят в формочке в виде сердца? Зачем мама зашла в комнату девочек?* и т. п. Эти вопросы стимулируют речевую активность учащихся, демонстрирует их знания в области культуры изучаемого языка.

Далее преподаватель просит учащихся сравнить текст «Рецепт английского кекса» и рецепт этого же кекса из мультфильма: *одинаковы ли они? В чем их сходство? В чем отличия? Как вы думаете, какой кекс вкуснее?*

В качестве домашнего задания учащимся предлагается подготовить рассказ «*Как приготовить английский кекс*» или рассказать рецепт приготовления своего любимого блюда.

Привлечение анимационных фильмов в качестве учебного материала на занятиях РКИ позволяет активизировать работу учащихся, способствует более быстрому и эффективному запоминанию новой лексики, систематизирует ранее изученный грамматический материал. С помощью современных российских мультфильмов можно изучать не только лексику и грамматику, но и разговорные темы, успешно формируя коммуникативную и межкультурную компетенции.

Литература:

1. Барышникова Е. Н. «Чебурашка и его друзья» / Е. Н. Барышникова, А. А. Денисова. — М.: Изд-во РУДН, 2006. — 71 с.
2. Евдокимова А. Г., Балтаева В. Т., Исхакова А. Р. Из опыта использования русских сказок на занятиях по русскому языку как иностранному // *Современные проблемы науки и образования*. — 2020. — № 1. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29571> (дата обращения: 03.11.2021).
3. Попов Е. А. Современный этап эволюции средств выразительности анимационных произведений // *Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana)*. — 2011. — № 2. — С. 143–146.
4. Салахова А. Р. Лингводидактический потенциал советской анимации на уроках русского языка как иностранного // *Филология и культура*. — 2016. — № 1 (43). — С. 314–319.

Filitova O. N.

olgafilitova@mail.ru

Far Eastern State Agrarian University

The use of animated films at the initial stage of teaching Russian as a foreign language

The article examines the modern Russian animated series “Magic Kitchen” from the point of view of the expediency of its use at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. The integral system of tasks and exercises is being developed, using example of the “English Cupcake” series.

Keywords: animation, audio visualization technique, untranslatable semantization, verbal control.

Принципы отбора художественных текстов в национально ориентированном обучении: обзор работ

В данной статье представлен обзор некоторых работ, касающихся принципов отбора художественных текстов в свете национально ориентированного обучения, проведено их сравнение с подобными работами по смежным темам, в ходе чего выявлены основные принципы отбора художественных текстов для работы в национальной аудитории. Настоящая работа может быть полезна широкому кругу методистов и преподавателей-практиков.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, национально ориентированное обучение, принципы отбора художественных текстов, обзор литературы.

Отбор художественных текстов (ХТ) для работы в инолингвокультурной аудитории (а равно и критерии этого отбора) является для преподавателя РКИ вопросом вечно актуальным. Много было сделано в этом отношении советскими и российскими учеными-методистами и преподавателями-практиками. Есть и обзорные работы по вопросу. Интересно обратить внимание на относительно недавнюю (2017 г.) статью Ли Цзинцзин (см. [1]), в которой системно представлены все основные принципы отбора ХТ для обучения студентов-филологов интересующего нас уровня (B2), будучи обобщены в виде таблицы. Если же мы говорим о национально ориентированном обучении, то в этом случае принципы отбора художественных текстов необходимо несколько конкретизировать — и в плане приспособления их к особенностям национально ориентированной методики в целом, и в смысле адаптации их к нуждам конкретной национальной аудитории, являющейся чем-то вроде конечного пункта национально ориентированного преподавания РКИ. Для национально ориентированного обучения (как составной части процесса обучения РКИ в его широком понимании) важны все указанные Ли Цзинцзин принципы, однако не в равной мере: мы можем выделить среди них те, которые лучше всего подходят для работы с национальной аудиторией. Такими можно предварительно назвать четыре принципа — коммуникативной, межкультурной и познавательной ценности, а также учета родной культуры адресата.

Однако следует отметить, что в работе Ли Цзинцзин, в силу более общего ее характера, не были рассмотрены некоторые труды, обзором которых мы хотели бы продолжить статью. Если речь идет о национально ориентированном обучении, полезно и уместно будет сделать обзор прошедших защиту в нашем институте работ Зайнаба Али Шамзи (см. [4]) и Нгуен Чонг Зо (см. [3]). Сравнение их со статьей Ли Цзинцзин поможет нам подтвердить или пересмотреть предварительно выявленный нами перечень критериев отбора художественных текстов для работы с инолингвокультурной аудиторией.

Иракский преподаватель Зайнаб Али Шамзи специально рассматривает вопрос отбора художественных текстов (ХТ) для иракской аудитории и выводит три основных принципа этого отбора (даются по нисходящей градации их важности, предложенной автором):

— *лингводидактический* (соответствие уровню владения РКИ, данный принцип выделяется и другими исследователями, см. выше; важно для нас то, что Шамзи увязывает данный принцип с общедидактическим принципом движения от простого к сложному, предлагая давать каждый раз все более и более сложные в лексико-грамматическом отношении тексты; мы бы добавили, что тексты должны усложняться также и содержательно — А.Л.), этот принцип исследователь из Ирака считает основным, так как «*именно соответствие текста лексико-грамматическим нормам того или иного уровня владения русским языком делает материал доступным для восприятия учащимися*» [4, с. 20]. Стоит отметить, что в рамки лингводидактического принципа автор диссертации включает как частные следующие два принципа: 1) ограничение объема и 2) избегание «*смешения стилей в художественном тексте*» [4, с. 15], который должен иметь, по мнению З. А. Шамзи, «*законченную литературную форму*» [4, с. 15]. В этом плане лингводидактический

критерий становится более объемным и в силу этого может притязать на положение господствующего принципа отбора ХТ.

— *лингвокультурологический* (текст должен быть страноведчески и культуроведчески насыщенным, являться хранителем русской истории и культуры), связанный с подачей лингвострановедческого материала и с использованием текстов как базы постижения истории и культуры России, что особенно актуально при работе вне языковой среды. Как отмечает Шамзи, обосновывая важность этого критерия, «без страноведческой информации и проникновения в культуру носителей изучаемого языка художественный текст не будет представлять для учащихся никакой иной ценности, помимо тренировки навыков чтения и грамматики» [4, с. 20]. Данный принцип, отметим мы, также не совсем нов, он упоминается и у советских авторов. Новым является применение его Р. А. Шамзи к иракской аудитории. Он ищет решение вопроса о границах, пределах ознакомления иракских студентов с фразеологией и безэквивалентной лексикой — и указывает, что «современным методистам и преподавателям при отборе художественных текстов для занятий по РКИ с иракскими студентами целесообразно находить «золотую середину» между двумя педагогическими задачами: 1) приобщением студентов к культурной самобытности России, которая в большой степени передается через безэквивалентную лексику и фразеологизмы; 2) доступностью выбранных текстов, максимальная степень которой достигается преимущественным употреблением общечеловеческих фоновых эквивалентов и способствует адекватности восприятия учебного материала» [4, с. 18]. Здесь стоит дать два комментария: во-первых, данное соображение (о важности баланса между доступностью текста и необходимостью наличия в нем БЭЛ) применимо не только к иракским студентам, но и в целом к процессу национально ориентированного обучения РКИ (хотя бы, вероятно, в некоторых случаях и в некоторых аудиториях от данного положения следует отступать), а во-вторых, Шамзи несколько непозволительно сузил данный вопрос: проблема в том, что БЭЛ есть лишь малая, хотя и очень важная, часть лексики с национально-культурным компонентом. Не следует забывать, что помимо нее есть еще и ЧБЭЛ, и ФЛ, и КЛ, постижение которых нередко идет гораздо труднее, чем БЭЛ. Мы должны отбирать тексты для иностранцев таким образом, чтобы в них сохранилось определенное методически целесообразное количество слов с национально-культурной спецификой (НКС) в рамках определенной лингвострановедческой тематики.

— *принцип учета родной культуры и языка* (Р. А. Шамзи предлагает изучать сначала, на уровнях А1–А2, сходства культур, а на В1–В2 говорить уже и об их различиях) также вполне логичен и понятен в рамках национально ориентированного обучения. Естественно, данный принцип не является совершенно новым (в тех или иных формулировках он постулировался и у советских авторов), новой является его конкретизация на примере иракской аудитории.

Особо отметим и то, что Шамзи привлекал для отбора текстов и дополнительные критерии — например, новый по сравнению с вышеизложенными принцип *интермедиальности*, заключающийся в отдаче предпочтений художественным текстам, имеющим отражение «в других видах искусства: живописи, музыке, кино, театре и т. п.» [4, с. 18–19]. Это важно потому, что такие тексты интереснее обсуждать, поскольку появляется огромное поле сравнения их с воплощениями и интерпретациями в других видах искусства. Данный принцип очень важен и интересен для нас, а также поистине нов в силу того, что ранее (например, в 60–80-е гг.) такие сравнения были ограничены отсутствием ИКТ. Сегодня, в век интернета, посмотреть на уроке отрывок фильма или телеспектакля гораздо проще.

Сравним научные изыскания Р. А. Шамзи с работой Нгуен Чонг Зо, где указано, что во Вьетнаме конца 1980-х и начала 1990-х гг. «основные принципы отбора (текстов — А.Л.) в КДЧ (книги для чтения — А.Л.) и пособия по обучению чтению (ПЧ): а) репрезентативность, б) соответствие программе по истории русской литературы, в) страноведческая и эстетическая ценность произведения, г) достоверность в отражении действительности, д) учет особенностей восприятия художественной литературы (на русском языке — А.Л.) иностранным читателем» [3, с. 16]. Если понимать репрезентативность как явление языковедческого характера, то в целом, за исключением п. б) и, возможно, г) (для нас данные пункты в определенном смысле новы и тем интересны — А.Л.), взгляды вьетнамских методистов и Шамзи полностью сходятся. Более того, следует сказать, что на базе идей Зейнаба Али Шамзи и Нгуен Чонг Зо можно строить адекватную модель отбора ХТ для национально ориентированного обучения РКИ. Поясним, что пункты б) и г) интересны для нас потому, что мы считаем полезным увязывать отбор текстов с программой по истории русской литературы для иностранцев и притом отбирать тексты, наиболее правдиво отражающие

действительность (единственное, что сюда не входит, — возможно, жанры вроде фантастики, для которой можно сделать исключение).

Кроме того, нелишне вспомнить, что говорил об отборе лексики с НКС А. С. Мамонтов, поскольку его критерии интересны и в свете подбора текстов, так как лексика с НКС составляет немалую долю «*смысловых век*», то есть тех слов и выражений, которые создают каркас понимания текста и больше других слов участвуют в формировании образности ХТ. Типичность, коммуникативная и страноведческая ценность, а также защищенность от стереотипа (с целью формирования более полного видения культуры изучаемого языка, см. [2]) важны и как характеристики текстов, поскольку художественный текст должен быть типичным для данной культуры, показательным в плане иллюстрирования ее явлений, коммуникативно ценным, содержать важную лингвострановедческую информацию и обрисовывать культуру в ее полноте или в существенных ее чертах. При этом важно не забывать, что отбираемый текст должен быть эстетичным, привлекательным внешне.

По итогам нашего небольшого обзора мы можем заключить, что основные принципы отбора текстов для национально ориентированного обучения были в целом верно вычленены нами из статьи Ли Цзинцзин. Кроме того, по результатам нашего анализа работ Нгуен Чонг Зо, Зайнаба Али Шамзи и А. С. Мамонтова к этим принципам в качестве второстепенных можно добавить принципы интермедиальности, достоверности изображения действительности (он несколько отходит на задний план в силу того, что студентов можно знакомить со сказками, фантастикой и некоторыми постмодернистскими текстами) и защищенности от стереотипа. Далее, в качестве обобщающего принципа отбора ХТ для работы в инолингвокультурной аудитории мы бы назвали принцип коммуникативной целесообразности, истолковав его элемент «коммуникативный» шире, чем Ли Цзинцзин, включив в понятие коммуникативной компетенции и знание правил языковой системы, и владение навыками речи, и понимание социокультурных (лингвострановедческих) явлений и моментов.

Таким образом, мы полагаем, что при всем многообразии принципов отбора ХТ для работы в инонациональной аудитории общий вектор должен быть, вне всякого сомнения, коммуникативным, то есть ХТ должны помогать учащимся лучше, быстрее и полнее овладеть РКИ, способствовать скорейшему формированию у них межкультурной компетенции и, глобальнее, вторичной языковой личности.

Литература:

1. Ли Цзинцзин. Система принципов отбора учебных текстов для формирования межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов (уровень В2) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-printsipov-otbora-uchebnyh-tekstov-dlya-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetentsii-inostrannyh-studentov-filologov-uroven-v2/viewer>, свободный.
2. Мамонтов А. С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/337941918_Cultural_linguistics_in_the_aspect_of_teaching_the_Russian_language_as_a_means_of_intercultural_communication
3. Нгуен Чонг Зо. Лингвометодические основы создания литературной хрестоматии для вьетнамских студентов-русистов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1994. — 26 с.
4. Шамзи Зайнаб Али. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для иракской аудитории: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2013. — 24 с.

Lebedev A.

alexeylebedev97@mail.ru

Pushkin State Russian Language Institute

Brief review on principles of selection of literary texts in national-oriented teaching

This article presents an overview of some works concerning the principles of the selection of literary texts in the light of nationally-oriented teaching, their comparison with similar works on related topics is carried out, during which the basic principles of the selection of literary texts for work in the national audience are revealed. This work can be useful to a wide range of methodologists and RFL teachers.

Keywords: RFL, RFL teaching methods, nationally-oriented teaching, principles of selection of literary texts, literature review.

Соприкосновение концептов культуры славянской и российской культурной истории

Данная публикация посвящена проблеме исторического взаимодействия и взаимовлияния концептов культуры на едином культурно-историческом пространстве России как многонационального государства. Автор говорит о роли взаимовлияния русскоязычной и иных, в том числе западнославянских культур на формирование современных базовых, общечеловеческих концептов культуры. В качестве примера приводится опыт создания электронного учебника по культурной истории России для чешских студентов, изучающих русский язык и культуру, где концептный подход заявлен авторами основным.

Ключевые слова: концептный подход, электронный учебник, русский язык как иностранный (РКИ).

Формирование современной многоликой российской культуры, говорящей в основном на русском языке, проходило не одно тысячелетие. Значительную роль в оформлении основополагающих концептов культуры народов России сыграло уникальное географическое положение России — расположение на двух континентах: в Европе и Азии. Своеобразная география и многообразная этнография обусловили тесное соприкосновение и взаимодействие европейской и азиатской культуры.

Не менее важным фактором при формировании основополагающих концептов российской культуры стало многовековое соседство славянских народов, населяющих восток, юг и запад Европы. Языковая близость, сходное устройство быта, религия, культурные традиции — все это во многом определило историко-культурный фон, на котором формировались важнейшие общегуманитарные культурные концепты, которые и сегодня разделяют славянские народы.

Таким образом, формирование мировоззрения жителей современной России проходило на фоне взаимовлияния азиатской и широкой европейской славянской культурной традиции.

При изучении культурной истории России в иностранной аудитории именно богатство культурного многообразия народов, населяющих Россию, может стать определенным вызовом и проблемой, связанной с эффективной презентацией материала. Возникает серьезный вопрос отбора содержания материала, который стал бы увлекательным и полезным для современного европейского студента.

Одной из попыток решения данной проблемы стал опыт создания учебника (его электронной и печатной версии) по российской культурной истории коллективом кафедры Русистики и лингводидактики педагогического факультета Карлова университета, Прага, (Natalia Getmanenko, Lenka Rozboudová, Elena Vasilyeva *Российская культурная история* <https://cuni.futurebooks.cz/#/bookdetail/148>).

Основополагающим принципом работы при разработке учебного пособия для студентов и лицеев, изучающих русский язык и культуру, стало разведение понятий «русский» и «российский». Авторы стремились показать благотворное взаимовлияние культур разных народов, населяющих Россию и ее приграничные территории, и определяющую роль русской культуры и языка.

Концептный подход стал доминирующим. Нашим приоритетом стали те концепты, которые и сегодня соотносятся в обеих культурах: русской и чешской. Подготовительный этап работы над учебным пособием предусматривал сопоставление культурно-исторического материала российской и чешской культур и тщательный его анализ. Важным этапом работы стала выработка критериев отбора концептов культуры, суть которых нашла отражение в отборе содержания для пособия.

Среди важнейших критериев отбора концептов культуры, которыми руководствовались авторы при отборе учебного материала, стали следующие: *значимость концептов для российской культуры в целом и их гуманитарная и историческая соотносимость с носителями чешского языка и культуры; частотность употребления концептов в современной российской действительности; ключевые концепты российской культуры в контексте мировой; мотивирующие интерес концепты.*

Ключевыми, объединяющими концептуальными темами, на наш взгляд, были названы следующие: «Древняя, классическая, детская и современная литература», «Классическая и современная музыка», «Русский и современный российский театр», «Русская и российская современная живопись», «Достижения русской, советской и российской науки», «Вклад русского и российского кинематографа и театра в мировой», «Экономическая и политическая география», «Спорт», «Экология».

Как показала практика, электронная версия книги имеет безусловные преимущества: серьезно усилился блок послетекстовых заданий, расширились возможности использования иллюстративного материала (полноценные отрывки из кинофильмов, музыкальных оперных и балетных спектаклей, виртуальные экскурсии по художественным музеям и национальным природным заповедникам и т. д.).

Интерактивный характер послетекстовых заданий позволил усилить интерес студентов к их выполнению.

Электронная версия оказалась активно востребованной в условиях современного удаленного обучения.

Авторы стремились сделать изложение материала максимально занимательным. Студентам интересно было узнать в разделе «Наука», как создавался Пражский лингвистический кружок, и какие чешские и российские ученые стояли у его истоков; как проходило строительство метро в Праге; какие авангардные медицинские исследования проводил в Чехии И. Павлов.

Изучая музыкальное искусство России, студенты узнают о музыкальной деятельности величайшего чешского дирижера Э. Направника в Мариинском театре в Санкт-Петербурге в XIX веке и о постановках русских опер выдающимся музыкальным деятелем А. Рубинштейном в Праге в начале XX века.

С Чехией тесно связаны судьбы прославленных русских писателей и поэтов: Н. Гоголя, И. Тургенева, В. Маяковского, М. Цветаевой, М. Шолохова.

Студентов увлекает история творческого спортивного противостояния хоккейной «Красной машины» времен СССР и чешских хоккеистов.

Студенты с удовольствием обсуждают возможности и перспективы эффективного делового сотрудничества между Россией и Чехией (ресторанный бизнес, туризм).

Неотложное решение экологических проблем объединяет студенчество всех стран.

Опыт применения учебника показывает, что ориентация на сопоставительный анализ концептов культуры в разных языках, их функционирование, появление, угасание может работать как эффективный прием обучения в методике обучения иностранным языкам.

Концептный подход в дидактике заслуживает серьезного внимания и имеет хорошие перспективы развития.

Литература:

1. Natalia Getmanenko, Lenka Rozboudová, Elena Vasilyeva, Культурная история России (Kulturní historie Ruska), Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Prague, 2020. — Электронный вариант книги <https://cuni.futurebooks.cz/#/bookdetail/148>

Getmanenko Nataliya I.

Natalia.getmanenko@pedf.cuni.cz

ngetmanenko@gmail.com

Charles University, Prague, Czech Republic

Contiguity of Culture Concepts in Slavic and Russian Cultural History

This publication is dedicated to the problem of historical interaction and mutual influence of culture concepts across the integrated cultural and historical expanse of Russia as a multinational state. The author says about the role of the mutual influence of Russian language culture and other cultures, including West Slavic cultures, upon formation of latter-day fundamental common human culture concepts. As an example, she provides the experience of creating an electronic textbook on cultural history of Russia for Czech students studying Russian language and culture where the authors put forth the concept approach as the principal one.

Keywords: concept approach, electronic textbook, Russian as a foreign language (RKL).

Анализ художественного текста как способ формирования вторичной языковой личности студента-иностранца (на материале рассказа Ю. Бондарева «Баня»)

В статье рассматривается анализ рассказа Ю. Бондарева «Баня» как способ формирования вторичной языковой личности студента-иностранца, изучающего русский язык на продвинутом уровне. Совокупность вопросов и заданий призвана способствовать осознанию инфонами концепта «баня» в аспекте русской ментальности.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, анализ художественного текста, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

Основные тенденции в современной лингвистике и лингводидактике определяются антропоцентрической парадигмой, сменившей системно-структурную на рубеже XX–XXI вв. В настоящее время продолжается активный поиск новых путей обучения языку в рамках данной парадигмы. Одним из направлений обучения РКИ в русле такой парадигмы выступает соизучение языка и культуры, что находит выражение в уточнении и дополнении принципов, содержания и приемов давно и прочно утвердившегося коммуникативного подхода к иноязычному образованию. Так, в понятие *коммуникативная компетенция* как цели и содержания обучения включаются компенсаторная, дискурсивная, социокультурная, межкультурная компетенции. Кроме того, целями обучения языку в таком случае выступают личностные качества и стороны инофонов, необходимые для успешного осуществления коммуникативной деятельности на русском языке, т. е. обучение выстраивается как процесс формирования вторичной языковой личности. Для подготовки иностранного студента-филолога, будущего преподавателя РКИ такой подход к обучению становится особенно актуальным, так как преподаватель РКИ — это ретранслятор культуры, человек, способный видеть и понимать общее и специфическое в разных культурах, способный использовать русский язык для совершенствования профессиональных умений и навыков. Формирование вторичной языковой личности требует решения вопроса о содержании и средствах обучения РКИ, принципах построения учебных занятий, определение функций преподавателя и учащихся и др. Цель настоящей статьи — показать возможный вариант работы с рассказом Ю. Бондарева «Баня» в аспекте формирования вторичной языковой личности.

Термин «вторичная языковая личность», созданный И. И. Халеевой на основе модели языковой личности Ю. Н. Караулова [3], в силу своей емкости постулируется сегодня как цель иноязычного образования, при котором важным становится способность обучающегося проникнуться культурой «того народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация» [6, с. 278]. Из этого вытекает невозможность автоматического формирования вторичной языковой личности при изучении иностранного языка: вторичная языковая личность формируется специальной работой преподавателя и усилиями инофона. Сходную мысль высказывает и О. В. Гаврилова, понимая под вторичной языковой личностью «личность, которая формирует у себя языковое сознание, у нее выстраивается соответствие между иностранным и родным языками» [2, с. 199]. Вторичная языковая личность, таким образом, неизбежно взаимодействует с первичной языковой личностью, или, по словам С. Г. Тер-Минасовой, «на первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка» [5, с. 54].

Вслед за Ю. Г. Момотовой мы выделяем в структуре вторичной языковой личности такие значимые для выстраивания методической работы субъективно-индивидуальные характеристики личности, как «речь, нравственность, культура и язык» [4, с. 113]. Только в таком взаимодействии возможна плодотворная работа по формированию вторичной языковой личности, и наиболее эффективным средством формирования выступает художественный текст, представляющий в силу своих особенностей сплав языка, речи, культуры и нравственности.

Организованные преподавателем чтение и совместный анализ художественного текста представляется нам эффективным приемом формирования вторичной языковой личности еще и потому, что процесс пополнения лексического запаса инофонов, усвоение ими грамматических конструкций и их стилистических функций происходит не как самоцель, а как ступенька к постижению культурного смысла. Анализ обеспечивает целостное восприятие художественного произведения, помогает увидеть специфику национальной литературы при обнаружении общности заложенных в тексте культурных констант.

Рассказы Ю. Бондарева, своей тематикой и стилем отражающие во многом черты русской ментальности, могут помочь студенту-иностранцу узнать больше о русской культуре, сформировав тем самым социокультурную компетенцию как важную составляющую коммуникативной компетенции.

В качестве примера приведем анализ миниатюры Ю. Бондарева «Баня» [2], входящий в сборник «Мгновения». Данный рассказ можно рассмотреть на занятии РКИ со студентами-филологами, изучающими русский язык на продвинутом уровне. С учетом того, что *баня* в русском языке не просто слово, а концепт, текст, выбранный нами для анализа, как нам кажется, может способствовать повышению интереса к русской культуре, поможет им задействовать фоновые знания в процессе обучения, познакомить с реалиями русской жизни. Работа с текстом рассказа поможет обогатить студентов теми социокультурными знаниями, которые необходимы для полноценного общения с носителями языка.

Объем данного рассказа небольшой, что позволяет рассмотреть его непосредственно на занятии. Перед чтением произведения на предтекстовом этапе студентам предлагается выдвинуть предположение, о чем идет речь в рассказе. Учащиеся могут ответить, что действие рассказа происходит в бане, баня может быть «главным героем» рассказа. Прием ассоциаций может помочь учащимся найти ответ на вопрос. Баня у студентов-иностранцев может ассоциироваться с купанием, жарой, водой, веником, паром. Концепт бани является значимым в русской культуре. Баня в сознании русского человека отражает не только бытовую сторону жизни, но также и религиозную, обрядовую. Баня — это символ чистоты, русского гостеприимства. Его значение многогранно и используется как в прямом, так и в переносном значении.

Перед работой с текстом необходимо ознакомить учащихся со строением русской бани, можно показать им изображения самой бани, похожей на деревянную избу с печью, предбанника — помещения для раздевания в бане, парилки — отделения в бане, где парятся. В тексте встречается слово «веник». При необходимости можно рассказать про особенности банного веника, про материалы, из которых он изготавливается (ветки березы, дуба, пихты и т. д.), что веником парятся, постукивая им по телу. К другим банным принадлежностям относятся шапочка из фетра, шайка (это низкое и широкое деревянное или металлическое ведро с двумя ручками по бокам), мыло, полотенце. После бани русские часто прыгают в снег или в речку. Существует профессия *банщик* — работник в моечном отделении бани.

Следующие задания помогут учащимся лучше усвоить лексику по теме:

1. Продолжите предложения.

Я люблю купаться в русской ... (бане).

У моего друга на даче есть ... (баня).

В бане есть каменная ... (печь).

Веник обычно изготавливают из ... (веток березы/дуба).

Люди в бане (что делают?) ... (парятся).

2. Расположите предложения в нужном порядке.

Выйдя из парилки в предбанник, я оделся и присел отдохнуть. Я зашел в предбанник и разделся. Была зима, и я сразу после парилки выбежал на улицу и нырнул в сугроб. Я взял веник и шапочку, зашел в парилку, чтобы попариться. После этого я вернулся. На стене висел веник.

3. Составьте словосочетания, соединив слова и словоформы:

шайка	русская
веник	деревянная
прыгать	в бане
баня	дубовый
печь	фетровая
шапочка	в сугроб
прыгать	каменная

Далее студентам предлагается прочитать рассказ-миниатюру. Вопросы, касающиеся содержания текста помогут установить, как учащиеся усвоили содержание текста. Чтение текста по частям с комментированием некоторых лексических единиц и грамматических явлений помогут учащимся лучше понять содержание текста. Вопросы к частям рассказа могут быть следующие:

1. С чего начинается размышление автор? — Русские бани были бы еще полезнее, если бы в них можно было попарить и вымыть душу.
2. Какие детали, предметы описывает автор, чтобы создать образ бани? — Каменный потолок, кран, шайки, тени людей в банном тумане.
3. Как автор описывает людей, искупавшихся в бане? — Умиротворенные лица, расслабленные тела. Люди отдыхают на лавках в простынях, неторопливо беседуют.
4. К какому выводу приходит автор? — Баня очищает душу.

Следует семантизировать глагол «стегать» — хлестать, бить чем-нибудь гнущимся, тонким.

В рассказе мыльная пена сравнивается с «дебелой купчихой из Замоскворечья». Можно предложить учащимся вспомнить, кто такие купцы, продемонстрировать картину Б. М. Кустодиева «Купчиха за чаем» (1918 г.). Глядя на репродукцию, студенты могут сами сделать предположение о значении слова «дебелый» — «толстый, полный».

Третий абзац рассказа посвящен описанию атмосферы в бане. Ю. Бондарев использует ряды однородных членов предложения, среди которых отглагольные существительные (*шипение, покрывание, сопение, аханье, постанывание*), существительные, обозначающие качество (гулкость). Можно разбирать каждую часть отдельно: *потолки с испарениями, горячая вода в кране, звуки бани, туман с тенями людей*. Необходимо обратить внимание студентов на показанный в рассказе обычай: в бане не принято пожимать друг другу руки.

В четвертом абзаце речь идет о людях, которые вышли из парилки. Краткие прилагательные помогают передать их состояние: *лица добры, красны, умиротворены, тела расслаблены, спины розовы*. Существительное «истома» — «чувство приятной расслабленности» подчеркивает спокойствие людей.

На послетекстовом этапе работы можно предложить студентам обсудить тему рассказа, задав следующие вопросы:

1. Бывали ли вы когда-нибудь в настоящей русской бане? (Если учащиеся дадут положительный ответ, то можно попросить их поделиться опытом, спросить понравилось им это или нет и почему). Хотели бы вы посетить русскую баню? Повлиял ли на это рассказ Ю. Бондарева?
2. Как вы думаете, чем полезна русская баня?
3. Почему баня так популярна в России до сих пор?
4. Согласны ли вы с утверждением автора рассказа о том, что баня очищает не только тело, но и душу? Как вы это понимаете? Как вы думаете, почему это происходит?

Таким образом, работа с рассказом способствует формированию у учащихся социокультурной компетенции. Работа с предтекстовыми заданиями поможет развивать компетенцию лингвистическую. Анализ художественного текста — действенный способ формирования вторичной языковой личности. Студенты смогут принимать активное участие в межкультурной коммуникации, достигая взаимопонимания с представителями иноязычной культуры.

Литература:

1. Бондарев Ю. В. Мгновения. — М.: Издательство ИТРК, 2009. — 270 с.
2. Гаврилова О. В. Вторичная языковая личность — результат обучения иностранным языкам // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2016. — С. 1990–1993.
3. Караулов Ю. Н. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 261 с.
4. Момотова Ю. Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник ВятГУ. — 2011. — № 2–3. — С. 109–114.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
6. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность: сборник статей / под ред. Ю. С. Степанова, Е. А. Земской, А. М. Молдована. М.: РАН ИРЯ, 1995. — С. 280–286.

Filippova Olga Viktorovna

filippovaov@mail.ru

Maiorova Daria Alexandrovna

maiorovadarja99@yandex.ru

National Research N. P. Ogarev Mordovian State University

Analysis of a literary text as a way of forming a secondary linguistic personality of a foreign student (on the example of Y. Bondarev's novel "Banya")

The article examines the analysis of the story of Y. Bondarev "Banya" as a way of forming a secondary linguistic personality of a foreign student studying Russian at an advanced level. The set of questions and tasks is designed to promote awareness of the concept of "banya" in the aspect of the Russian mentality by infons.

Keywords: secondary linguistic personality; literary text analysis, communicative competence, socio-cultural competence.

К проблеме обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе

Статья посвящена особенностям обучения китайских учащихся русскому языку на начальном этапе. Отмечается, что при работе с китайским контингентом необходимо учитывать не только их национально-психологические и национально-культурные особенности, но и языковую специфику китайского языка. В статье показаны некоторые отличия фонетической, лексической и грамматической систем китайского языка от русского. Делается вывод, что учет всех перечисленных особенностей поможет избежать ошибок как в работе преподавателя, так и в усвоении учебной программы студентами из Китая.

Ключевые слова: китайские учащиеся, этнометодика, психология, фонетическая система, лексическая система, грамматическая система.

Известно, что в настоящее время значительное число китайских учащихся стремится получить образование в России, с этой целью большинство из них начинает изучать русский язык на подготовительных факультетах российских вузов. Безусловно, это связано с тесным сотрудничеством России и Китая во всех областях, включая образовательную сферу. Начиная работать с китайским контингентом в аудитории, для правильной организации учебного процесса преподаватель должен иметь представление об особенностях психологии, культуры и характера китайцев, об особенностях системы китайского языка.

По мнению Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзяна, при работе с иностранными учащимися важно владеть не просто методикой преподавания русского языка как иностранного, а этнометодикой [1]. Работая с китайским контингентом, не следует забывать, что в Китае очень распространены идеи конфуцианства, суть которого заключается в почитании предков, культе семьи; в почтительном отношении детей к родителям, младших к старшим, учеников к учителям. Китайцы признают авторитет учителя, так как учитель дает знания. Нужно отметить, что в условиях чужой страны у китайских учащихся очень слабо выражено стремление к самовыражению: они всегда слушают, что говорит преподаватель, стараются не возражать ему и не вступать с ним в дискуссию. Психологически китайцы замкнуты и сдержаны, они боятся ошибиться во время ответа на уроке. М. Т. Фахрутдинова считает, что «у китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе» [7, с. 140]. Преподавателю, работающему с китайскими учащимися, следует избегать с ними конфликтов, стараться поощрять каждый, даже небольшой, успех на занятиях. Исправляя и анализируя ошибки слушателей, преподаватель должен проявлять сдержанность и такт. У китайцев больше развит зрительный тип памяти, так как китайская иероглифическая письменность опирается на визуализацию. Кто работал в китайской аудитории знает, что студенты не могут пересказать текст своими словами, а заучивают его наизусть, не могут выделить главную мысль текста, выстроить логическую цепочку и т. д. Эти задания не отвечают когнитивным особенностям китайских студентов. Известно также, что методика преподавания иностранных языков в Китае отличается от европейской и российской. В ней преобладают грамматико-переводные методы над коммуникативными, письменные формы обучения речи над устными. Поэтому на занятиях китайцы легко выполняют подстановочные упражнения, но когда преподаватель просит их, например, кратко пересказать содержание текста, то возникает проблема: студенты с трудом справляются или вообще не могут справиться с таким заданием. Учитывая всю сложность работы с китайскими студентами, преподавателю необходимо конструировать систему упражнений, рассчитанных именно на этот контингент учащихся. Прежде всего, это упражнения на развитие логического мышления:

выделение главной мысли в тексте, составление плана текста, восстановление логической цепочки событий и т. д. В целях успешной работы в китайской аудитории преподавателю целесообразно использовать наглядные материалы (картинки, таблицы, схемы и т. д.).

Приступая к изучению русского языка, китайцы, выросшие в системе иероглифической письменности, сталкиваются с определенными языковыми трудностями. Для них являются абсолютно новыми «способ и форма выражения мыслей, правила построения фраз», поэтому «при работе с китайскими учащимися преподавателю хорошим подспорьем могло бы стать представление о системе родного языка обучающихся: его фонетических, лексических, грамматических, а также синтаксических особенностях» [2, с. 126].

Обучение иностранному языку на начальном этапе требует целенаправленной пошаговой и кропотливой совместной работы учащегося и преподавателя. Начинается она со знакомства с фонетической системой языка. «В китайском иероглифе объединены форма, звук и смысл. В нем отсутствует комплексная морфологическая составляющая, характерная для фонетической записи. По словам самих учащихся, сначала трудно понимать буквы и воспринимать звуки, так как это совсем другой образ, принципиально иной способ восприятия смысла слова» [6, с. 533]. Китайский слог — это строго фиксированная композиция звуков, закреплённая интонацией (тоном). Слог (иероглиф) — это звуковое, смысловое, интонационное, графическое единство. В китайском языке нет противопоставления согласных по твердости/мягкости, глухости/звонкости, поэтому русские согласные, безусловно, трудны для китайских студентов. Каверина В. В. отмечает, что «в области вокализма китайский язык отличается не свойственными русской фонетике дифтонгами и трифтонгами, а также наличием губного переднего гласного среднего подъема [u:] и негубного гласного заднего ряда среднего подъема [üä]. Степень редукции китайских гласных в слабоударной позиции значительно ниже, чем в русском языке» [4, с. 79–80]. В ходе проведения занятий с китайскими учащимися на подготовительном факультете нами были отмечены специфические трудности, связанные с овладением определенными видами речевой деятельности на русском языке. Так, наиболее сложным видом для китайских учащихся стабильно является аудирование, что, безусловно, связано с особенностями китайской фонетической системы. Китайские студенты плохо воспринимают русскую речь на слух «в силу значительных фонетических отличий русского и китайского языков: отсутствие целого ряда звуков, присущих русскому языку; значительное расхождение интонационных конструкций; в китайском языке, в отличие от русского языка, слог и морфема всегда совпадают; в русском языке немало слов, в которых сочетается несколько согласных, например, встреча, страна, в то время, как в китайском языке нет подобного фонетического явления» [3, с. 206].

С фонетическими особенностями китайского языка тесно связаны и его лексические особенности. И. В. Кочергин отмечает, что «слова в китайском языке представлены отдельными иероглифами (однослоги) и сочетаниями двух и более иероглифов (двуслоги и многослоги). Если носители русского языка при восприятии слова фокусируют свое внимание в равной степени и на вещественной (содержательной), и на формальной (грамматической) сторонах слова, то носители китайского языка оперируют прежде всего содержанием, семантикой слова» [5, с. 22]. Проще говоря, мышление китайцев конкретно. Каждое слово в их сознании прочно ассоциируется с графическим образом иероглифа (представляющего собой стилизованное изображение обозначаемого предмета) и с называемым этим словом-иероглифом понятием. «Таким образом, для китайских обучающихся существуют две основные проблемы в восприятии и усвоении русской лексики. Во-первых, большую трудность для них представляет необходимость конструировать слова из небольшого набора символов-букв, не имеющих самостоятельного значения. В речи китайских учащихся часто смешиваются даже такие непохожие друг на друга слова, как «курить» и «гулять» (ввиду неразличения «г» и «к», а также «р» и «л»). Во-вторых, система взаимоотношений лексических единиц между собой часто представляется им немотивированной, запутанной и требующей механического заучивания» [2].

Главное отличие китайской лексики от русской состоит в том, что в китайском слове отсутствуют формы слов, т. е. система словоизменения, и это ведет к важным последствиям для всей стратегии и тактики построения китайской речи. Можно сказать, что русская грамматика для китайского обучающегося является набором ничем не мотивированных форм, непонятно каким образом меняющих роль слова в предложении, поэтому единственным способом усвоения русской грамматики для них является заучивание наизусть. Недостаточное усвоение одной из грамматиче-

ских форм или появление в тексте новой, еще не известной учащемуся формы, способно привести к нарушению понимания всего текста в целом.

По словам Горелова В. И., «в грамматической системе китайского языка синтаксису как самодовлеющей сфере речевого выражения принадлежит ведущая роль, и он явно доминирует над морфологией» [3, с. 13]. В китайском предложении «доминирует такой простой и удобный вид синтаксической связи, как примыкание. Объектные, пространственные и некоторые иные отношения часто находят свое выражение посредством беспредложных словосочетаний» [3, с. 96]. Фиксированный порядок слов также играет важную роль в грамматической системе китайского языка, в то время как в русском языке отношения между подлежащим и сказуемым в русском предложении представляют собой грамматическое согласование двух словоформ.

При обучении русскому языку китайских учащихся необходимо постоянно и систематически уделять внимание фонетике русского языка. При предъявлении новой лексики следует максимально использовать различные средства наглядности для создания прочного зрительного образа обозначаемого понятия. Необходимо также стремиться к созданию прочных ассоциативных связей между уже усвоенными и впервые предъявляемыми лексическими единицами. Особое внимание при изучении грамматики русского языка надо обращать на предложно-падежные конструкции и глагольную сочетаемость, на схему развертывания мысли в русском предложении (модель: «время/место — субъект — действие — объект — место/время»), в отличие от китайской модели предложения, в которой субъект всегда в начале. Одновременно необходимо акцентировать внимание учащихся на способность русского предложения изменять свое значение при перестановке слов в предложении (например, «В магазине можно купить хлеб» и «Хлеб можно купить в магазине»).

Таким образом, для успешной работы в китайской аудитории следует учитывать весь комплекс особенностей данного контингента, что поможет преподавателю избежать методических ошибок, а студентам повысить мотивацию в обучении и быстрее усваивать учебный материал.

Литература:

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 16–22.
2. Гайдукова О. В., Маркина Н. А. Некоторые особенности восприятия и усвоения текстовой информации китайскими обучающимися на начальном этапе // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва): Сб. статей, 2019. — С. 126–129.
3. Горелов В. И. Теоретическая грамматика китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.». — М.: Просвещение, 1989. — 318 с.
4. Каверина В. В. Обучение русскому произношению лиц, говорящих на китайском языке (на основе сопоставительного анализа китайской и русской фонетических систем). Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Г. И. Рожковой. 1998; Вып. 6. — С. 78–92.
5. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка: 3-е изд., перераб. — М.: Восточная книга, 2012. — 184 с.
6. Маркина Н. А., Шурупова И. В. Подготовка китайских слушателей к обучению в вузах России с учетом особенностей родного языка // IV Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (14–16 октября 2020 года, Москва): Сб. статей. — 2021. — С. 533–537.
7. Фахрутдинова М. Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного // В мире науки искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сборник статей по материалам LVI международной научно-практической конференции № 1 (56). — Новосибирск: СибАК, 2016. — С. 139–142.

N. A. Markina
natalia_tutor@mail.ru

I. V. Shurupova
255.irina@mail.ru

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

To the problem of tutorials for Chinese students of Russian language

The article discovers details of tutorials for Chinese students of Russian language at initial stage. Noted is that by work with Chinese students is necessary to consider not their national, psychological and cultural matters, but also language specifics of Chinese language. In the article are shown some differences of phonetical, lexical and grammar systems of Chinese language from Russian one. The conclusion is that taking into consideration of all listed details will assist to avoid mistakes in the work of a tutor, as well as in assimilation of studying program by students from China.

Keywords: Chinese students, ethnic methodic, psychology, phonetic system, lexical system, grammar system.

Различие букв между русским и вьетнамским языками в обучении письму русского языка для студентов в Институте иностранных языков при Тхайнгуенском университете (ТНУ)

Ключевые слова: обучение письму русского языка, буква русского и вьетнамского языков, Тхайнгуенский университет.

Народам Вьетнама и России хорошо известно, что дружба и сотрудничество обеих наших стран были установлены издавна. Россия и Вьетнам имеют сотрудничество по всем областям. В настоящее время отношение между двумя странами всегда развивается сильно. Вьетнам и Российская Федерация согласовали основные направления развития двусторонних отношений на последующие десятилетия: это наше сотрудничество в сфере разработки нефтегазовых месторождений, в сфере энергетики, военно-техническое сотрудничество. Также мы будем расширять сотрудничество в сферах науки и технологий, образования, подготовки кадров, культуры и туризма.

В области образования отношение между Вьетнамом и Российской Федерацией — это прочное отношение, можно доказывать, что в России в настоящее время почти 5000 вьетнамских студентов, магистры и аспиранты обучаются по разным специальностям, это технические специальности (архитектурные, построение, механические...), телекоммуникация, медицинские и социальные науки и другие...

Мы — преподаватели русского языка должны помнить, что прочной базой для дружбы и сотрудничества между Вьетнамом и Россией является русский язык.

Тхайнгуенский университет является региональным многоуровневым, многоотраслевым университетом, а также одним из главных центральных университетов на Северо-востоке Вьетнама. Тхайнгуенский университет имеет 9 институтов, 1 факультет, 5 центров и 3 научно-исследовательских института.

Русский язык теперь в основном изучается только в спецшколах и отдельных факультетах нескольких вузов, и в Тхайнгуене все школы и вузы тоже перестали изучать русский язык, кроме спецшколы и института иностранных языков при ТНУ.

Кафедра русского языка в институте иностранных языков при ТНУ — это единственное место, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных студентов по русскому языку на северо-востоке Вьетнама.

Большинство студентов поступили в Институт иностранных языков при ТНУ на факультет английского и китайского, поэтому процесс обучения русскому языку как новому иностранному языку для этих студентов был сложен из-за того, что русский язык — совсем новый язык для студентов, они изучали его только два семестра, в то время как английский язык они изучали в школе. Все наши студенты говорили, что русский язык как второй язык очень сложный, сначала они очень боялись, но потом поняли, что этот язык очень красивый, интересный и полюбили его. Особенно трудно в процессе обучения письму русского языка на начальном этапе.

Главное отличие, что графика русского языка — это совокупность начертаний письма, определяющая приемы и способы буквенного обозначения звуков речи. Все буквы строчного алфавита должны занимать по своей высоте одинаковое расстояние.

Техника письма — графическое фиксирование речи и ее элементов. Обучение технике письма является начальным периодом обучения письму и включает в себя овладение алфавитом, графикой, орфографией, правописанием и пунктуацией. Формирование графических навыков у студентов считается необходимым, начиная с первого урока, первого навыка. На базе этих навыков строится все дальнейшее обучение.

Мы уже отметили, что важнейшим элементом обучения письму является звуковой, или звуко-буквенный анализ. Процесс звукового анализа, выделение фонем и перевод их в графемы также осуществляется осознанно, и если на начальном этапе не уделять достаточное внимание звуко-буквенному анализу, не дать студентам достаточно времени для проведения этой работы, успешного формирования навыка не будет, а недостатки могут закрепиться, и скорректировать их в дальнейшем будет очень трудно.

В процессе обучения письму русского языка для студентов-нерусистов первого курса мы уже отметили, что они сталкиваются с трудностью обучения их технике русского письма и типичными ошибками при написании русских букв по следующим причинам:

- Не все буквы русского алфавита пишутся так, как они пишутся в других языках (английский язык, вьетнамский язык) (например буквы: ж, й, ц, щ, я, ф, д, г, ч, ю).
- Русские буквы при написании соединяются. Студенты-нерусисты первого курса часто пишут русские буквы отдельно, потому что они думают, что написание букв в слове русского языка похоже на английский язык или вьетнамский язык.
- В русском языке есть строчные и прописные буквы. Поэтому бывают случаи, когда студенты просто путают, где нужно писать слова строчными, а где — заглавными буквами. Очень часто студенты при написании прописных букв просто увеличивают размер строчных. Возможен также обратный случай, когда прописные буквы уменьшают и пишут их как строчные, что встречается реже.
- У студентов-нерусистов первого курса также вызывает трудности написание букв (е), (й): Следующей ошибкой является чередование точек в букве (е) и надстрочного знака в букве (й). Несоответствие фонематического написания букв, смещение и замена одних букв другими (сегодня — се[в]одня, конечно — коне[ш]но, что — [ш]то, чего — че[в]о...).
- Наибольшие трудности при написании прописных букв возникают у студентов в связи с буквами ж, д. Они обычно рисуют нечто похож на печатанную форму этих букв. Во Вьетнамском языке нет такой буквы.
- Сложность среди прописных букв для студентов также вызывает буква (у-р-н-г). Трудности данной буквы в том, что ее путают с другими буквами вьетнамского языка (u-r-n-t). Когда студенты писали диктант, слушали, как читает преподаватель буквы по-русски: (у-п-м-р...), они писали (u-r-m-r), как во вьетнамском языке, и это типичные ошибки.
- Написание печатных букв вместо рукописных также часто встречается.

Трудности в письме связаны, прежде всего, не только с самим написанием элементов букв, но и с подготовленностью студентов к этой деятельности. Поэтому в процессе обучения письму русского языка очень важно использовать ряд упражнений для отработки навыка написания буквы:

- Тренировочные упражнения письма через клетку с постепенным увеличением количества букв.
- Можно предложить студенту копировать, переписывать понравившиеся буквы с строчных букв на прописные буквы в тетради.

Таким образом, студенты-нерусисты сталкиваются с трудностью обучения письму русского языка. Данные меры помогут учителям, студентам выявить и вовремя устранить трудности в освоении письма русского языка, что может значительно ускорить изучение и повысить обучение русскому языку в дальнейшем.

Несмотря на многие трудности и препятствия мы стараемся, чтобы русский язык развивался в будущем. Мы — молодые преподаватели — не только преподаем русский язык, но и объясняем студентам роль и позицию русского языка в мире и во Вьетнаме: в образовании, науке, технике, безопасности и обороне. Мы стараемся изо всех сил передать своим студентам знания и любовь к этой стране, чтобы преподавать русский язык, сформировать навыки и речь, обучить чтению материалов по специальности. Чтобы они могли общаться друг с другом на сложные и специальные темы и выражать свои мнения. Надеемся, что в ближайшем будущем русский язык вновь станет популярным во Вьетнаме, особенно на севере.

Литература:

1. Бондаренко А. Где прячутся ошибки. — М., 1999.
2. Львов М. Р., Горещкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания.
3. Tài liệu hội thảo “Đánh giá thực trạng tình hình dạy và học tiếng Nga trên toàn quốc”, Hà Nội, ngày 19/12/2014.

M. Nguyen Pham Nguyet Linh

npnguyetlinh.sfl@tnu.edu.vn

M. Tran Thi Hong Hanh

tranhonghanh.sfl@tnu.edu.vn

School of Foreign Languages, Thai Nguyen University, Thai Nguyen city, Viet Nam

Letter difference between Russian and Vietnamese languages in teaching Russian writing for students at the Institute of Foreign Languages at Thainguyn University

Thainguyn University is a regional multi-level, multi-disciplinary university and also one of the main central universities in Northeast Vietnam. Thainguyn University has 9 institutes, 1 faculty, 5 centers and 3 research institutes.

The Department of the Russian Language at the Institute of Foreign Languages at TNU is the only place that trains highly qualified students in the Russian language in the North-East of Vietnam.

In the process of teaching the writing of the Russian language for first-year non-Russian students, we have already noted that they are faced with the difficulty of teaching them the technique of Russian writing and typical mistakes when writing Russian letters for the following reasons:

- Difficulty writing letters
- Difficulty writing capital letters
- Difficulties in pronunciation and reading

Non-Russian students face the difficulty of teaching the Russian language to write. These measures will help teachers and students identify and eliminate in time the difficulties in mastering the writing of the Russian language, which can significantly speed up the study and increase the teaching of the Russian language for the future.

Keywords: teaching Russian to write, letter of Russian and Vietnamese languages, Thainguyn University.

Лучкина Наталья Владимировна

luchkina7@mail.ru

Проценко Ирина Юрьевна

ir.protsenko@yandex.ru

Мирзоева Сусанна Амбарцумовна

samirzoeva@yandex.ru

*Ростовский государственный медицинский университет
Российская Федерация*

Изменение условий преподавания русского языка как иностранного

В статье определены периоды изменения условий преподавания русского языка как иностранного (РКИ) с середины XX века по сегодняшний день и названы их основные трудности. Вызовы нового времени, с которыми столкнулось человечество, привели к необходимости дистанционного обучения. Однако те методологические подходы, которые были выработаны в процессе развития методики преподавания РКИ, не утрачивают своего значения, а стремление иностранных учащихся приехать на обучение в Россию вселяет оптимизм и веру в будущее.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, периоды, условия обучения, трудности.

Преподаватели русского языка, давно работающие с иностранными учащимися, прошли все этапы изменения условий обучения своему предмету. Если попытаться проанализировать время, начиная с середины XX века и кончая сегодняшним днем, можно выделить, на наш взгляд, следующие этапы: советский период преподавания русского языка как иностранного, перестроечный и постперестроечный период после распада СССР, первые два десятилетия XXI века и современный период, начиная с 2020 года. Если вкратце попытаться охарактеризовать эти периоды, то можно обнаружить, что они разительно отличаются друг от друга условиями преподавания.

Развитие методологии преподавания РКИ в советское время происходило весьма интенсивно: разрабатывались государственные образовательные стандарты и программы обучения РКИ, нормативные документы с указанием требований к каждому этапу обучения и необходимого количества часов для реализации учебной программы. В последней четверти XX столетия в зарубежной и российской методике были скоординированы уровни владения языком. Теоретически обосновывались методологические подходы к обучению РКИ, подтвержденные научными исследованиями и обобщающие результаты практической работы. Так, были сформулированы и обоснованы системно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, компетентностный, личностно-смысловой, лингвокультурологический и аксиологический подходы в обучении РКИ, разработаны принципы обучения языку специальности.

Советская методология обучения РКИ была пронизана идеологией того времени. Все учебные пособия содержали богатый страноведческий материал, рассказывающий о жизни СССР и ее граждан. Практическим воплощением советской методики обучения РКИ стали учебные комплексы «Русский язык для всех» и «Старт». Учебник «Русский язык для всех» под редакцией В. Г. Костомарова выдержал 26 изданий и был удостоен Государственной премии СССР. Преподаватели, работавшие за рубежом, успешно пользовались этим учебником и его приложениями. Достаточно долгое время преподаватели подготовительных факультетов для иностранных граждан пользовались учебным комплексом «Старт». Сектор проблем начального вузовского обучения при Институте русского языка им. А. С. Пушкина, координировавший научно-исследовательскую работу всех кафедр русского языка подготовительных факультетов вузов СССР, инициировал создание учебного комплекса «Старт», реализовавшего идеи коммуникативного обучения. Для этих целей был собран большой авторский коллектив, которым был подготовлен выпуск трех частей учебника и большого количества пособий, входящих в единый комплекс. В 90-е гг. это был основной учебный комплекс, которым пользовались преподаватели РКИ. Есть в арсенале советских учебных пособий по русскому языку как иностранному и свои «долгожители» — учебное пособие С. А. Хаврониной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях», что объясняется высо-

ким уровнем организации учебно-методического материала. Книге более пятидесяти лет, но она продолжает работать.

С чем столкнулись преподаватели РКИ в конце XX века? Развал Советского Союза, путч 1993 года, политическая и экономическая нестабильность в стране — все это повлияло на уже налаженные каналы прибытия иностранных учащихся в нашу страну для обучения. Руководству вузов потребовались огромные воля и мужество, чтобы сохранить преподавательские коллективы, способные продолжить работу в кардинально изменившихся условиях. Если раньше на подготовительных факультетах по обучению иностранных граждан всегда существовали планы учебной и воспитательной работы, то в новых условиях многие ценностные постулаты были поколеблены, и возникла некоторая растерянность: какими ориентирами пользоваться при определении содержания обучения РКИ, какими принципами преподавания руководствоваться в современных условиях? Прежние учебники не отражали существующих реалий российского общества, однако преподаватели обнаружили, что методологические подходы преподавания РКИ не утратили своей значимости. Так, системно-деятельностный подход по-прежнему подразумевал процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Обучать деятельности — это значит делать учение мотивированным, научить самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути ее достижения, развивать умение рефлексии: умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки и т. д. Коммуникативно-когнитивный, лингвокультурологический и аксиологический подходы по-прежнему рассматривали процесс обучения языку в тесной связи с культурой страны, с синхронным вводом иностранных учащихся не только в языковую, но и культурную среду, что предполагало их знакомство с Россией прошлого и настоящего, с традициями и обычаями русского народа, с системой его ценностей. Компетентностный подход, как и раньше, обращает наше внимание на то, какими компетенциями должны обладать наши учащиеся на том или ином этапе обучения языку, а личностно-смысловой акцентирует наше внимание на личности обучаемого, его целях и задачах, его психологических характеристиках и особенностях познавательной деятельности, на обретении учащимся в процессе обучения новых качеств, что позволяет говорить о формировании вторичной языковой личности.

Действие многих документов, регламентировавших работу с иностранными гражданами, было прекращено, а новых документов не появилось. Так, при определении наполнения учебных групп по обучению языку в советское время ориентировались на количество 7–8 учащихся. Именно по таким нормативам устанавливались параметры учебных аудиторий подготовительного факультета Ростовского государственного медицинского университета (РостГМУ). В настоящее время на иностранных учащихся распространяются нормативы, используемые в российских вузах для всех студентов. Специфика работы с иностранным контингентом перестала учитываться. Преподаватели РКИ понимают, насколько несправедлив такой подход, так как в иноязычной аудитории много сил и времени тратится на индивидуальную работу. Выражаем надежду, что настоящий научный конгресс поможет обратить внимание на существующие проблемы в сфере преподавания РКИ.

Смена формаций, смена политико-экономических условий в стране изменила ситуацию в книгоиздательском деле. Многие авторские коллективы поставили издание учебников и учебных пособий на коммерческие рельсы. Начали выпускаться хорошо иллюстрированные книги с аудиоприложениями, которые были слишком дорогими для библиотек российских вузов. Кроме того, этнографическая среда тех регионов, где находился тот или иной вуз, диктовала необходимость знакомить иностранных учащихся с культурными особенностями своих мест. Таким образом, ориентируясь на выработанные общие положения методологии преподавания РКИ, авторские коллективы страны начали создавать свои региональные учебно-методические комплексы, и в XXI век наше преподавательское сообщество вошло во всеоружии — готовым решать свои профессиональные задачи.

Большое значение имел для нас обмен опытом на конгрессах, съездах и конференциях. Мы получали возможность сотрудничества и живого общения. С обобщением опыта практической работы преподаватели РКИ знакомились благодаря коллективным монографиям [1] и научным трудам известных ученых [2].

Март 2020 года стал переломным моментом в истории преподавания РКИ, когда преподаватели вновь вынуждены были столкнуться с необходимостью приобретения опыта работы

в новых для себя и учащихся условиях. Были прерваны живые контакты, и мы перешли на дистанционное обучение.

Технологии дистанционного обучения посвящаются многочисленные конференции последнего времени [3–5], анализируются плюсы и минусы такой формы получения образования. Все понимают, что она вызвана объективными условиями глобального порядка. Мы отдаем себе отчет в том, что живое общение бесценно, однако ищем выход из сложившейся ситуации и делаем все возможное, чтобы компенсировать неизбежные потери, связанные с утратой языковой среды и отсутствием живого общения учащихся с носителями языка.

На подготовительном факультете РостГМУ разработан огромный учебно-методический комплекс, включающий как материалы для обучения, так и контрольно-измерительные материалы. Разного рода презентации, видео- и аудиоуроки, возможность записать урок, а затем просмотреть его необходимое количество раз — все это доказывает готовность и желание преподавательского коллектива работать в новых для него условиях. Но следует сказать о том, что не все зависит от нашего желания.

Традиционно к нам на учебу прибывают иностранные учащиеся из стран Азии, Африки, Латинской Америки и Ближнего Востока. Все больше становится обучающихся из европейских стран: Сербии, Северной Македонии, Болгарии, Словакии, а также из стран — бывших республик СССР: Таджикистана, Туркменистана и других. Порой нашими учащимися становятся люди, живущие в иных часовых поясах, и мы вынуждены выстраивать расписание занятий таким образом, чтобы время урока было приемлемым как для преподавателей, так и для обучаемых. Кроме того, мы столкнулись с тем, что во многих странах пользование интернетом затруднено. Это зависит как от экономических условий, так в некоторых случаях и от политики государств, направивших своих граждан на обучение. Так, например, учащиеся из Китая испытывают затруднения при работе в Гугл Мит, так как использование этого электронного ресурса не приветствуется в Китае. В некоторых странах Африки и Ближнего Востока возникают проблемы с электричеством, что во многом осложняет процесс обучения. Учащиеся делают попытки войти в виртуальный класс, но плохая работа интернета заставляет их покидать урок, часто они не слышат преподавателя или не видят демонстрируемые иллюстрации к уроку. Сложная политическая обстановка в некоторых странах, как, например, в Сирии и Афганистане, также влияет на успех обучения, на психологическое, а порой и физическое самочувствие обучаемых.

Дистанционная работа сопряжена с большим количеством разного рода трудностей не только объективного характера — успех обучения во многом зависит от самодисциплины и самоконтроля обучающихся. Надо сказать, что на расстоянии преподавателю невозможно порой понять, каковы пропорции субъективных и объективных факторов, затрудняющих работу. Тем не менее оптимизм преподавателей не иссякает, так как они видят горячее стремление молодых людей приехать в Россию и получить высшее или постдипломное образование. Наши учащиеся думают о своем будущем, предпринимают усилия к тому, чтобы продолжить образование в России — это свидетельствует о том, что наши знания и профессиональный опыт по-прежнему востребованы.

Литература:

1. Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е. Л. Бархударова, Д. Б. Гудков, Л. П. Клобукова, Л. В. Красильникова, И. В. Одинцова, Ф. И. Панков; Моск. гос. ун-т имени М. В. Ломоносова, филологический факультет. — Москва: МАКС Пресс, 2018. — 168 с.
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.
3. Лучкина Н. В., Дьяченко С. М. Опыт дистанционного обучения русскому языку как иностранному в связи с пандемией // В сборнике: Непрерывное образование в России: состояние и перспективы. Материалы докладов X Всероссийской научно-практической конференции. — Ростов-на-Дону, 2020. — С. 206–213.
4. Лучкина Н. В., Мирзоева С. А., Проценко И. Ю. Реализация культурологического подхода в условиях дистанционного обучения РКИ // В сборнике: Методика преподавания иностран-

ных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник научных трудов VI Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 86-летию Курского государственного медицинского университета. — Курск, 2021. — С. 450–456.

5. Лучкина Н. В., Проценко И. Ю., Мирзоева С. А. Цифровые технологии в условиях дистанционного обучения РКИ // В сборнике: Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития. Материалы V Международной научно-практической конференции. — Минск, 2021. — С. 144–149.

Luchkina N. V.

luchkina7@mail.ru

Protsenko I. U.

ir.protsenko@yandex.ru

Mirzoeva S. A.

samirzoeva@yandex.ru

Rostov State Medical University,

Preparatory Faculty on Training Foreign Citizens

Change in Teaching Conditions of Russian as a Foreign Language

The article defines the periods of changes in teaching conditions of Russian as a Foreign Language from the middle of the XX century to the present time and names their main difficulties. The challenges of modern time that humanity faced have led to the necessity for distance learning. However, the methodological approaches that have been worked out during the process of developing Russian as a Foreign Language teaching methodology do not lose their significance, and the desire of foreign students to come and study in Russia inspires optimism and faith in the future.

Keywords: Russian as a Foreign Language, periods, learning conditions, difficulties.

Применение технологии веб-квест при дистанционном обучении иностранных учащихся подготовительного факультета

Предметом обсуждения в данной работе являются вопросы применения новых педагогических технологий «Веб-квест» и «Квест» для повышения эффективности дистанционного обучения иностранных учащихся подготовительного факультета на русском языке как иностранном. Результатом обсуждения является утверждение, что данный подход индивидуализирует процесс обучения, способствует реализации и актуализации познавательного, творческого потенциала иностранных учащихся.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, подготовительный факультет, технология «Веб-квест», процесс обучения, Интернет.

В настоящее время глобальная компьютеризация охватила все сферы деятельности человека, в том числе, науку и образование. В связи с этим на первый план в педагогических исследованиях выходят новые технологии, в том числе, образовательные технологии «Квест» (англ. Quest-поиск, исследование), о которой в качестве технологии обучения впервые в 1995 году упомянул Берни Додж (США); впоследствии профессор Том Марч (США) предложил более детальное описание данной технологии, выделив особую ее разновидность, а именно, «Веб-квест» (англ. web — сеть, паутина и quest — поиск, исследование) [2]. Принципиальным отличием «Веб-квеста» является то, что все задания в нем и их выполнение полностью базируются на выбранной онлайн-платформе или сайте в сети Интернет. Идеино же технология «Веб-квест» соотносится с проектной технологией.

Как известно, метод проектов был принят в отечественной школе в 20-е годы XX столетия. В основе данной технологии лежат идеи Д. Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни [1]. Суть метода проектов заключалась в том, что, исходя из своих интересов, учащиеся вместе с учителем проектировали решение какой-либо практической задачи. Данный подход обеспечивал формирование практических умений и навыков, однако при этом нарушалась последовательность и систематичность обучения, что снижало образовательную подготовку учащихся. В дальнейшем, принятие таких документов, как-то: «Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 № 1304» и «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки иностранных граждан» нацелило на преобразование учебного процесса из процесса по усвоению системы знаний, умений и навыков в процесс развития образованной, культурной и творческой личности, на переход от информационной к развивающей парадигме образования [4, 6].

Насущным требованием к обучению явилось построение личностно ориентированной педагогической системы, поиск и развитие задатков и способностей, заложенных природой в каждом обучающемся. Как подчеркивает Е. С. Полат, «в новых условиях на первый план выходит личность учащегося, его способность к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений и доведению их до исполнения, к рефлексивному анализу собственной деятельности» [3, с. 12]. Технология проектного обучения, в которой широко используется «эго-фактор» («Я» — фактор), способствующий развитию самоуважения, стимулирующий профессионально-личностное развитие учащихся, проявление активности, инициативы, самостоятельности и творчества обучающихся, дал возможность решения практических задач, актуальных проблем, вызвал практически у каждого обучающегося чувство ответственности и заинтересованности в конечном результате, в конечном

продукте. Идеи современной технологии «Веб-квест» аналогичны идеям проектной технологии. При этом «Веб-квест» использует новейшие цифровые средства, информационно-коммуникационные технологии в целях проведения учебного занятия или внеаудиторного мероприятия на более высоком технологическом уровне. В рамках «Веб-квеста» как образовательной технологии обучающиеся формулируют поставленную перед ними задачу, поэтапно планируют интерактивную поисковую деятельность, самостоятельно занимаются исследовательской работой, получением новых данных и новых знаний, анализом полученных результатов, приближающих их к заветной цели, постоянно стимулирующих, контролирующих и мотивирующих участников процесса. По словам Н. К. Рябцевой, «применение компьютерной техники вносит *эвристическую* новизну в процесс обучения и создает мотивацию для продуктивного самопознания и самосовершенствования, а также делает занятие привлекательным и по-настоящему современным; при этом происходит индивидуализация обучения; контроль и подведение итогов проводится объективно и своевременно» [5, с. 456]. Работа творческого характера с использованием технологии «Веб-квест», например, подготовка, сбор информации, написание и выступление с сообщением на студенческой научной конференции, участие в олимпиаде, викторине позволяет обучающемуся воспринимать значимость своей работы, учит мыслить самостоятельно, что повышает интерес к учебному предмету и ощущение ответственности за результаты своего труда. В качестве примера рассмотрим участие студентов в организации и проведении в 2020–2021 учебном году в режиме **online** студенческой кафедральной конференции-дискуссии «Физика в моей будущей профессии». По итогам данного мероприятия на сайте нашего факультета был размещен стенд, фрагмент которого помещен ниже.



Иллюстрация 1. «Фрагмент выступления на студенческой конференции».
Хасан Мохаммед Хасан Абдулраззак (Йемен, гр. 7)

«Я еще не решил, по какой специальности хочу специализироваться.

Для меня важно знать физические явления и законы:

1. Потому что физика связана с медициной;

2. Потому что многие медицинские устройства, используемые медициной для лечения и диагностики заболеваний, зависят от медицинской физики, которая является одним из разделов физики;

3. Потому что физика связана с применением лазеров, излучения и других применений, используемых в медицине.

Я буду учиться в Москве в Российском национальном исследовательском медицинском университете имени Н. И. Пирогова».

Учащимся предлагается определенное задание, для выполнения которого им нужно собрать материал в сети Интернет, пользуясь обычными поисковыми системами. По завершении исследовательской части работы (квеста) обучающиеся представляют или собственные веб-страницы по данной теме, или результаты своей групповой творческой работы в электронной или иной форме. При работе по компьютерной учебной программе обучающемуся дается индивидуальное задание, например, решить типовую задачу данной проблемной области. Для решения задачи ему

необходимо в рамках программы изучить теоретический материал, предложить свой метод решения, обсудить его с другими участниками группы, если нужно, внести коррективы и реализовать его, сделать сообщение о результатах работы.

Например, рассмотрим тестовое задание А21, стр. 9, часть 3, «Основы электродинамики».

А21 Как изменится сила кулоновского взаимодействия двух точечных зарядов в вакууме при уменьшении величины каждого заряда в 3 раза и уменьшении расстояния между ними в 2 раза:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1) уменьшится в 18 раз | 2) уменьшится в 6 раз |
| 3) уменьшится в 4,5 раза | 4) уменьшится в 2,25 раза |

При решении данной задачи учащийся использует знание закона Кулона, его математическое выражение в Международной системе единиц; производит анализ формулы кулоновской силы от величины каждого заряда и квадрата расстояния между ними, дает верный «ответ 4».

Формирование лингвистической компетенции учащихся при обучении общему владению русским языком базируется на самой тесной взаимосвязи его системных аспектов — фонетики, лексики и грамматики, изучаемых в курсе РКИ.

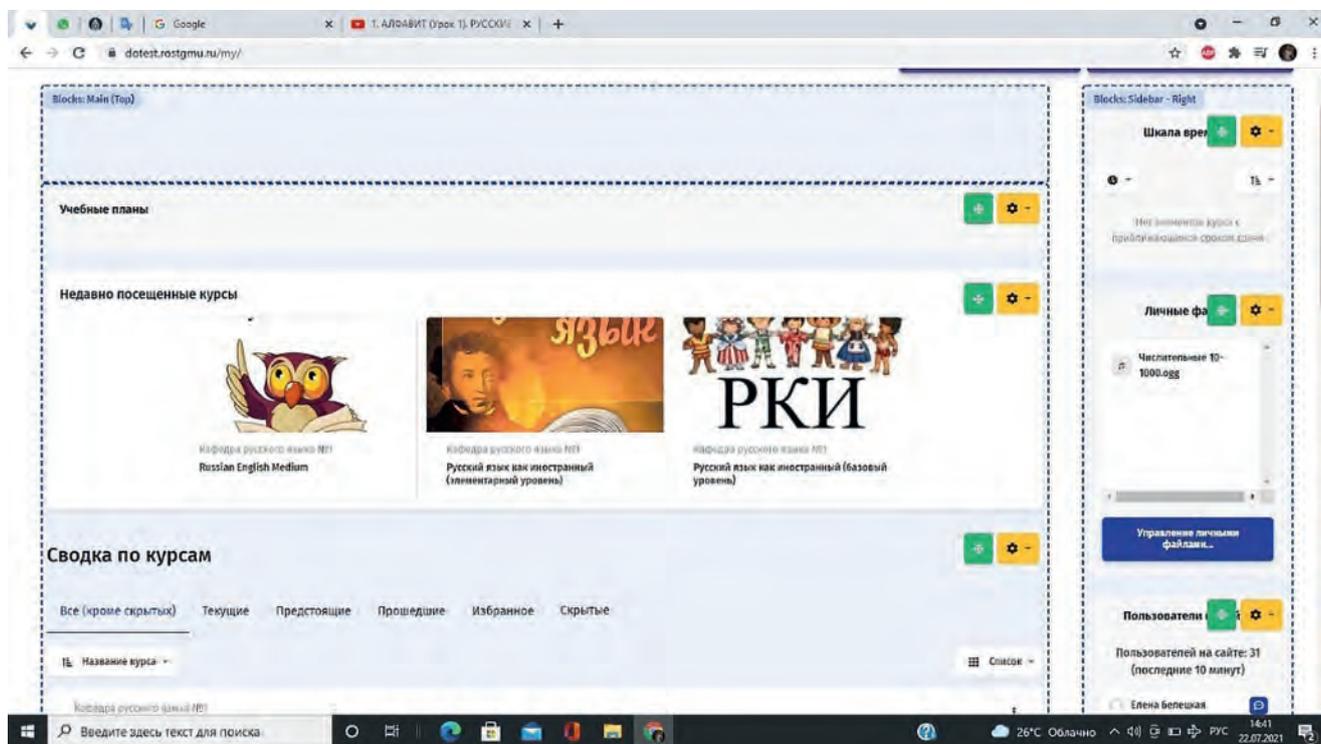


Иллюстрация 2. «Учебное пособие по РКИ для иностранных учащихся медико-биологического профиля, созданное и используемое в электронном виде на кафедре русского языка № 1»

Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного, обучение общему владению языком и научным стилем речи, фонетическому и лексико-грамматическому аспектам, а также взаимосвязанное преподавание видам речевой деятельности являются основой повышения качества языковой подготовки иностранных учащихся на всех этапах, и прежде всего — на довузовском этапе обучения. Так, методика преподавания русского языка как иностранного рекомендует для обучения инициативной (спонтанной) устной речи предлагать учащимся набор конструкций и определенный список лексического материала, из которого они смогут продуцировать речь. Подставляя в данные конструкции необходимые слова, можно получить бесконечное количество вариантов, представляющих логически связанные речевые высказывания.

Так, в перечень заданий базового уровня входит более глубокое изучение лексико — грамматического материала, обучение продуктивным и репродуктивным видам письменных работ, развитие монологической и диалогической устной речи.

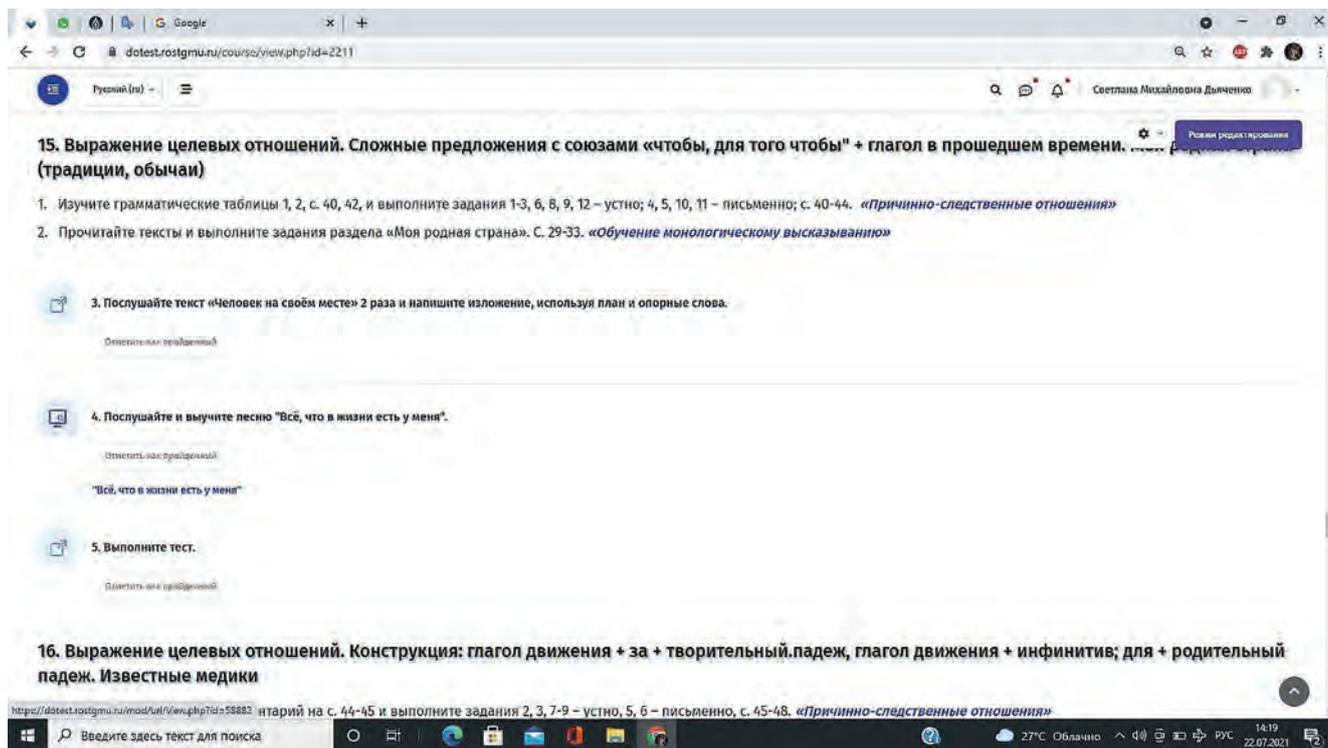


Иллюстрация 3. «Виды заданий и упражнений по РКИ»

Таким образом, на этапе довузовской подготовки по русскому языку осуществляется обучение студентов в учебно-научной сфере общения и формируются коммуникативно-речевые компетенции учащихся. Компьютерные коммуникационные технологии, в том числе «Веб-квест», позволяют тренировать различные виды речевой деятельности, осознавать природу языковых явлений, формировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые навыки и обеспечивать реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся, а также способствуют повышению познавательной активной деятельности учащихся. Современная технология «Веб-квест» позволяет реализовать наглядность, мультимедийность и интерактивность обучения, предоставляет учащимся в полной мере раскрывать свои способности. Компьютерные коммуникационные технологии способствуют изменению направления стратегии дистанционного обучения иностранных учащихся, переходу от стратегии обучения к стратегии изучения предметов на русском языке как иностранном.

Литература:

1. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. — Берлин: Гос. Изд. РСФСР, 1922.
2. March, T. Criteria for Assessing Best Web Quests. 2002–2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp> (дата обращения: 21.10.05).
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2005. № 2. — С. 12–15.
4. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 N1304 «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.11.2014 N 34732).
5. Рябцева Н. К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодический сборник статей. Выпуск 8. Электронное научное издание. — М.: Институт языкознания РАН. — 2016. — 557 с.
6. «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (Отраслевой стандарт)». Утверждены приказом Минобрнауки № 866 от 8 мая 1997 г.

Valentina Sayamova
visayamova@yandex.ru

Tamara Oleshko
oleshko_t_v@mail.ru

Rostov State Medical University, Russia

The use of web-quest technology for distance learning of foreign students at the preparatory faculty

The subject of the discussion in this paper is the use of modern pedagogical web-quest and quest technologies for improving the effectiveness of foreign students distance learning in Russian as a foreign language at the preparatory faculty. The result of the discussion is the statement that this approach individualizes training process and contributes to the realization and actualization of the cognitive and creative potential of foreign students.

Keywords: foreign students, distance learning, pedagogical technology, Russian as a foreign language, web-quest technology, preparatory faculty.

Обучение лексико-семантической группе наименований блюд русской кухни в аспекте РКИ (на фоне болгарского языка)

Данная статья рассматривает методологические основы обучения лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ в болгарской аудитории. По мнению автора, значительные отличия ее от родной для иностранных учащихся культуры создают определенные трудности для обучающихся и поэтому необходима специальная методика обучения такой лексике. Автор предлагает несколько заданий, которые четко и наглядно изображают лексико-семантическую группу наименований блюд русской кухни.

Ключевые слова: РКИ, болгарский язык, русская кухня, этнокультура, языковая картина мира.

Язык является как инструментом коммуникации, так и продуктом, и частью культуры. Язык разных языковых общностей по-разному воспринимает мир и имеет свой способ его концептуализации. Совокупность знаний о мире, которая реализуется в языковой форме, получила название «языковой картины мира», которая отражает национальную специфику языка, его культурную семантику, эталоны и стереотипы. Для понимания языковой картины мира студентам необходимо овладеть культурными кодами, сведениями о сходствах и различиях норм, ценностных ориентаций, правил поведения в различных этнокультурах [2, с. 30].

В связи с этим очень важным для теории и практики РКИ является вопрос о культурном компоненте значения слов. Лингвисты выделяют важный аспект лексического значения — этнокультурный компонент [1, с. 42]. Этнокультурные особенности лексических единиц, отражающиеся в языке, могут вскрываться лишь при сравнительном изучении русского и родного языков учащихся.

Итак, процесс обучения русскому языку как иностранному основывается на идее взаимосвязанного изучения языка и культуры. Следовательно в процессе обучения нужно рассматривать разнообразные фрагменты национальной языковой картины мира, так как каждый из них несет в себе информацию о специфике национального сознания, по-своему отражающую окружающую действительность.

Традиции национальной кухни являются не только ярким знаком культуры и быта той или иной эпохи, но и находят отражение в различных фактах языка, образуя особый фрагмент национальной языковой картины мира, и поэтому становятся актуальным материалом для обучения иностранных студентов русскому языку и культуре.

Следует отметить, что определенная часть русской лексики, входящей в рассматриваемую лексико-семантическую группу, имеет эквиваленты в болгарском языке. Например, такие лексемы, как «салат» (рус.) — «салата» (болг.), «гречка» (рус.) — «елда» (болг.), «мороженое» (рус.) — «сладолед» (болг.) и др.

Значительно большая часть лексико-семантической группы наименований блюд в русском языке составляет так называемая безэквивалентная лексика, обозначающая понятия, отсутствующие в болгарском языке. Это такие наименования, как «борщ», «окрошка», «свекольник», «винегрет», «вареники», «пельмени», «квас» и др.

Одной из актуальных задач, встающих перед преподавателем русского языка как иностранного, является выявление и устранение различного рода лингвистических и культурологических лакун, препятствующих адекватному восприятию иностранными студентами различных единиц русского языка [4, с. 117].

Введение безэквивалентной лексики в процесс обучения РКИ также способствует приобщению учащегося к культурной жизни русского народа и является необходимым элементом для формирования у учащихся коммуникативной компетенции [3, с. 186].

Рассмотрим для начала слово «окрошка» в русском языке. «Окрошка» — это традиционный русский холодный суп или салат, напоминающий болгарский «таратор». Его название происходит от слова «крошить», в буквальном переводе — разбивать на мелкие кусочки. Его предпочитают в летние месяцы, так как он охлаждает и насыщает. По этому признаку он сходен с болгарским холодным супом «таратор».

Существует два основных вида окрошки — с закваской и с кефиром. Эти продукты довольно трудно найти в Болгарии, поскольку они нетипичны для этого региона. В отличие от таратора, который готовится только из огурцов, окрошка готовится из смеси свежих овощей на выбор. Это могут быть огурцы, зеленый лук, редис. Кроме того, в состав русской окрошки также входят отварной картофель, яйца, ветчина, сухая салями или сухое мясо, а также квас, которые не входят в состав болгарского «таратора».

Итак, можно сделать вывод, что этот традиционный русский суп имеет некоторые сходства и отличия от типичного болгарского супа «таратор», а слово «окрошка» является лакуной и не имеет эквивалентов в болгарском, поэтому точный перевод данного слова невозможен.

Если посмотрим глубже еще раз в состав окрошки, необходимо обратить внимание на слово «квас», которое также является характерным элементом русской национальной кухни. Раньше квас являлся напитком для особых случаев, праздничных гуляний и поминок. Жители Руси считали его целебным и давали употреблять в пищу тяжелобольным людям.

Классический квас имеет консистенцию и терпкий вкус алкогольного сидра, изготавливается из сброженного черного или ржаного хлеба, родниковой воды и трав, а есть варианты, где его делают с мелкими фруктами (клубника, малина, черника), другими злаками и свеклой. Квас употребляется не только как основа для приготовления летнего супа, но и сам по себе. В болгарской кухне нет эквивалентов или подобных напитков, поэтому слово «квас» тоже сложно объяснить болгарским студентам.

Далее рассмотрим еще одно наименование русского блюда, которое характеризует русскую культуру, а именно слово «пельмени». Часто пельмени называют «сердцем русской кухни». Пельмени — название блюда в виде отварных изделий из пресного теста с начинкой из мясного или рыбного фарша. Несомненно пельмени носят в себе элемент русской культуры и быта. Так, например, долгие времена существовала традиция лепить пельмени всей семьей. Пельмени — блюдо гостеприимства, они готовились по домашним и христианским праздникам.

Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть лексико-семантической группы наименований блюд в русском языке представляет собой безэквивалентную лексику, отражающую русскую культуру и быт.

Своеобразие русской национальной культуры, значительные отличия ее от родной для иностранных учащихся культуры создают определенные трудности для обучающихся и поэтому необходима специальная методика обучения такой лексике. В связи с этим, рассмотрим несколько вариантов упражнений, подходящих для представления лексико-семантической группы названий русских блюд в процессе обучения РКИ.

Задание 1. Ответьте на вопросы:

- Традиционный русский напиток со вкусом алкогольного сидра? (квас)
- Желеобразное блюдо из мясного бульона с кусочками мяса? (холодец)
- Обжаренные лепешки с творогом? (сырники)
- Холодный суп из кваса с разной зеленью и мелко нарубленным мясом? (окрошка)
- Салат из отварных свеклы, картофеля, моркови, приправлен уксусом и маслом? (винегрет)
- Мучное кондитерское изделие, выпекаемое из специального пряничного теста? (пряники)

Задание 2. Соедините блюдо с картинкой.

Окрошка

Борщ

Винегрет

Пельмени

Вареники

**Задание 3. Из предложенных продуктов приготовьте русские национальные блюда.**

Продукты: говядина, свекла, бананы, капуста, фарш, картофель, морковь, лук, соль, черный перец, арбуз (борщ — говядина, капуста, морковь, лук, свекла, соль, перец).

Продукты: рыба, мороженое, морковь, лук, баклажан, картофель, соль, черный перец, яблочный сок, петрушка (уха — рыба, морковь, лук, картофель, соль, перец, петрушка).

Продукты: фарш, вода, яйца, фасоль, морковь, лук, мука, соль, болгарский перец, черный перец, арахис (пельмени — вода, яйца, мука, фарш, лук, соль, болгарский перец, черный перец).

Представленные задания четко и наглядно изображают лексико-семантическую группу наименований блюд русской кухни. Визуальный элемент в заданиях является ключевым моментом в процессе преподавания безэквивалентной лексики. Задания также носят развлекательный характер, что способствует привлечению интереса учащихся. Именно таким образом материал становится интересным и легко запоминающимся.

Литература:

1. Зиновьева Е. И., Хруненкова А. В. Лингвистические основы описания русского языка как иностранного. Лексикология. — СПб.: Нестор-История, 2015. — 220 с.
2. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И. А. Пугачев. — М.: РУДН, 2011. — 284 с.
3. Цзяци Л. Обучение безэквивалентной лексике на основе интерактивных методов на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. — 2020. — № 3.
4. Чжицзы В. Национально-культурные особенности лексико-семантической группы наименований блюд русской кухни в аспекте обучения РКИ (на фоне китайского языка) // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. — 2006. — Т. 1. — № 18.

Dimitrova Desislava Stanislavova

desislava_93@abv.bg

Herzen Russian State Pedagogical University

Teaching the lexico-semantic group of Russian cuisine in the aspect of Russian language as a foreign (in context of Bulgarian language)

This article is devoted to the methodological aspects of lexico-semantic group of Russian cuisine in the aspect of teaching Russian language as a foreign in context of Bulgarian language. According to the author, its significant differences from the native culture for foreign students create certain difficulties for the students and therefore a special methodology of teaching this vocabulary is needed. The author offers several assignments that clearly and vividly depict the lexico-semantic group of Russian cuisine.

Keywords: Russian language as a foreign, Bulgarian language, Russian cuisine, ethnoculture, language picture of the world.

Факторы, влияющие на повышение эффективности преподавания РКИ в условиях онлайн-обучения

Статья посвящена анализу положительных и отрицательных сторон обучения иностранных студентов РКИ в системе дистанционных образовательных технологий, оказывающих непосредственное влияние на эффективность обучения дисциплине. Автор выявила существующие трудности, с которыми сталкивается преподаватель в условиях онлайн-обучения при осуществлении образовательного процесса и предложила способы повышения эффективности обучения РКИ при организации самостоятельной работы иностранных обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранный обучающийся, самостоятельная работа, онлайн-обучение.

Почему иностранные студенты, изучающие русский язык, к окончанию учебы оказываются в разной ситуации: одни овладевают всеми видами речевой деятельности в объеме, отвечающем соответствующему сертификационному уровню, а другие — не могут похвастаться своими достижениями на этом поприще? Как показывает практика, последние недостаточно часто оказываются в ситуации, которая может заставить их учиться. Причины могут быть разными: от отсутствия интереса, непонимания необходимости получения образования, неготовности обучаться в предлагаемом формате обучения и до психологических проблем, страхов.

Личность преподавателя, его профессиональная компетентность, педагогическое и методическое мастерство являются важными предпосылками, способствующими созданию ситуации успеха, комфортной обучающей среды, когда иностранный студент с желанием идет на занятие, готовится к нему, стремится приобретать новые знания как под руководством преподавателя на занятии, так и самостоятельно.

Важным фактором повышения эффективности обучения в системе высшего образования, по мнению многих методистов, является использование системы дистанционных образовательных технологий (СДОТ). Однако здесь не все так однозначно. Обучение на основе СДОТ кардинально изменило ситуацию на рынке образовательных услуг. У обучающихся расширились возможности для поступления в университеты и получения высшего образования, выбора образовательной организации высшего образования и построения собственной образовательной траектории. Однако практика показывает, что эффективность и качество образования в условиях онлайн-обучения подвержены неуклонному снижению. С одной стороны, электронная среда, в зависимости от той или иной образовательной платформы, предоставляет субъектам обучения разнообразные возможности. Практически исчезла проблема обеспеченности студентов новыми учебниками, учебно-методическими и информационно-справочными материалами (университетским библиотекам не всегда удается приобретать новую учебную литературу в нужном количестве). Сегодня каждая образовательная организация обязана заключить договор с правообладателем электронно-библиотечной системы, который предоставляет доступ к полнотекстовым изданиям учебной, учебно-методической и иной литературы, используемой в образовательном процессе, из базы данных ЭБС. К тому же известно, что не каждая аудитория в вузе имеет необходимое техническое оснащение современными средствами обучения, поэтому преподаватель не всегда может использовать в образовательном процессе наглядность (презентации, видеоролики и т. д.). Образовательная платформа предоставляет преподавателю широкие возможности для осуществления принципа наглядности, доступности обучения и использования интерактивных образовательных технологий, что в значительной степени повышает эффективность обучения РКИ иностранных студентов. У современных студентов есть мотивация к получению образования в информационной среде. Как правило, сегодняшние студенты владеют информационно-коммуникационными технологиями, навыком проектной деятельности, умением работы с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями.

Но есть и другая сторона медали. Задачей обучения РКИ является практическое овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности, а в результате — «главным достижением изучения языка является умение вести свободно диалог, беседу, дискуссию, правильно подбирая языковые средства для решения коммуникативной задачи» [3]. Несомненно, на эффективность обучения РКИ влияет качественный и количественный состав учебных групп. Эффективная организация групповой работы, направленная на формирование навыка работы в команде, предполагает преподавание РКИ в группах с гомогенным составом обучающихся (по возрасту, уровню образования, уровню языковой подготовки), но следует признать, что уровень языковой подготовки у студентов учебной группы может быть различным. Трудоспособность и мотивация отдельных студентов может отличаться, что влияет на темп овладения русским языком в группе. Количественный состав студентов в онлайн-группе не всегда бывает оптимальным, скорее избыточным, что создает определенные проблемы как для преподавателя (во время практического занятия необходимо опросить всех обучающихся), так и для иностранного студента (он может не проявлять активность, молча присутствовать на занятии). Учебные группы, изучающие РКИ, должны состоять из 8–12 человек, тогда у каждого обучающегося появляется возможность активно использовать русский язык в течение всего занятия. В таком случае онлайн-обучение оправдывает себя, эффективность обучения повышается.

Новые условия общения преподавателя со студентами обострили проблемы, которые проявились именно в формате дистанционного обучения. В первую очередь, это возросшая нагрузка на преподавателей. Переход на дистанционное образование увеличил время, отводимое на обучение, так как работа со студентами посредством общения через электронную почту, различные мессенджеры внесла существенные коррективы в режим работы преподавателей. Преподаватель находится постоянно на связи с иностранными студентами, так как каждый из них может обратиться в индивидуальном порядке с просьбами о консультационной поддержке из-за возникающих трудностей при выполнении заданий [2]. С другой стороны, резко увеличившаяся доля самостоятельной работы в условиях онлайн-обучения показала, что многие студенты оказались к этому не готовы [1]. Формат онлайн-обучения уже дал свои отрицательные результаты, связанные со снижением ответственности обучающихся за результаты своего учебного труда. Обучающийся подключается к занятию независимо от локации, однако во время занятия может уходить, спать, принимать пищу, общаться по телефону с друзьями, с родственниками в доме. Обучающиеся отказываются подключать видеотрансляцию, приводя в качестве причины технические проблемы, связанные с неустойчивым приемом сигнала интернета, с отсутствием качественных устройств. Этот же мотив является причиной «ухода» слушателя с занятия. Неприятно слышать еще один частый аргумент отказа: «Я не одет». Приходится констатировать, что при онлайн-обучении теряется культура учебного труда. Преподаватель, как правило, работает в режиме видеосвязи, поэтому собран, причесан, подготовлен, а слушатель может лежать в кровати, находиться в помещении, непригодном для учебы, на шумной улице (соединяются обучающиеся в своем большинстве по смартфону). В такой ситуации трудно говорить о повышении эффективности образовательного процесса. И, тем не менее, в создавшихся условиях преподаватель своим видом, ответственным отношением к работе (не опаздывает, подготовлен к занятию, не тратит время на чтение нотаций) должен воспитывать студентов, формировать их самосознание, самодисциплину, развивать умение сконцентрироваться на поставленной цели, мобилизовать свои познавательные способности, самоорганизоваться.

Существующее противоречие между ограниченными возможностями иностранного студента к восприятию определенного объема информации (на русском языке как иностранном), лимитом времени, отводимым на обучение и прогрессирующим ростом информации, необходимым для передачи обучающемуся, можно устранить благодаря тщательно спланированной и организованной самостоятельной работе студентов по дисциплине.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы, так как для того, чтобы знания стали достоянием студента, они должны быть подкреплены его самостоятельной деятельностью. Самостоятельная работа обучающихся является не только важной формой образовательного процесса, но и должна стать его основой. Преподаватель должен создавать ситуации личной ответственности обучающегося за результаты обучения. Перед преподавателем стоит задача своего рода трансформации сознания обучающегося, чтобы он из пассивного потребителя знаний превратился

в активного приобретателя знаний, способного осуществлять самоконтроль результатов своей работы в соответствии с методами, предложенными преподавателем или выбранными самостоятельно.

Эффективность обучения РКИ зависит от сформированности у обучающегося готовности к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Овладение иностранным студентом этим навыком способствует формированию у него интереса к познавательной деятельности, благодаря чему наиболее полно раскрываются его способности, реализуется его творческий потенциал, углубляются и расширяются знания. Самостоятельная работа предполагает репродуктивные, реконструктивные и творческие процессы в деятельности студента [4], поэтому она носит деятельностный характер. Задача преподавателя РКИ заключается в обучении иностранного слушателя алгоритмам учебной деятельности на репродуктивном уровне с последующим переходом к выполнению самостоятельных творческих заданий, позволяющих обучающимся овладеть коммуникативными компетенциями. Иностранному студенту следует научиться усваивать новые знания в ходе самостоятельного применения имеющихся знаний, пользуясь дополнительными источниками информации, при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Низкий уровень готовности студентов к самостоятельной работе является результатом недостаточной вариативности самостоятельных заданий, при которой минимально учитываются индивидуальные возможности обучающегося, потребности и интересы студентов, а также слабый контроль за выполнением полученных заданий, что позволяет студентам нарушать установленные сроки сдачи работ [5]. В этой связи в структуре самостоятельной работы можно определить условия, обеспечивающие успешное ее выполнение. Эти условия связаны с необходимостью создания благоприятного мотивационного фона (учебное задание должно формировать у иностранного студента внутреннюю потребность в приобретении знаний), с четкостью постановки познавательных задач, с предложением студентам алгоритма выполнения задания, с определением преподавателем сроков предоставления выполненного задания, с ознакомлением студентов с критериями оценки и видами контроля.

Литература:

1. Ващева И. Ю., Сивкина Н. Ю. Система контроля знаний студентов в условиях дистанционного обучения (в рамках курсов по всемирной истории) // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 августа 2020 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Среда. — 2020. — С. 88–92.
2. Горбачева В. В. Организационно-технологические характеристики применения дистанционных образовательных технологий в вузах Волгоградского региона // Педагогические и социальные вопросы образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 августа 2020 г.) / гл. ред. Ж. В. Мурзина. — Чебоксары: Среда. — 2020. — С. 96–98.
3. Дейкина А. Д., Толмачева Е. Ю. Специфика учебного диалога в процессе овладения русским языком как иностранным // Наука и школа. — 2019. — № 2. — С. 159–164.
4. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». — Ростов-на-Дону: Феникс. — 1998. — С. 103.
5. Сангаева Н. А. Технологии организации самостоятельной работы студентов в колледже // [Электронный ресурс] NovalInfo. — 2016. — № 43. — URL: <https://novainfo.ru/author/2464>

A. Kh. Zakiryanova

azakir2012@bk.ru

Ural state medical university of the Ministry of Health of the Russian Federation

Factors influencing the increase in the effectiveness of teaching Russian as a foreign language in online learning

The article is devoted to the analysis of the positive and negative aspects of teaching foreign students Russian as a foreign language in the system of distance learning technologies that have a direct impact on the effectiveness of teaching the discipline. The author has identified the existing difficulties faced by a teacher in the online learning environment during the educational process and suggested ways to improve the effectiveness of teaching Russian as a foreign language when organizing independent work of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, foreign student, independent work, online learning.

Формирование цифровой грамотности и читательской компетентности у иностранных учащихся на продвинутом этапе их обучения

В статье раскрывается понятие «грамотное цифровое чтение», рассматриваются его базовые компетенции, резюмируются имеющиеся знания и опыт по формированию цифровой грамотности и читательской компетентности у иностранных учащихся. Далее обращается внимание на необходимость практиковать полученные умения и навыки в их взаимосвязи. Также предлагаются к рассмотрению передовые методы, позволяющие преподавателю РКИ координировать учебный процесс и контролировать подготовку студентов к занятиям.

Ключевые слова: грамотное чтение, компетенции, навигация.

На современном этапе широкое использование цифровых технологий, приводящее к увеличению количества цифровых источников, требует рассмотрения вопроса о практике грамотного цифрового чтения. Особенно важной сферой цифровизации является образование. Большинство высших учебных заведений все чаще используют цифровые тексты в качестве средства преподавания и обучения. Опрос, проведенный образовательной технологической компанией VitalSource Technologies (США) в 2019 году, показал, что 88 % студентов регулярно читают электронные учебные материалы по сравнению с 48 % опрошенных в 2015 году. Обучение в режиме онлайн стало доступным во всем мире, и цифровые тексты теперь используются для его облегчения. Более того, доступ к цифровым текстам можно получить в любое время и в любом месте с помощью смартфонов или планшетов. Эти функции делают цифровые тексты потенциально способными мотивировать студентов к самостоятельному обучению. Складывается мнение, что такое открытое образование несет всем благо. На самом деле с ним связаны и серьезные проблемы. За последние годы многочисленные исследования показывают, что при цифровом чтении читающий испытывает перегрузку мозга, переутомление глаз, сложности в концентрации внимания. В ряде случаев «наблюдается потеря способности чтения с листа, особенно больших по объему текстов» [1, с. 4]. Одна из самых важных проблем для всех пользователей Интернета «остаётся проблема коммуникации с информационным потоком и количеством цифровых источников» [2, с. 271].

Сегодня есть уникальная возможность получить информацию различными способами. Это может быть получение информации из гипертекстов, изображений, видео; или же участие в социальных сетях, на дискуссионных площадках и веб-форумах. При этом пользователь имеет дело с постоянно растущим числом доступных источников информации, различных по формату и качеству. Чтобы справиться с информационным потоком, современный читатель должен обладать продвинутыми навыками чтения, выходящими за рамки того, что понимается под «чтением с листа».

Бурный рост использования цифровых текстов также нашел свое отражение на занятиях очного формата. Последние годы, особенно за период пандемии, были проведены результативные исследования, позволяющие принять их как бесценный опыт в методике преподавания иностранных языков, в частности русского языка как иностранного.

Одна из важных целей, которую преследуют иностранные учащиеся при подготовке к занятиям на продвинутом этапе обучения, — получить необходимые знания из множества источников. Для этого студенты должны быть подготовлены к детальному обзору гипертекстов на русском языке и правильному выбору ресурсов. Грамотное цифровое чтение, включающее в себя овладение базовыми компетенциями, помогает им справиться с некоторыми трудностями. Первая компетенция — это навигация, позволяющая выбирать соответствующие веб-страницы и гиперссылки, не теряясь в гиперпространстве. Ко второй компетенции относится интеграция различных источников для отбора информации с разных веб-страниц. Третья, не мало важная компетенция, это оценка достоверности информации на веб-страницах и качества комментариев в социальных сетях. Могут ли все эти компетенции быть связаны между собой? Рассмотрим пример. Учащийся, готовясь к зада-

нию о проблеме глобального потепления планеты, начинает свой поиск в Google. По результатам поисковой системы определяется ряд потенциальных источников информации, некоторые имеют противоположные точки зрения по данной проблеме. Следовательно, учащемуся необходимо их изучить и самостоятельно определить суть противоречий, придя к правильному выбору. Затем ему важно оценить выбранный материал в их достоверности и актуальности. Если оценка отрицательная, тогда студенту необходимо продолжить свой поиск. Следовательно, из приведенного примера очевидна тесная и продуктивная связь между тремя компетенциями. Иностранные студенты, владеющие умениями и навыками образовательного грамотного цифрового чтения, чувствуют себя более мотивированными и уверенными при подготовке к занятиям.

Сегодня уже можно говорить о более глубоком и детальном обучении иностранных студентов вышеперечисленным компетенциям на занятиях по научному стилю речи РКИ. Для преподавателей РКИ, работающих с такой аудиторией, важно также профессионально и компетентно организовать образовательный процесс.

Ниже резюмируются уже имеющиеся знания и опыт в процессе обучения основным компетенциям грамотного цифрового чтения. *Во-первых*, для образовательного чтения иностранным учащимся необходима эффективная навигация. Эффективность заключается в том, что она помогает студентам, не теряясь в потоке информации на русском языке, должным образом составить последовательное представление по изучаемой теме. Данная компетенция, как показали исследования, включает в себя не только поиск и сканирование (считывание) нужной информации, но также последовательную навигацию для получения информации через гиперссылки. В свою очередь, выбор релевантных гиперссылок из поисковой системы зависит от уровня владения русским языком и компетентности самого студента. Очевидно, что поисковые системы помогают своим пользователям находить нужные документы. Однако перед учащимися по-прежнему стоит выбор между большим количеством альтернативных текстов, заглавий, отрывков с соответствующих веб-страниц и их унифицированного указателя ресурсов. Собрано большое количество доказательств того, что такой выбор делается, как правило, эмпирическим путем [3]. Другим важным фактором в навигации является «когнитивная обработка данных или рабочая память» [4, с. 51]. Учитывая то, что рабочая память — это ограниченный ресурс, обеспечивающий временное хранение и обработку вербальной/визуальной информации, ученые пришли к выводу, что большой потенциал рабочей памяти тесно связаны с эффективной навигацией. Например, благодаря своим знаниям учащийся может больше тратить времени на обзор и изучение материала, чем на обработку нерелевантной информации.

Во-вторых, понимание учащимися информации, также будет частично зависеть от их способности ее интегрировать. Умение грамотно и последовательно интегрировать отобранный материал часто является очень сложной задачей: а) требует от учащегося обладать хорошей рабочей памятью и б) иметь способность систематизировать новый материал с опорой на предыдущие знания.

В-третьих, навигация и интеграция, как следствие, влекут за собой оценивание отобранной информации с точки зрения надежности и актуальности утверждений. Интернет является рынком мнений и в этом случае пользователю следует принимать соответствующие *метакогнитивные* решения. Это может быть более углубленное исследование содержания веб-сайтов или самостоятельный выбор достоверной информации. Работа с источниками представляет собой важный когнитивный процесс во время просмотра веб-страниц. То, что выглядит многообещающим в поисковой системе, может оказаться незначительным и неактуальным после предоставления полного доступа к документу. Или исчерпывающая информация об авторе может помочь пользователю определить степень его доверия. Таким образом, каждый из этих факторов, как актуальность, достоверность или надежность, способствуют правильной оценке содержания веб-сайтов.

В своих исследованиях по вопросу интеграции источника контента различают два способа принятия решений относительно достоверности [5]. Читатели могут принимать решения из «*первых рук*», сравнивая то, что они читают, с тем, что они считают правильным по своим убеждениям. То есть они руководствуются «*что является правдой*». Или они могут принимать решения из «*вторых рук*», тщательно изучая источник информации, то есть «*кому можно доверять*». При обработке незнакомого контента предыдущие знания читателя могут быть слишком фрагментарными. Поэтому принятие решения из «*вторых рук*» может быть более надежным способом суждения о достоверности.

Также в современной методике изучения цифрового чтения рассматривается ряд интересных передовых методов, позволяющих преподавателю анализировать и контролировать работу иностранных учащихся во время обучения грамотному чтению цифровых текстов/гипертекстов.

В то же время эти методы дают возможность преподавателям определить уровень подготовки и активность учащихся на занятиях в онлайн формате или во время внеаудиторной работы. В качестве примеров могут быть приведены такие, как *Метод айтрекинга*, *Метод лог-файлов*, *Метод устных протоколов* и др. *Метод айтрекинга* (отслеживание глаз) позволяет преподавателю следить за концентрацией внимания учащихся во время прочтения текста или просмотра изображения. Этот метод определяет в течение какого времени и в какой последовательности студенты концентрируют свое внимание. *Метод лог-файлов* является журналом с последовательной записью всего того, что происходит на веб-сайте или удаленном сервере. Индексы лог-файлов учитывают количество посещений конкретных веб-страниц, продолжительность чтения, а также фиксируют некоторые характеристики последовательности навигации. Результаты *метода устных протоколов* показали, что ведение таких протоколов преподавателем на занятиях актуально для изучения понимания текста. Было высказано предположение, что, читая и размышляя вслух, учащиеся могут быстрее выполнить поставленные задачи [6]. *Метод оценочных задач* чаще всего используется для оценки суждений учащихся о достоверности источников. Например, было предложено студентам выбрать подходящие веб-сайты к заданной теме, а затем прокомментировать свой выбор. Таким образом, ресурсы оценивались по критериям как убедительности, так и достоверности. *Метод задач на запоминание и понимание* определяет память или понимания информации при цифровом чтении, которое не существенно отличается от чтения печатного текста. Задания на понимание цифровых текстов часто включают краткие вопросы или эссе.

В каждой учебной практике восприятие, понимание и активность учащихся являются одними из важных факторов, которые определяют эффективность их деятельности. Чем позитивнее работа иностранных учащихся, тем благоприятнее и результативнее будут занятия на продвинутом этапе РКИ. Таким образом, грамотное чтение и понимание цифровых текстов — это уникальное сочетание навигации, интеграции и оценки информации. В данной статье были подытожены текущие знания о базовых компетенциях цифрового чтения и подчеркнута необходимость овладевать и практиковать данные компетенции в их взаимосвязи. Новые исследования в области грамотного цифрового чтения открывают безграничные возможности и способности коммуникации с информационным потоком.

Литература:

1. Carr N. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brain*. — London, 2010. — 4 p.
2. Минченко Л. В., Яковлева Н. П. Проблема коммуникаций при обработке информационных потоков // Научный журнал НИУ ИТМО. — 2015. — № 4. — 271 с.
3. Зингер Л., Александр П. Чтение на бумаге и в цифровом формате: что показывают эмпирические исследования последних десятилетий // Обзор исследований в области образования. — 2017. — № 87.
4. Баддели А. *Ваша память*. — М., 2001. — 51 с.
5. Стадлер и Бромм. Роль метакогнитивных подсказок // *International Journal of ScienceDirect Topics*. — 2015.
6. Pressly M., Afflerbach P. *Verbal protocols of reading* // *Open Journal of Modern Linguistics*. — 2011. — Vol.1 № 2. — 1007–1041 pp.

Grudanova Irina Yuryevna
ira.ashur@mail.ru
Southern Federal University

Formation of digital literacy and reading competence among foreign students at an advanced stage of their learning

The article reveals the concept of “literate digital reading”, examines its basic competencies, and summarizes the existing knowledge and experience in the formation of digital literacy and reading competence of foreign students. Further, attention is drawn to the need to practice the acquired skills and abilities in their relationship. Also proposed for consideration are advanced methods that allow an RFL teacher to coordinate the educational process and control the preparation of students for classes.

Keywords: literate reading, competence, navigation.

Изучение научного медицинского текста как способ адаптации студента в медицинском вузе

Статья посвящена проблеме изучения медицинского текста иностранными студентами-медиками в процессе изучения русского языка и обучения языку специальности. Решение данной проблемы требует от преподавателя РКИ тщательной работы по подбору текстов с учетом будущей профессии, отбору и организации соответствующего учебного материала, а также по разработке системы упражнений, направленных на изучение языка специальности.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, медицинские термины, русский язык как иностранный, иностранные студенты-медики, научный медицинский текст.

Одним из важнейших условий подготовки иностранного студента к получению практических знаний является овладение языком специальности, профессиональной речью. Обязательным при этом является знание терминов и умение работать с медицинским текстом: написать историю болезни, подготовить сообщение на конференцию с главным врачом, написать статью в журнал, активно участвовать в диалоге на профессиональные темы, поэтому важно на занятиях по русскому как иностранному дать тот необходимый лексический и грамматический минимум, который поможет в профессиональном общении.

Все эти навыки и умения являются важным критерием подготовки специалиста, языковой личности, владеющей терминологией избранной специальности.

Реализовать эту проблему возможно при систематической работе с научным текстом — основной единицей научного стиля и объекта взаимодействия тандема студент-преподаватель, формировании у студента научной картины мира. Хочется отметить, что материал, который изучают студенты на занятии, должен соотноситься с их циклами, медицинские истории должны быть реальными и отображать жизнь пациентов и их проблемы. Для понимания текста важно знать грамматику, которая была в нем использована. Преподаватель предлагает учащимся тексты, содержащие известные им грамматические формы и конструкции в предтекстовых упражнениях, которые они смогут использовать как опору для понимания текста, так и для воспроизведения его. Необходима также тщательная работа с лексическим наполнением грамматических конструкций. В процессе этой работы учащиеся используют имеющиеся у них языковые знания и приобретают новые. При чтении текста, работе с ним происходит активная речевая деятельность студентов, совершенствуются навыки аналитического чтения.

Научный текст требует знания его особенностей: знания специальных языковых средств, структурных стратегий построения доказательств, его типологий, знания жанров и стилистических разновидностей. Студент должен хорошо понимать такие понятия, как адресант-адресат, субъект научной речи и объект описания. Основные аспекты обучения научному стилю речи — это чтение и понимание текста, репродуцирование его содержимого, восприятие лекций, построение научного медицинского текста.

Обучение научному стилю речи начинается с первого курса. Студентам предлагается прочитать и пересказать небольшие тексты, содержащие самые простые конструкции: «что это что», «что содержит что», «что состоит из чего», «что входит в состав чего», «что характеризуется чем». Важно, чтобы все предлагаемые к изучению тексты имели практическую направленность и были актуальны — это могут быть научные тексты таких дисциплин как анатомия, химия, биология. Студентам необходимо выполнить ряд заданий: найти в словаре значение термина, определить часть речи, образовать множественное число существительных, подобрать синонимы, антонимы к предложенным терминам. Данный вид работы не должен быть скучным или монотонным, здесь рекомендуется использовать интерактивные технологии: игры, мультимедиа, тесты, позволяющие

не только объяснить материал, но и проконтролировать изученное в игровой форме. Также, вниманию учащихся следует предъявить небольшие тексты для аудирования.

Далее работа над текстом усложняется — студенты уже должны уметь составить предложения, используя предложенные конструкции, создать свой текст, презентацию по описанию скелета человека, минерала, клетки и т. д. Студент, перед чтением текста должен выполнить предтекстовые, а после чтения послетекстовые упражнения. Сложность в том, что студентам необходимо понимать 70 % текста, поэтому предтекстовые предложения должны снять трудность понимания, а послетекстовые закрепить и обобщить изученное. Они организованы по принципу «от простого к сложному», нацелены на знакомство с новыми терминами, составление словосочетаний по моделям «прилагательное + существительное», «существительное + существительное», преобразование глаголов в причастия, деепричастия.

После предтекстовых упражнений студентам предлагается выполнить упражнения на общее понимание текста: ответить на вопросы как кратко, так и развернуто, составить план, определить верное-неверное высказывание, пройти тестирование, как на грамматические категории, так и на содержание текста, составить вопросы и ответить на них, составить вопросы проблемного характера.

Тексты профессиональной направленности используемые на продвинутом этапе обучения, должны выполнять несколько функций:

- текст должен быть адаптирован и подготовлен для работы со студентами;
- текст должен быть профессионально ориентирован и нести проблемную ситуацию;
- в тексте должны сочетаться все виды деятельности — аудирование, чтение, письмо. «Всегда цели обучения определяют выбор методов. А для иностранцев, изучающих русский язык, преобладающей мотивацией является конструктивное деловое общение с русскоговорящими, официальная переписка на русском языке, т. е. профессиональная деятельность. В этом аспекте творческий подход в работе с текстом является эффективным решением учебных задач, которое основывается на анализе соотношения языка и речи, речи и мышления, мышления и коммуникации» [1].

На занятиях учащиеся постоянно практикуются в таких видах речевой деятельности, как чтение, говорение, аудирование, письмо: это ответы на вопросы преподавателя, подготовка мини-текстов, вербализация собственных вопросов, создание оценок, выводов, суждений. Также важно продумать место и роль страноведческой, культурной информации в формировании общего смысла данного текста и необходимость создания комплекса заданий и вопросов.

Литература:

1. Евтушенко, С. Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) / С. Я. Евтушенко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 16 (96). — С. 478–481. — URL: <https://moluch.ru/archive/96/21588/> (дата обращения: 06.11.2021).

Efremova Natalia Vladimirovna
Chigrinova Ekaterina Aleksandrovna
diviya1905@mail.ru
Volgograd State Medical University

The studying of scientific medical text as a way of student`s adaptation in medical university

The article is devoted to the problem of studying of medical text by foreign medical students in the process of learning of the Russian language and teaching the language of the specialty. The solution of this problem requires the RFL teacher to work carefully while selection of texts, taking into account the future profession, the selection and organization of appropriate educational material and the development of a system of exercises aimed at learning the language of the specialty.

Keywords: scientific style of speech, specialty language, medical terms, Russian as a foreign language, foreign medical students, scientific medical text.

Инновационные подходы при обучении русскому языку в вузе

В статье обосновывается важность применения инновационных подходов при обучении русскому языку студентов национальных групп неязыковых специальностей.

Ключевые слова: инновационные технологии, метод проблемного обучения, блок-схема, игровое моделирование, проектное обучение.

Одним из обязательных условий развития высшего образования, обеспечивающим интеграцию вузов Республики Казахстан в мировое образовательное пространство, является разработка и внедрение в учебный процесс инновационных технологий и систем.

В профессиональном образовании инновационные технологии повышают эффективность обучения и воспитания студентов, направлены на подготовку конкурентоспособных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания. Использование инновационных технологий в учебном процессе способствует, повышению качества подготовки специалистов и активизации роли самостоятельной работы студентов.

Активное обучение заключается в переходе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым формам и методам организации дидактического процесса, обеспечивающим образование познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении [1, с. 28].

Преимущества применения активных и интерактивных форм и методов обучения очевидны. Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, в то время как в дискуссионном обучении — 75%, а в деловой игре — около 90% [2, с. 22].

Большими возможностями в развитии познавательного интереса к предмету обладают интерактивные методы обучения, к которым относятся: метод проблемного обучения, метод структурирования учебной информации, метод моделирования, метод тренинга и др.

Перечисленные методы активизируют познавательную активность в изучении русского языка студентами-нефилологами.

Одним из важных способов развития познавательного интереса к русскому языку мы считаем использование на занятиях метода проблемного обучения, эвристических приемов (приемов обучения через открытия, через решение творческих задач).

Нестандартные задания в виде проблемных ситуаций вызывают у студентов сначала затруднение, затем — желание найти способ решения и, в результате, провоцируют познавательную активность.

При изучении тем курса для стимулирования познавательной активности можно использовать прием «мозгового штурма», когда студенты выдвигают различные идеи, связанные с вопросами темы занятия, при этом идеи не подвергаются критике. Затем выделяются главные идеи, обсуждаются, развиваются и оцениваются возможности их доказательства и опровержения.

Проблемный метод обучения может быть использован для *тьюторного сотрудничества*. Суть его заключается в следующем: студенческая группа делится на подгруппы, в каждой из которых преподаватель выбирает тьютора.

Тьютор является организатором работы в подгруппе, консультирует и координирует действия студентов. Преподаватель консультирует тьютора. После выполнения заданий тьютор каждой подгруппы представляет устный отчет. Работу тьютора оценивает преподаватель, работу членов подгруппы — тьютор.

Эффективным приемом обучения студентов-нефилологов является использование *опорной блок-схемы*, которая в наглядной форме отражает логическую последовательность и взаимосвязь основных тематических положений. В виде блок-схем можно графически изобразить ключевые понятия темы занятия.

В сильных группах студенты могут самостоятельно составлять блок-схемы после объяснения темы преподавателем. Подобная работа способствует формированию логического мышления, помогает диагностировать степень усвоения материала.

Стимулирует развитие коммуникативных умений и *метод моделирования*. В нем одновременно реализуются обучение, воспитание и развитие студентов в профессиональном контексте.

Сочетание лингвистического, социокультурного и прагматического аспектов обучения русскому языку в указанном методе обеспечивает коммуникативную активность аудитории, профессиональную направленность учебной деятельности, самостоятельность в выборе средств общения и способов достижения целей коммуникации.

Особое место в рамках метода моделирования занимает организация и проведение *ролевых игр, цель которых* максимально приблизить студентов к реальным условиям будущей профессиональной деятельности. Такая форма занятия создает позитивный эмоциональный фон, стимулирует познавательную активность студентов, реализует их творческий потенциал.

В системе игрового моделирования мы проводим следующие виды ролевых игр, нацеленных на развитие навыков делового устного общения: деловые игры «Прием на работу», «Заключение контракта», игра-консультация «Как оформить деловые бумаги (заявление, резюме, расписку, докладную записку, объяснительную записку, резюме и т. п.)», игра-интервью «Деловой этикет» и т. п.

Ролевая игра может проходить и без предварительной внеаудиторной подготовки, в форме блиц. В тетради пишутся стандартные речевые обороты, этикетные клише, затем подгруппам студентов предлагается разыграть конкретные ситуации, например, «Устройство на работу по объявлению», дается минимальное время на обдумывание. Предварительно набросав план, участники разыгрывают ситуацию (не более 10 минут), после чего подводятся итоги. Участники игры в каждой конкретной ситуации должны советоваться друг с другом, доказывать свою точку зрения, выслушивать собеседника и стараться его понять, тем самым способствуя расширению своего словарного запаса.

Метод тренинга обеспечивает усвоение практических умений путем выполнения тренировочных упражнений по формированию и закреплению определенных навыков. В зависимости от изучения конкретного языкового уровня и усвоения соответствующих речевых умений тренинг бывает орфоэпический и акцентологический; орфографический и пунктуационный; грамматический; лексико-стилистический.

Тренинг может быть проведен в игровой форме.

Например, изучая язык учебников и учебных пособий по своей специальности, студенты выполняют следующие задания: кто быстрее определит тему текста по заголовку; кто быстрее определит функцию и тип заголовка, тип текста.

Особое место в рамках данного метода обучения отводится организации и проведению *ролевых игр*, максимально приближающих студентов к реальным условиям профессиональной деятельности. Такая форма занятия создает позитивный эмоциональный фон, стимулирует познавательную активность, реализует творческий потенциал студентов.

До сих пор актуальна используемая в мировой практике с начала XX века технология проектного обучения.

Метод проектов представляет собой «определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [3, с. 82].

Проектная технология максимально учитывает интересы и способности обучаемого, так как студент, выполняющий проект, получает полную самостоятельность в планировании собственной деятельности: постановке целей и задач, распределении времени, организации труда, выборе способов получения информации и приемов контроля.

Учеными-методистами разработана структура проекта, состоящая из «пяти Пэ»:

- проблема (постановка проблемы, требующей решения)
- проектирование (планирование работы)
- поиск информации (сбор, систематизация, структурирование материала)
- продукт (изготовление, оформление)
- презентация (выбор формы, подготовка и презентация, самооценка и самоанализ) [4, с. 38].

В практике преподавания русского языка на неязыковых факультетах возможно выполнение разного рода проектов: поисковых, дискурсивных, исследовательских и творческих, парных, групповых и индивидуальных, краткосрочных и долгосрочных.

Например, студенты с интересом работают над проектом «Терминологический глоссарий по специальности», в ходе которого они выбирают и систематизируют термины из учебников и учебных пособий по своему профессиональному направлению, объясняют их значения, пользуясь терминологическими и толковыми словарями, энциклопедиями. Конечный продукт проекта — глоссарий в дальнейшем используется в курсе «Профессиональный русский язык». В ходе выполнения проекта студенты учатся работать самостоятельно, приобретают опыт познавательной деятельности, каждый несет ответственность за конечный результат работы.

Можно также предложить студентам задание проектного характера, «Древний и юный Атырау», выполнение которого приурочить к празднованию Дня города.

Цель работы — представить историю и современное состояние нашего города, используя архивные материалы из краеведческого музея (во внеаудиторное время организуется экскурсия в музей), сделать фотоколлаж любимых мест прогулок, проведения досуга, памятников и достопримечательностей, конечный продукт работы оформить в виде презентации. Каждая группа делает презентацию, а жюри из преподавателей и студентов старших курсов определяет лучшую по соответствию тематике, грамотности, оформлению и оригинальности.

Метод проектов имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения, так как он стимулирует творческую деятельность студентов. При выполнении проектных заданий студенты самостоятельно планируют свои действия, прогнозируют варианты решения поставленных задач.

Преподавателю целесообразно разработать постепенно усложняющуюся систему проектных заданий, от простых индивидуальных лингвистических и дискурсивных проектов, к сложным коллективным исследовательским проектам.

Таким образом, стимулирование познавательной активности в процессе формирования общей и профессиональной коммуникативной культуры будущего специалиста должно осуществляться, на наш взгляд, с помощью педагогических инноваций, повышающих обучающий, развивающий и воспитывающий потенциал занятий по русскому языку.

Литература:

1. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 432 с.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. — М.: Академия, 2009. — 192 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е.С.Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, М. В. Перов. — М.: Академия, 2001. — 272 с.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2005. — 127 с.

Kartashyova A. N.

akartasheva@mail.ru

*Kh. Dosmukhamedov Atyrau university
Republic Kazakhstan*

Innovative approaches when getting training in the Russian language at a university

The article is under substantiation the importance of use innovative approaches when getting training in the Russian language students from national groups of extralinguistic specialties, is under interpretation the techniques that stimulate the cognitive activity of students.

Keywords: innovative technologies, problem-based learning method, flowchart, gaming modeling, project-based learning.

Образовательный потенциал межкультурных проектов в обучении русскому языку как иностранному

В статье рассматриваются методические аспекты организации межкультурной проектной деятельности в формате внеаудиторной работы. Авторы анализируют методику подготовки и реализацию учебно-просветительского проекта «Горизонты дружбы», предполагающего взаимодействие представителей разных лингвокультур: студентов-инофонов и российских школьников. Особое внимание уделяется роли подобных проектов в формировании межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, проектная деятельность, межкультурный проект, обучение русскому языку как иностранному.

Межкультурный диалог — общение на основе взаимопонимания и уважения представителей разных этносов, конфессий, языков и культур — один из важнейших принципов современного образования. Новая социокультурная реальность «требуется от педагогического сообщества адекватного осмысления научно-педагогического знания и создания на этой основе актуальных образовательных практик» [2, с. 138]. В первую очередь это касается иноязычного образования — изучения иностранных языков, строящегося на принципах межкультурной дидактики.

Целью межкультурной дидактики является формирование **межкультурной компетенции** иноязычной личности, которую мы вслед за Елизаровой трактуем как «способность, позволяющая человеку выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества **медиатора культур**, не утрачивая собственной культурной идентичности» [1, с. 22]. Таким образом, обучение межкультурной коммуникации должно снабдить обучаемого инструментарием для взаимодействия с любой инокультурой при контакте с ней.

Студенты-инофоны, обучающиеся в России, нередко ограничивают круг общения представителями своей диаспоры, осуществляя коммуникацию преимущественно на родном языке, а взаимодействие с носителями языка ограничивая до необходимого бытового минимума. Прежде всего это касается представителей крупных диаспор, таких как китайская и вьетнамская. Складывается парадоксальная ситуация: формально студенты учатся в языковой среде, но фактически ограничивают взаимодействие с изучаемым русским языком и культурой учебной аудиторией.

Само по себе пребывание в среде не является гарантией нужной степени контактов с принимающей культурой, поэтому необходимо педагогическое сопровождение такого пребывания, в том числе в формате внеаудиторной работы. При этом важно создавать условия для 1) реального осуществления межкультурного взаимодействия в процессе решения конкретных коммуникативных задач; 2) эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс получения межкультурных умений; 3) осознания ими практической значимости получаемых знаний и навыков.

Наиболее эффективным для формирования межкультурной компетенции иностранных обучающихся посредством внеаудиторной работы является проектный метод. В настоящей работе рассматривается опыт организации межкультурной проектной деятельности на примере учебно-просветительского проекта «Горизонты дружбы», который реализуется в Институте Пушкина с 2011 года. За это время в проекте приняли участие более 5000 российских школьников и педагогов, а также представители 34 государств.

Проект предполагает является подготовка и проведение мероприятия, в ходе которого студенты-иностранцы из нескольких стран в интерактивной форме знакомят московских школьников со своей странами, их культурам и языками.

Цель и задачи проекта связаны с созданием условий для успешного развития процесса межкультурной коммуникации и формированием у иностранных студентов межкультурной компетенции как важной составляющей процесса овладения русским языком.

В процессе подготовки и реализации проекта, рассматриваемого в данной статье, студентам приходится искать нужную информацию в интернете на русском языке или переводить тексты с родного на русский, обмениваться информацией на изучаемом языке, обсуждать сценарий своего выступления и мастер-класса между собой и с педагогом-тьютором, общаться со студентами из других стран и с российскими школьниками. Межличностное и межкультурное общение рождает у студентов ответственность за общий результат. Таким образом, у участников проекта формируются и познавательные, и социальные учебные мотивы, при этом русский язык превращается из цели обучения в средство достижения результата проекта [3].

Многоплановость проекта способствует интеграции всех видов речевой деятельности не в искусственно созданной учебной ситуации, а в ходе выполнения реального коллективного творческого дела. Обычно считается, что для участия в проекте желательно обладать базой языкового и грамматического материала уровня А2, однако при правильном методическом подходе в общем проекте могут участвовать

Подготовка мероприятий осуществляется в системе взаимодействия *студент — педагог*. В задачи педагога входит отбор иностранных учащихся для организации конкретного мероприятия, а также оказание им помощи на всех этапах, предшествующих выступлению.

В проект могут быть вовлечены:

- представители различных стран, культуры и традиции которых могут обладать существенными различиями;
- слушатели, приехавшие на различные сроки обучения (от нескольких месяцев до нескольких лет), обучающиеся по различным программам (бакалавриат, магистратура, программы дополнительного образования) и обладающие разным уровнем владения языком (от А1 до С2).

Важной педагогической задачей становится научить их работать вместе, помочь каждому из них стать частью единой команды, чья деятельность должна быть направлена на решение общих задач.

Участники проекта не должны воспринимать свое выступление как изолированный концертный номер. Взаимодействие команд друг с другом и с российскими школьниками продолжается на протяжении всего мероприятия и за его пределами. Речь идет об умении договариваться между собой о последовательности выступлений и содержании мастер-классов (они не должны дублировать друг друга), вовлечении другой команды в интерактивную часть презентационного модуля (опыт показывает, что иностранные студенты проявляют живой интерес к выступлению своих товарищей из другой страны и активно проявляют себя во время диалога с залом или лингвистической разминки).

После завершения мероприятия выделяется время на свободное общение школьников и иностранных студентов: участники проекта устраивают импровизированные фотосессии и интервью, обмениваются контактами, находят друг друга в социальных сетях, что составляет определенную перспективу для совершенствования их коммуникативных и межкультурных компетенций.

При отборе участников учитывается уровень владения русским языком, их способность подготовить текст и презентацию о своей стране, отобрав при этом наиболее яркий, способный заинтересовать гостей материал, умения эффективно сотрудничать в коллективе, распределяя между собой роли согласно сценарию. Так как ведущим принципом проекта является принцип интерактивности, оценивается готовность команд к взаимодействию со школьниками во время своего выступления и на мастер-классах.

Если владение русским языком студентами соответствует уровню В1 и выше, то им может быть рекомендован презентационный модуль, включающий рассказ о своей стране, ее традициях,

достопримечательностях, праздниках, национальной кухне и т. д. В структуру данного модуля входит лингвистическая разминка (гостям предлагается выучить несколько простых слов или фраз на родном языке участников), небольшие театральные постановки, призванные проиллюстрировать разницу в поведении представителей различных стран.

Если владение русским языком потенциальных участников проекта соответствует уровням А1 — А2, рекомендуется выбрать «творческий» модуль. Акцент переносится на такие явления национального творчества, как песня, танец, народные игры и вовлечение школьников в эти активности. Тем не менее, творческий модуль не предполагает полного отказа от выступления перед гостями, иначе задача, связанная с развитием коммуникативных навыков участника проекта, не будет реализована. В этом случае готовится небольшой текст (своего рода словесная «визитная карточка» страны), соответствующий языковым возможностям обучающихся. Национальная музыка, танец, костюм в данном случае призваны расширить представления гостей о традициях страны-участницы встречи.

Важный этап работы над презентационным модулем — отбор материала. Иностранцы учащиеся часто отмечают, что затрудняются в его выборе, не представляют, что было бы интересно узнать российскому школьнику. В этом случае педагоги могут предложить ребятам отобрать тот материал, на основе которого можно проследить как общие, так и отличительные особенности в русской и родной культурах. Подобный подход к отбору материала позволяет одновременно решить две задачи: а) показать близость и одновременно различия в культурах, что будет способствовать формированию интереса российских школьников к традициям других стран и воспитанию толерантности по отношению к их гражданам; б) создать для иностранных студентов ряд ситуаций, требующих максимальной мобилизации имеющихся коммуникативных возможностей (и расширение таковых) для успешного взаимодействия со слушателями и партнерами по проекту.

Следующий этап подготовки проекта связан с редактированием текста выступления иностранных учащихся и презентации, проведением репетиций, количество которых зависит от уровня владения участниками русским языком, умением держаться на сцене, слаженностью работы команды. В ряде случаев преподавателям приходится детально прорабатывать со студентами композицию выступления, сокращать текст, удаляя повторы, ненужные детали или информацию общего характера, делая акцент на уникальных явлениях национальной культуры, достопримечательностях, необычных с точки зрения носителей русской ментальности аспектах повседневной жизни. В данном контексте очень важной представляется работа с лексикой и синтаксисом. В процессе подготовки выступления обучающиеся, как правило, обращаются к интернет-источникам, в котором находят сложные и не всегда понятные для себя тексты. В этом случае задача преподавателя заключается не только в сокращении, но и в упрощении текста. Важно добиться, чтобы студент хорошо понял, осмыслил текст, смело ориентировался в нем, мог продолжить с любого фрагмента в случае заминки или возникновения непредвиденных обстоятельств во время выступления (технические проблемы, вопрос из зала и т. д.). Важно ориентировать выступающего на общение с залом, диалога со школьниками, что требует отвлечения от чтения заранее подготовленного текста.

Результаты реализации учебно-просветительского проекта «Горизонты дружбы» показывают, что данная технология осознается обучающимися как соответствующая их интересам и потребностям. Создание реальной ситуации общения на изучаемом языке с его носителями на материале и средствами диалога культур, способствует формированию навыков сравнения родной и инокультуры, презентации особенностей собственной культуры носителям других культур.

Концепция проекта, в соответствии с которой участниками конкретного мероприятия становятся представители разных стран, в том числе тех, исторические и культурные связи между которыми неочевидны, дает возможность студентам-инофонам ближе познакомиться друг с другом. В процессе подготовки мероприятия студенты из разных стран общаются между собой на русском языке, что укрепляет связи между ними. Кроме того, студенты-инофоны получают возможность вступить в межкультурный контакт с детской и подростковой аудиторией, к которой в условиях естественной языковой среды они, как правило, доступа не имеют. Таким образом, в рамках каждого мероприятия налаживается многосторонний межкультурный диалог, одной из сторон которого выступают носители «принимающей» лингвокультуры.

Литература:

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб., 2001. — 291 с.
2. Утехина А. Н. Моделирование дидактических основ межкультурного образования в информационном пространстве // Евразийский гуманитарный журнал. — № 1. — 2019. — С. 138–144.
3. Zhukova A., Budnik E., Kudoyarova T., Leonov I. Intercultural Group Projects as a Pedagogical Technology for Enhancing the Effectiveness of Foreign Language Learning Process. Case Study at the Pushkin State Russian Language Institute // Filodiritto Editore — 9th International Conference New Perspectives in Science Education. — Florence, 2020. — P. 222–231. doi10.26352/E319_2384–950.

Zhukova A. G.

agzhukova@pushkin.intitute

Kudoyarova T. V.

tvkudoyarova@pushkin.institute

Pushkin State Russian Language Institute

Educational Potential of intercultural Projects in Teaching Russian as a Foreign Language

The article discusses the methodological aspects of the organization of intercultural project activities in the format of extracurricular work. The authors analyze the methodology of preparation and implementation of the educational project «Horizons of Friendship», which involves the interaction of representatives of different linguistic cultures: foreign students and Russian schoolchildren. Special attention is paid to the role of such projects in the formation of intercultural communicative competence in the process of teaching the Russian language.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, project activity, intercultural project, teaching Russian as a foreign language.

Цифровые методы в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе

В работе рассмотрены цифровые методы, используемые в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. Даны практические рекомендации по использованию интернет-ресурсов для создания лексико-грамматических упражнений и упражнений по аудированию.

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, русский язык как иностранный, интерактивные упражнения в преподавании.

Современные реалии накладывают отпечаток на работу преподавателя. В настоящее время дистанционное обучение русскому языку как иностранному распространено повсеместно. Существует две точки зрения на эту ситуацию. Согласно одной из них, дистанционное обучение является «самостоятельной системой, цели, задачи и методы которой кардинальным образом отличаются от традиционного обучения» [1, с. 53]. С точки зрения других исследователей, дистанционное обучение — это лишь «форма организации учебного процесса, один из ее компонентов» [2, с. 43]. Эта точка зрения лежит в основе данной работы, поскольку общедидактические, методические, психологические и лингвистические «принципы преподавания русского языка как иностранного остаются неизменными при переходе к дистанционной форме обучения» [3, с. 96], изменяются лишь приемы работы.

Изучение русского языка как иностранного требует регулярной отработки студентами полученных навыков, особенно на начальном этапе обучения. Современные мультимедийные технологии позволяют расширить спектр упражнений, применяемых преподавателями РКИ для отработки различных навыков учащихся. Зачастую стандартного набора мультимедийных технологий (Power Point, Paint, Windows Media и др.), которые входят в программное обеспечение существующих персональных компьютеров, не хватает для целей преподавателя. В таком случае стоит обратиться к специализированным интернет-ресурсам. В данной работе будут рассмотрены следующие из них: learningapps.org, quizlet.com и edpuzzle.com.

Сайт learningapps.org предоставляет богатый выбор шаблонов, с помощью которых можно создать лексико-грамматические упражнения. Например, для отработки навыка использования различных форм спряжения глаголов можно создать упражнение с пропущенными окончаниями глаголов, причем есть возможность попросить учащихся самостоятельно их вписать или выбрать из предложенных вариантов. Преподаватель указывает правильные ответы, и проверка осуществляется автоматически. Для разработки притекстовых упражнений возможно использование шаблонов «Заполнение таблицы», «Таблица соответствий», «Ввод текста», в которых учащиеся учатся структурировать полученную информацию. В качестве послетекстовых упражнений могут быть использованы «Викторина с выбором правильного ответа» или «Викторина с вводом текста», в последней из которых есть опция проверки ответа «Нужно только решение» (при вводе учащимся в поле ответа слов «300 метров» ответ будет засчитан как правильный, даже если учитель указал в качестве правильного варианта ответ «300»). Для работы над правильным написанием слов есть возможность создания интерактивного кроссворда, упражнений на угадывание слов и составление слов из букв. Сайт позволяет добавлять в упражнения различные мультимедийные данные, такие как видео, аудио (возможно извлечение аудио из видео на Youtube), фото. Кроме того, на сайте есть огромная база готовых упражнений, созданных другими преподавателями, в т. ч. по РКИ. На рисунке 1 приведен пример упражнения, разработанного автором.

Отработку лексики удобнее всего проводить с помощью упражнений, созданных на сайте quizlet.com. Он позволяет учащимся самостоятельно учить активную лексику при помощи различных видов заданий: от простых карточек и тестов до правописания и аудирования. Также есть игровые задания, которые позволяют повысить мотивацию студентов и регулярность выполнения ими заданий.

The screenshot shows the LearningApps.org website. The main content is a task titled "Задание ЧИТАЕМ ТЕКСТ И ПИШЕМ, КАК ИХ ЗОВУТ." (Task: READ THE TEXT AND WRITE HOW THEY ARE CALLED). The text describes Anton, a biologist who reads a lot but doesn't rest much, and his family: his wife Alena (an economist) and their son Kolya. The interface includes buttons for "OK" and "Создать подборку упражнений" (Create exercise selection).

Рис. 1

Еще один полезный интернет-ресурс — edpuzzle.com. С его помощью преподаватель может улучшить у своих студентов навыки восприятия русской речи на слух. На сайт загружается видео, затем его можно обрезать, добавить голосовые комментарии и вопросы, которые будут появляться в процессе просмотра и на которые студенты должны будут ответить письменно в специальном поле (если это открытый вопрос) или путем выбора правильного ответа (в таком случае ответ проверяется системой автоматически в соответствии с указаниями преподавателя). Таким образом, можно как использовать аудирование на уроке, так и давать его в качестве домашнего задания. Сайт англоязычный, но возможен его перевод с помощью встроенного в браузер Google Chrome переводчика сайтов Google Translate. Пример задания, сделанного автором с использованием возможностей сайта, приведен на рисунке 2.

The screenshot shows the edpuzzle.com interface. It features a video preview of a woman in a hallway. On the right, there is a "MULTIPLE CHOICE QUESTION" section with the text: "Отдыхаю я обычно _____: в Анапе или в Сочи." Below this, there are three radio button options: "на даче", "на пляже", and "на море". The video player at the bottom shows a progress bar from 00:35 to 02:20.

Рис. 2

Необходимо отметить, что все названные интернет-ресурсы являются бесплатными и универсальными и могут быть использованы для преподавания русского языка как иностранного в различных аудиториях.

Таким образом, в ходе исследования было выяснено, что использование мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного позволяет сделать уроки более насыщенными и разнообразными и повысить мотивацию студентов. В результате, это приводит к формированию вторичной языковой личности, благодаря чему студенты успешно решают бытовые, учебные и профессиональные коммуникативные задачи на русском языке.

Литература:

1. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: монография. — М.: МАКС Пресс, 2008. — С. 53.
2. Бондарева О. В. Лингводидактические основы обучения РКИ на начальном этапе (фонетический аспект): автореф. дисс. ... канд. пед наук. — М., 2011. — С. 43.
3. Спивакова Е. М. Мультимедийность как инструмент повышения эффективности дистанционного обучения РКИ на начальном этапе // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. — 2021. — № 2 (43). — С. 96.

Stremoukhova A. D.

nastyal272@mail.ru

*Institute of Russian Language and Culture
of M. V. Lomonosov Moscow State University*

Digital Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language at the Beginner Level

The paper considers digital methods used in teaching Russian as a foreign language at the initial stage of training. Practical recommendations on the use of Internet resources for creating vocabulary and grammar exercises and listening exercises are given.

Keywords: digital technologies, distance learning, Russian as a foreign language, interactive teaching exercises.

Обучение русскому языку в странах Магриба при современной языковой ситуации этого региона

В современных магрибских образовательных системах методы обучения иностранным языкам считаются традиционными. При обучении русскому языку используются разнообразные традиционные методы. Чтобы адекватно представить своеобразие обучения языкам в странах Магриба, следует обратить внимание на особенности языковой ситуации в этом регионе. Широко функционирующими языками в странах Магриба являются следующие: берберский язык, диалектные языки (марокканский, алжирский и тунисский) и французский язык. В практике обучения русскому языку как язык-посредник часто используется французский. По этому вопросу были рассмотрены различные мнения.

Ключевые слова: методы обучения, страны Магриба, русский язык.

В современных арабских образовательных системах вообще и странах Магриба в частности, методы обучения иностранным языкам считаются традиционными, базируются на подаче материала учителем и его усвоении и запоминании учащимися. В своей книге «Образование в арабском мире» исследователь Абд Эль-Азиз ибн Абдаллах Эль-Сонбол, рассуждая о методах обучения пишет: «Общеизвестно, что методы обучения в современных арабских школах базируются на традиционных образовательных, воспитательных и психологических понятиях больше, чем на современных. Они основываются на концепции отдельных учебных предметов. Каждому предмету соответствует специфический учебник, содержащий совокупность теоретических знаний, истин и концепций, зачастую без практических примеров и упражнений. Они характеризуются преобладанием теоретических аспектов над практическими и количества над качеством» [5, с. 124].

При обучении иностранным языкам в этих странах (Алжире, Марокко и Тунисе), в том числе и русскому языку, используются разнообразные традиционные методы и приемы. Однако, чтобы адекватно представить своеобразие обучения языкам в странах Магриба, следует обратить внимание на особенности языковой ситуации в этом регионе.

Современную языковую ситуацию в Алжире, Марокко и Тунисе трудно понять, не ознакомившись с основными этапами истории этих стран. Первыми жителями этого региона были берберы, которые обращались в ислам и принимали арабо-мусульманскую культуру, начиная с VII в. н. э. С конца XIX в. над этими странами установилось французское колониальное владычество, которое продолжалось до середины XX века — времени обретения независимости. Широко известно, что французская колонизация оказала значительное влияние на социальные структуры стран этого региона, и, следовательно, сформировала нынешнюю языковую ситуацию в странах, где в тесном контакте сосуществуют несколько языков. Прежде всего необходимо выяснить, какую роль в жизни современных арабов, в том числе и проживающих в странах Магриба, играет общеарабский стандартный литературный язык.

Классический арабский язык действительно является языком, общим для всех арабских стран. Он используется главным образом в средствах массовой информации и в литературе, т. е. наиболее употребителен в письменной форме. Гораздо реже он встречается в устной форме (в официальных выступлениях, радио- и телепередачах и т. п.), на нем проводится обучение в школе и университетах. Другой формой арабского языка являются его территориальные диалекты. Эти современные диалекты насыщены, с одной стороны, элементами литературного арабского, а с другой — французского (в значительной степени), а также испанского, итальянского, турецкого и других языков (в меньшей степени). Важно отметить, что арабские диалекты, в том числе и диалекты Туниса, Алжира и Марокко, не так далеки от классического арабского языка, особенно современного варианта литературного арабского языка, который отличается от диалектов в основном лишь изменением флексий и иных формообразующих средств (см.: 6, р. 57–58).

Например, «<...> характеризуя лингвистическую картину Марокко, нельзя не принимать в расчет заметное влияние на лексический и, в какой-то мере, фонетический состав марокканского языка, испанского и особенно французского языков, до сих пор употребляющихся в Марокко достаточно широко, особенно в крупных городах» [2, с. 45].

Широко функционирующими языками в странах Магриба являются следующие: берберский язык, который является родовым понятием, объединяющим множество говоров, и разделяемый исследователями на 3 группы (в основном берберский язык распространен в Алжире и Марокко и в меньшей мере в Тунисе). Диалектные языки (марокканский, алжирский и тунисский) — во французской литературе его определяют как «диалект», а местное население называет его «аддарижа», т. е. «ходячий язык». У каждого народа свой собственный диалект с лексическими и фонетическими особенностями, отличающими его от других диалектов. Диалект формируется в результате смешения арабского, французского и берберского языков. Французский язык официально считается иностранным языком, однако широко используется в сферах административного управления, коммерческой и банковской деятельности в трех странах.

На наш взгляд, весьма необходимо определить место и роль французского языка при обучении иностранным языкам в странах этого региона. В практике обучения русскому языку как язык-посредник часто используется французский. Эта традиционная практика преподавания иностранных языков сложилась еще в колониальную эпоху, в период которой французский язык в странах этого региона насаждался в качестве «общелитературного» и «государственного». Также влияние французского языка на обучение русскому языку марокканских, алжирских и тунисских учащихся объясняется тем, что образовательные системы в этих странах приучили преподавателей пользоваться западно-европейскими языками как средством обучения. В этих странах применяются два варианта обучения: двуязычное (с опорой на арабский язык и иностранный, преимущественно французский) и одноязычное (с опорой на арабский язык).

Некоторые исследователи отрицательно относятся к использованию в условиях арабского Магриба французского языка как главной опоры при обучении русскому языку, считая это неэффективным по причине значительных типологических различий этих языков. «Вследствие применения французского языка как опорного в преподавании, — подчеркивает алжирский русист Нур-Эдин Т. М. — во-первых, у учащихся наблюдается раздвоение внимания между двумя языками, по существу одинаково «иностранными». Во-вторых, применение другого неродного языка оказывается значительной помехой в процессе усвоения изучаемого языка» [3, с. 29].

Многие арабские педагоги считают, что обращение к французскому языку при обучении русскому языку в вузах стран Магриба должно осуществляться только в особых методически мотивированных и вынужденных случаях. Например, при введении инфинитива русского глагола. Обращение к форме инфинитива французского языка является оправданным, так как формы, прямо соответствующей русской, в арабском языке нет. Таким образом, опора на французский язык при преподавании русского языка в магрибских школах и вузах должна носить характер ограниченного, дополнительно-вспомогательного и четко мотивированного приема.

По нашему мнению, роль французского языка при обучении русскому языку в школах и вузах Алжира, Туниса и Марокко является существенной и целесообразной. Во-первых, этот язык по сравнению с другими иностранными языками считается наиболее используемым и распространенным не только в образовательных системах этих стран, но и в обществах вообще, так как французский язык глубоко проник во все области жизни этого региона. Во-вторых, как мы упомянули выше, в названных странах широко распространено двуязычное обучение, которое опирается на арабский и французский языки, это и наряду с тем, что преподаватели приучились пользоваться французским языком как средством обучения. В-третьих, использование французского языка как языка-посредника учащимися обеспечивает усвоение нового иностранного языка (русского) и сохранение уровня владения другим иностранным языком (французским), являющимся существенной частью языковой ситуации стран этого региона.

Высказывая критику относительно положения французского языка в странах Магриба, а также определяя место и роль родного (арабского) языка, многие исследователи и наблюдатели утверждают, что «политика как распространения, так и преодоления влияния французского языка нашла отражение во всех общественных сферах: государственное управление, образование, средства

массовой информации, промышленность и коммерция, бизнес (уличная реклама, визитные карточки, концертные билеты). Цель данной политики заключается в автоматическом 100 % включении французского языка в качестве официального языка общения среди буржуазных классов, выпускников французских школ и вузов, и на 50 % среди популярных классов, учащихся государственных или частных школ» (1, статья: Франкофония и бедственное положение арабского языка в Магрибе. Оpub. 26/01/2008. <http://www.blafrancia.com/node/171>).

Под методом обучения иностранным языкам авторы книги «Методы обучения арабскому языку иностранцев» понимают следующее: «Метод обучения иностранному языку означает тот комплексный план, который используются для достижения желаемых образовательных целей» [4, с. 69]. В этой же работе перечисляются и интерпретируются несколько наиболее распространенных в учебных заведениях стран Магриба методов обучения иностранному языку.

В первую очередь, следует назвать наиболее распространенный в школах стран Магриба **грамматико-переводной метод**. Характеризуя его достоинства, исследователи подчеркивают, что «<...> конечные цели этого метода заключаются в понимании и запоминании правил языка в традиционном языковом выражении, также в подготовке учащихся к усвоению на высоком уровне навыка письма через структурированное обучение переводу с родного языка на изучаемый язык. Такой метод характеризуется обеспечением широкого словарного запаса» [4, с. 71].

Также, имеет смысл обратить внимание на то, что наряду с этим основным используемым методом используются и несколько другие методы, принятые и используемые в преподавательской практике арабскими педагогами и учеными, хотя и применяются они в учебной деятельности реже. Среди них: **прямой метод, метод чтения, аудиооральный метод, селективный метод и функциональный метод**.

Литература:

1. Абду Насэр Эль мокри, статья: Франкофония и бедственное положение арабского языка в Магрибе. Оpub. 26/01/2008. <http://www.blafrancia.com/node/171>).
2. Каббаж Н. Использование средств зрительной наглядности для формирования грамматической компетенции на русском языке (в условиях начального этапа марокканского вуза): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1992.
3. Талеб Мохаммед Нур-Эддин. Сопоставительный метод преподавания грамматической категории вида русского глагола в арабской школе. дисс. На соискание учебной степени кандидата пед. наук. — Калинин, 1986.
4. Эль-нака М. К., Тийма Р. А., 2003. طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. محمود كامل الناقة, رشدي احمد. طعيمة. منشورات المنظمة الاسلامية للتربية و العلوم و الثقافة. ايسيسكو. 2003.
5. Эль Сунбол А. А., 2002. عبد العزيز بن عبد الله السنبلي. التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي و العشرين. 2002. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.
6. Lecerf J. Littérature dialectale et renaissance arabe.(BEO) de l'institut français de Damas. — Damas, 1933.

Gouider Mariem

afnene.afnene.a@gmail.com

Higher institute of languages, Tunis

Teaching the Russian language in the Maghreb countries in the current linguistic situation of this region

In modern Maghreb educational systems, teaching methods of foreign languages are considered traditional. When teaching the Russian language, a variety of traditional methods are used to adequately present the originality of teaching languages in the Maghreb countries. One should pay attention to the peculiarities of the language situation in this region. The widely used languages in the Maghreb countries are: Berber, Dialectal languages (Moroccan, Algerian and Tunisian) and French. In the practice of teaching the Russian language, French is often used as an intermediary language. Different views were expressed on this issue.

Keywords: teaching methods, Russian, Maghreb educational systems.

Дидактический потенциал настольных игр в обучении русскому языку как иностранному

В статье рассматривается один из актуальных методических вопросов — мотивации изучения другого (неродного) языка. Авторы исследования видят решение в активизации учебной деятельности инофонов через использование на занятиях русского языка как иностранного игровых технологий, в частности, — настольных игр. Особое внимание уделяется аналитическому обзору существующих классификаций настольных игр, выделению ключевых проблем в организации и проведении в учебном процессе настольной игры, приводятся методические рекомендации использования настольной игры на занятиях РКИ при изучении лексической темы.

Ключевые слова: игровые технологии, игровые приемы, настольная игра, коммуникация, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, РКИ.

Одна из ключевых проблем методики преподавания русского языка как иностранного — поддержание мотивации изучения иностранного языка на высоком уровне. Способом решения данного вопроса может быть использование групповых форм обучения и, в частности, различных игровых приемов. Геймификация образовательного процесса, использование игровых приемов на уроках русского языка как иностранного имеет следующие преимущества:

1. снятие психологических барьеров,
2. формирование комфортной учебной атмосферы,
3. смена деятельности,
4. наличие психологической установки на развлечение, а не на обучение,
5. повышение эффективности обучения за счет сопровождения учебной деятельности изменением эмоционального состояния студента [4, с. 83].

Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у студентов интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются игры.

Во-вторых, одной из наиболее важных проблем в преподавании является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению предмета. Вовлечение учащихся в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено также в процессе игровой деятельности [7, с. 71].

Современный рынок настольных игр разнообразен. Игры классифицируются по внутриигровой механике, тематике, количеству игроков, типу взаимоотношений между игроками, реальности (вселенной игры) и т. д.

Авторы сайта «Crowd Republic» (<https://crowdpublic.ru/>) обратились к классикам-исследователям настольных игр Г. Дж. Мюррею, Роберту Ч. Беллу и Дэвиду Парлетту, которые сегментировали игры, прежде всего по базовой механике игры.

В соответствии с наиболее поздней и проработанной классификацией Д. Парлетта, большинство классических настольных игр относится к одному из следующих классов.

1. Гонки (race games): часто используется собирательное название «ходилки». «Игровое поле представляет собой линейный сегментированный путь с одними или более точками старта и финиша. Путь может содержать развилки, возможности срезать расстояние и наоборот шанс натолкнуться на препятствие, переместиться назад и т. д. Традиционно перемещение фигур (одной или более в распоряжении каждого игрока) в таких играх зависит от результатов бросков игральных костей. При этом, в одних случаях, игра исключительно основана на удаче, в других

также зависит и от опыта и интеллекта играющего. Есть игры, где на перемещение не влияет элемент случайности, а только тактика игроков».

2. Битвы за пространство (space games) делятся на следующие субкатегории:

- 1) выстраивание линий (alignment), где задачей является выстроить линию, состоящую из трех и более своих фигур;
- 2) соединения (connection) — цель игры — сформировать из фигур линию, соединяющую противоположные стороны игровой доски;
- 3) перестановка (traversal) — цель — первым занять фигурами соответствующие позиции на противоположной стороне доски;
- 4) конфигурация (configuration) — цель — расположить все свои фигуры по определенному правилу;
- 5) оккупация (occupation) — цель — занять большую, чем противник территорию.

3. Преследование (chase games). «В этой категории находятся игры с асимметричной стартовой позицией, где один игрок имеет меньше фигур / ресурсов, но при этом обладает другими преимуществами (например, односторонней возможностью есть фигуры противника. Здесь же мы можем наблюдать признаки и следующей категории — „displace games”».

4. Замещение (displace games). «Для таких игр характерна победа за счет доминирования в игровом пространстве, достигаемого путем поедания или захвата фигур противника своими фигурами. В разных играх это происходит по-своему: окружением, перешагиванием, замещением».

Большинство современных игр Д. Парлетт относит к тематическим играм (theme games), где комбинация классических механик сочетается с акцентом на репрезентативную систему, которую представляет игра: детектив, торговля недвижимостью и т. д.

Далее авторы сайта развивают классификацию и выделяют следующие группы:

1. конечные цели игры (первым набрать или избавиться от очков, фишек, фигур), выстроить выигрышную стратегию, заблокировать противника и т. д.);
2. тип конфликта (территориальный, экономический, информационный);
3. границы игры по времени (до ключевого события, ограниченное количество ходов, отведенное время);
4. очередность ходов (поочередные, одновременные, непрерывные ходы);
5. симметричные и асимметричные (с одинаковым набором ресурсов или позициями для соперников и с различным);
6. дистрибуция информации (информация об игре известна всем, каждому игроку своя, известна частично);
7. обычные и нелинейные игры (игры, где с каждым ходом меняются ресурсы, правила, цели игры);
8. решенные и нерешенные игры (решенные игры при определенной прописанной стратегии сводятся к заранее известному результату) [8].

Однако разработанных языковых игр для обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному крайне мало. Чаще всего встречаются игры коммуникативной направленности, которые, по словам М. А. Винокуровой, «способствуют оптимизации обучения иностранному языку. На таких уроках происходит развитие воображения, памяти, мышления у обучающихся, а также развитие их самостоятельности и мотивации учения; формирование умения выражать и доказывать свою точку зрения, принимать активное участие в диалогическом общении с собеседниками» [1, с. 57]. Например, В. Ю. Минаева приводит пример игры «Комплимент»: «По очереди каждый из студентов, обращаясь к соседу слева, с чувством радости от встречи произносит фразу: «Здравствуй, (имя), ты сегодня такая (такой)...» и заканчивает эту фразу, говоря комплимент». Начинает преподаватель: «Здравствуй, Кельян, ты сегодня, такой красивый. У тебя такое веселое настроение». После игры обучающиеся ответили на вопрос: «Как вы думаете, о чем мы сегодня с вами будем говорить?» (о красоте, о внешности) и вышли на тему занятия «Красота спасет мир» [6, с. 39–40]. Полагаем, что преподавателям РКИ приходится адаптировать детские игры, делиться своими разработками на педагогических форумах и в сообществах, это несколько упрощает задачу в практике преподавания русского языка как иностранного. Однако и здесь появляются сложности, связанные с технической составляющей, а именно — применение уже готовой игры требует от педагога оформительских и творческих навыков.

Настольная игра, будучи «физически» реализованной, активизирует различные каналы восприятия (зрительный, слуховой, тактильный), давая возможность отработать не только грамматические навыки, но и получить сенсорные впечатления, которые помогают закрепить пройденный материал. Запоминание материала в игровой форме проходит успешно благодаря возможности снять коммуникативное напряжение, вызванное языковым барьером. Немаловажно и то, что в ходе игры при ответе на заданные вопросы у учащихся повышается скорость и качество реакции, мотивированные личной заинтересованностью участника в победе [2, с. 89].

Чтобы говорить об эффективности применения настольной игры на занятиях по русскому языку как иностранному, необходимо иметь сами игры, которых крайне мало, и собственно опыт применения данным настольных игр. Проанализируем имеющийся опыт.

Е. С. Крупина в статье «Из опыта использования настольных игр в обучении иностранным языкам в Санкт-Петербургском университете МВД России» описывает применяемые настольные игры как средство активизации профессионально-познавательной деятельности обучающихся на занятиях английским языком в неязыковом вузе.

Автор отмечает, что основным фактором, который препятствует применению настольных игр в обучении иностранному языку, является долгая разработка, требующая от преподавателя тщательной проработки изучаемого материала, хороших оформительских навыков, умения по адаптации настольных игр, используя подручные материалы и компьютерные технологии.

Вторым фактором выступает высокая стоимость уже готовых языковых настольных игр в розничной торговле и интернет-магазинах и, как следствие, их низкая доступность.

Однако в педагогических сообществах давно обсуждается данная проблема, и учителя делятся своими разработками и шаблонами.

На примере языковых игр, применяемых на занятиях по английскому языку, Е. С. Крупина отмечает великий потенциал языковых настольных игр, потому как при проведении игр оказываются задействованы все модальности — кинестетическая, аудиальная и визуальная. Также автор отмечает, что применение подобных игр наиболее эффективно в микрогруппах из трех-четырех учащихся [3, с. 127–128].

И. Н. Лаас обратила внимание на применение настольной игры уже непосредственно на занятиях по русскому языку как иностранному. В статье «Настольные игры как инструмент изучения нового и закрепления изученного материала на уроках русского языка как иностранного» представлен обзор доступных неспециализированных настольных игр, которые могут использоваться на занятиях РКИ с обучающимися разных уровней владения русским языком с целью выработки и закрепления лексико-коммуникативных навыков. Автор представляет широкий ряд настольных игр и возможности их адаптации к урокам РКИ в соответствии с намеченными целями.

Приведем примеры адаптации настольной детской игры «Профессии», которая может быть применена при изучении соответствующей лексической темы. В детских и канцелярских магазинах представлено множество разновидностей этой игры, рассчитанных на возраст игроков от двух лет.

1. Наиболее простая, состоящая из набора двойных карточек с пазловым замком, может применяться на занятиях с инофонами с элементарным уровнем владения языком (A1).

Одна часть карточки иллюстрирует профессию (повар, врач, учитель), а другая сферу деятельности (кухня, автомобиль скорой помощи, школьная доска). Задача студента найти и объединить подходящие половинки и озвучить:

- название профессии («*Это врач*»),
- место работы («*он работает в больнице*»),
- в чем заключается их работа («*он лечит людей*»).

2. Более сложный вариант игры с тем же названием может использоваться на занятиях с обучающимися, уровень владения языком которых базовый (A2) и выше.

В игру входят иллюстрированные карточки с профессиями, а также еще шесть более мелких карточек с пазловыми замками, содержащих изображения атрибутов этой профессии (например, центральная карточка с изображением полицейского и маленькие карточки с изображениями жезла, патрульной машины, униформы, свистка, светофора, форменной фуражки). Задача игроков — правильно подобрать составляющие к центральной карточке, а затем в нескольких предложениях рассказать об этой профессии (можно от первого лица). Помимо этого, на основе карточек можно составить диалоги:

«Кто ты?» — «Я художник»,

«Чем ты занимаешься?» — «Я рисую картины» и т. д.

3. Игра «Профессии» может стать и ролевой, преследующей целью развития навыков реального общения, например, для прохождения собеседования.

Игра моделирует коммуникативную ситуацию в административной службе, на занятиях, на улицах города, и может быть полезной для изучения и закрепления материала, актуального для сфер повседневного и социально-культурного общения.

В ходе игры закрепляется новый лексический материал, умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, отрабатываются навыки аудирования и говорения, проверяется умение строить монологическую и диалогическую речь [5, с. 39–40].

Таким образом, полагаем, что среди всех имеющихся методов и технологий обучения особое место занимает игра. Она имеет ряд преимуществ:

1. снятие психологической напряженности,
2. преодоление языкового барьера,
3. налаживание контакта с другими студентами,
4. высокая мотивация к учебной деятельности,
5. соревновательный компонент,
6. возможность включения всех видов речевой деятельности.

Помимо вышперечисленных преимуществ метода игры, настольную игру выделяет ее материальное воплощение, активизирующее все виды восприятия: зрение, слух, осязание, которые способствуют лучшему усвоению изученного материала. Самым значимым достоинством игры является ее мобильность в использовании: возможность адаптации для разных уровней, изменение содержания в соответствии с поставленной целью занятия или лексико-грамматической темой, изученной ранее.

На современном этапе развития методики преподавания РКИ наблюдается малое количество разработанных настольных игр. Это является перспективной практической проблематикой в области преподавания русского языка как иностранного.

Литература:

1. Винокурова М. А. Обучение лексике в методике преподавания РКИ: коммуникативный аспект (на материале темы «Город» // Педагогическое образование на Алтае. — 2016. — № 2. — С. 53–58.
2. Волкова К. В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку как иностранному: глаголы движения / К. В. Волкова // Вестник ТГПУ. — 2016. — № 3 (168). — С. 89–92.
3. Крупина Е. С. Из опыта использования настольных игр в обучении иностранным языкам в Санкт-Петербургском университете МВД / Е. С. Крупина // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. — 2014. — Т. 202. — С. 127–131.
4. Кудрявцева А. Ю. Потенциал использования игровых приемов на уроке РКИ / А. Ю. Кудрявцева // Современные технологии обучения русскому языку как иностранному: материалы международных курсов повышения квалификации: Киров, 30 ноября, 2017 года / Вятский государственный университет. — Радуга-ПРЕСС, 2017. — С. 83–88.
5. Лаас И. Н. Настольные игры как инструмент изучения нового и закрепления изученного материала на уроках русского языка как иностранного / И. Н. Лаас // Наука и инновации — современные концепции: Сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума, Москва, 14 июня 2019 года / отв. ред. Хисматуллин Дамир Равильевич. — Москва: Инфинити, 2019. — С. 35–41.
6. Минаева В. Ю. Методика преподавания предикативной лексики РКИ: полиситуативный аспект // Пятый этаж. — 2017. — № 3. — С. 36–42.
7. Шапиева А. С., Магомедова, П. К. Применение игровых технологий в процессе обучения / А. С. Шапиева, П. К. Магомедова // Евразийский союз ученых. — 2015. — № 10 (19). — С. 70–72.
8. Crowd Republic. Социализированная краудфандинговая площадка для настольных игр, комиксов, книг [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://crowdpublic.ru/>

The didactic potential of board games in the framework of learning Russian as a foreign language

The article discusses one of the topical methodological issues — the motivation for learning another (non-native) language. The authors of the study see the solution in enhancing the educational activity of foreigners through the use of game technologies in the classroom of Russian as a foreign language, in particular, board games. Particular attention is paid to an analytical review of the existing classifications of board games, the identification of key problems in the organization and implementation of a board game in the educational process, methodological recommendations for the use of a board game in the lessons of RFL in the study of the lexical topic are given.

Keywords: game technologies, game techniques, board game, communication, communicative competence, Russian as a foreign language.

Семиотика для повышения эффективности обучения и улучшения понимания русского языка и русской литературы

Эта статья о преподавании русского языка как иностранного в контексте цифровой трансформации и многоязычия. В статье показаны трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты в процессе обучения русскому языку, и недостатки традиционного обучения. Представлена символическая лингвистика, используемая преподавателями нашего университета при обучении русского языка как иностранного, и проанализировано литературное произведение Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» с графическими символами. Целью данной статьи является повышение эффективности и заинтересованности иностранных студентов в изучении русского языка, улучшение и облегчение понимания русской культуры, истории и литературных произведений.

Ключевые слова: методика, русский язык как иностранный, семиотика, графика, литература.

С повышением уровня социальных наук и технологий передовая наука и технологии постепенно интегрируются в различные отрасли общества, и глобальная сфера образования претерпевает глубокие изменения. Цифровые технологии стали эффективным средством в современном образовании. Мы находимся в контексте этой многоязычной и цифровой трансформации. Преподаватели обучают иностранных студентов из разных стран, изучающих русский язык. Однако при преподавании русского языка как иностранного преподаватели не могут использовать родной язык учащихся для обучения. С самого начала, от изучения русского алфавита до изучения литературы, преподаватели в программе обучения используют только русский язык.

Мы приехали в Россию учиться как иностранные студенты. Несомненно, слабая база русского языка, которую мы имели, стала самой большой трудностью, с которой мы столкнулись в учебе. Что касается филологического факультета, на котором я учусь, то больше всего мы занимаемся литературой разных стран — за короткий период времени нам сначала приходилось много читать, затем исследовать и анализировать прочитанное, в процессе на занятиях пересказывать основные сюжетные линии этих произведений, разбираясь в жизненном опыте и временном фоне автора, анализируя его приемы... Для нас, иностранных студентов, это действительно огромная задача. Поэтому сложность понимания языка стала нашим самым большим препятствием.

Язык — это инструмент для общения между людьми, но очевидно, что язык — не единственный способ общения людей. Люди являются отправителями и получателями различной информации. Люди также используют другие средства для передачи мыслей и эмоций (как жесты, мимика, глаза, поза ожидания): этот факт еще более очевиден в современном обществе, где средства массовой информации очень развиты. Следовательно, должна быть создана новая наука, охватывающая все способы человеческого общения. Это Семиотика. Семиотика — это наука о знаках и языке. Это дисциплина, изучающая отношения между языком и миром. Ее цель — связать воедино наше сознание, язык и реальность. При обучении русскому языку как иностранному, чтобы повысить энтузиазм учащихся в отношении языка и знаний, ученые-педагоги активно ищут новые методы обучения. В практику преподавания русского языка как иностранного наш преподаватель добавил элементы символической лингвистики в рамках традиционной системы обучения русскому языку, для повышения интереса учащихся и эффективности в изучении русского языка и литературы, для продвижения учащихся в различных ситуациях.

Вышепредложенная методика отличается от общепринятой методики обучения тем, что использует разные графики для изображения сюжета всего литературного произведения и образа

главного героя. Возьмем, к примеру, роман Достоевского «Преступление и наказание». Например, в первой главе главный герой находится в состоянии крайней чувствительности и нервного срыва после совершения преступления. Наш преподаватель использует полосу с тремя поворотами. Волнистая линия представляет собой самого главного героя. Волнистая линия вызывает у людей чувство разочарования и беспокойства. Три зигзага представляют три обстоятельства, которые подтолкнули главного героя принять решение о совершении преступления (см. рисунок А). Только простая зигзагообразная линия используется для визуализации внутренней деятельности главного героя и подсказки ему. Умело сочетаются элементы преступности.

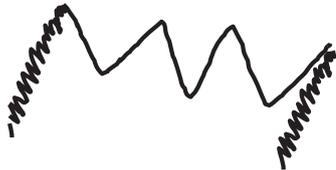


Рисунок А

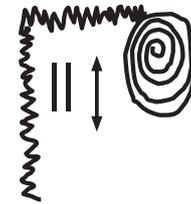


Рисунок Б

А в третьей главе она использует круг линий, чтобы представить кошмар главного героя, а круг представляет изгибы, повороты и замешательство. Это в точности описывает психическое состояние главного героя. Две короткие линии представляют мать и сестру главного героя, также линия ограничена двумя стрелками (см. рисунок Б). Каждый символ, используемый на графике, должен быть в состоянии яркого отображения характеристики каждого персонажа и события. Размещение символов должно быть точно определено в соответствии с содержанием исходного текста. Прежде чем изучать литературное произведение, наш преподаватель проводила такую демонстрацию. Она показывала важное содержание каждой главы с помощью такой простой графики, а затем помещала рядом с ней краткую основную сюжетную линию главы. Преподаватель заранее дает нам готовую презентацию с графиком каждой главы произведения, под графиком имеются опорные слова к главе для самостоятельного изучения. После прочтения произведения мы самостоятельно прорабатываем с графиками в презентации. На занятии мы должны пересказать произведение, опираясь на график, но уже без опорных слов (подсказок). Таким образом, огромная задача изучения русского языка и литературных произведений кажется менее сложной.

Мы живем в век информации. В настоящее время мы привыкли полагаться на Интернет и технические средства для получения информации и знаний. Традиционное обучение по учебникам далеко не в состоянии удовлетворить образовательные потребности иностранных студентов из разных стран, так как обучающиеся должны не только выучить сам язык, но и понять историю и культуру страны. Однако сами иностранные студенты имеют слабую базу русского языка, и столкнувшись с таким большим литературным произведением, они неизбежно будут чувствовать себя подавленными и брошенными. У нас, китайцев, графическая память развита больше. Символическая лингвистика в сочетании с современными технологиями может оказать визуальное воздействие и дать нам интуитивное ощущение. Предложенная методика помогла нам, иностранным студентам, решить проблемы различного рода, возникающие при изучении русских литературных произведений.

Семиотика — это не только интересный и эффективный метод обучения. Это не только помогает нам улучшить разговорную речь, но и понять историю, культуру, мысли и традиции страны. Важно то, что мы учим новый язык с интересом, а не заставляем себя это делать.

Литература:

1. Кудрявцева З. Г., Сайтова К. А. Проектный метод и цифровые технологии в обучении РКИ. — С. 85–86.
2. Е. Е. Бразговская. Семиотика / Языки и коды культуры. — М.: Юрайт, 2019. — С. 11–12.
3. С. М. Петров. Графико-символическое пространство художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев. — 2017. — № 4. — С. 415–417.

*Zhao Li**zhaoli483@gmail.com**North-Eastern Federal University*

Semiotics to improve the effectiveness of teaching and improve understanding of the Russian language and Russian literature

This article is about teaching Russian as a foreign language in the context of digital transformation and multilingualism. The article shows the difficulties that foreign students face in the process of teaching the Russian language and the disadvantages of traditional education. The article presents symbolic linguistics, used by teachers of our university in teaching Russian as a foreign language, and analyzes the literary work of F. M. Dostoevsky's «Crime and Punishment» with graphic symbols. The purpose of this article is to increase the efficiency and interest of foreign students in the study of the Russian language, improve and facilitate the understanding of Russian culture, history and literary works.

Keywords: medotics, Russian as a foreign language, semiotics, graphics, literature.

Мадей-Цетнаровска Моника

monikacet@poczta.onet.pl

Хелминяк Ева

epyrtek@poczta.fm

Институт иностранных языков,

Государственная высшая профессиональная школа в Новом Сонче

Республика Польша

Федоришин Александра

aleksandra.Fedoryszyn@polsl.pl

Центр иностранных языков,

Силезский технологический университет

г. Гливице, Республика Польша

Автоматизированный перевод с русского языка на польский в польских высших учебных заведениях. Настоящее и будущее

В данной статье рассматривается необходимость внедрения программ автоматизированного перевода в образовательные программы польских вузов как практического, так и академического уровней. Авторы статьи выдвигают тезис о том, что использование САТ-программ на занятиях, связанных с польско-русским переводом, гарантирует выпускникам конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: САТ-программы, польские вузы, рынок труда, дидактика перевода.

Быстро развивающиеся технологии все чаще используют искусственный интеллект. Его применение замечаем не только в технических, но и гуманитарных науках. Филология и лингвистика оказываются этими областями, в которых практическое внедрение искусственного интеллекта становится все более популярным, особенно в сфере изучения иностранного языка, в том числе процесса перевода.

Современный переводчик может пользоваться такими решениями как, например, программы для распознавания и синхронизации речи, компьютерной диктовки, автоматического машинного перевода и автоматизированного перевода, который обеспечивают известные, как на Западе, так и на Востоке САТ-программы. Именно последние приобретают все большую известность, а масштаб их использования означает, что занятия по их практическому внедрению становятся уже неотъемлемой частью многих образовательных программ будущих переводчиков.

Каролина Брось, лингвист из Варшавского университета, отмечает, что в эпоху Интернета и компьютеризованного рынка труда необходимым становится адаптировать исследования в области переводов к реалиям, что поможет соответствовать высоким стандартам, установленным потенциальными работодателями и клиентами [1, с. 11–28].

Автоматизация процесса перевода с использованием САТ-программ — факт неоспоримый, но следует подчеркнуть, что сейчас и в ближайшем будущем человек, который выполняет и контролирует процесс перевода, оказывается незаменимым, так как упомянутые программы (напр. Trados, MemoQ, OmegaT, Smart Cat, MateCat, Wordfast, Crowding и другие) не являются решением, которое безошибочно выполняет перевод. Программы автоматизированного перевода нельзя путать с машинным переводом, хотя САТ-программы тоже его используют. Несмотря на это, в первой очереди САТ-программы являются системой, в которой переводчик самостоятельно создает базу авторских переводов, а машинный перевод является лишь опцией подсказки.

Нет сомнений, что в условиях ускоренного развития информационных технологий существует угроза замены и даже вытеснения человеческого фактора из процесса перевода, но в настоящее время во многих сферах этой деятельности такая ситуация пока невозможна. Хорошим примером будет здесь литературный перевод.

В Польше на факультетах, обучающих русскому языку и литературе, все чаще именно САТ-программы находят свое место на занятиях со студентами. Осознавая факт, что выпускники филологического и лингвистического факультетов должны обладать не только высоким уровнем знания языка (первая степень — бакалавр — уровень С1, вторая — магистратура — уровень С2), но и знаниями в области литературы, культуры, истории, языковедения, современные программы учитывают многочисленные занятия по определенным темам, но также языковые высокоспециализированные курсы, в том числе юридический, экономический, технический, медицинский, письменный, устный (последовательный, пофразный, синхронный) переводы. Однако, бурно развивающийся и требовательный рынок труда заставил польских сотрудников высших учебных заведений внедрять тоже практические уроки, связанные с программами автоматизированного перевода.

Конечно, эта инновация пока еще редко встречается в польских вузах, но в качестве примеров стоит привести, между прочим, Профессиональное высшее учебное заведение в Новом Сонче. Именно в Институте иностранных языков уже с 2017 года студенты обучаются таким программам, как в русско-польском, так и польско-русском переводах (*Филология* и *Лингвистика для бизнеса*). В самом начале студенты работали в программе Trados, но спустя три года, когда наступило время коронавирусной пандемии, в условиях дистанционного обучения были внедрены программы MemoQ, OmegaT, Smart Cat, MateCat и Wordfast.

Если мы посмотрим на другие польские университеты, то как уже было сказано, к сожалению, немногие из них предлагают этот тип занятий. Следует также отметить, что, когда они уже появляются в предложении, то чаще подаются на обучение второго цикла, то есть магистратуры. Причины такого положения дел неизвестны, так как пока никто не проводил исследований по диагностике программных недостатков в этом вопросе. Несомненно, одной из причин будет тот неоспоримый факт, что в течение многих лет в филологических исследованиях область компьютерной лингвистики тщательно игнорировалась.

Вероятно, еще одной причиной отсутствия САТ-программ во многих областях языкового образования, включая обучение на первом этапе, является убеждение в том, что использование этого типа программного обеспечения должно применяться к учащимся с углубленным знанием иностранного языка. Возможно, поэтому мы будем чаще встречать эти занятия во время уже упомянутой магистерской учебы, а также, так называемого последипломного обучения. В этом пространстве мы встретим различные названия курсов последипломного образования, в том числе, например, *Цифровой переводчик — новые технологии в переводе* (Краковский педагогический университет) или *Transl@tor: информационные технологии, поддерживающие перевод* (Силезский университет).

Отдельные занятия на первой и второй стадии обучения можно найти, между прочим, под названиями *САТ-программы* (ГПВШ в Новом Сонче, *Лингвистика для бизнеса* — 1-я степень, Жешувский университет, *Английская филология* — 2-я степень, Ягеллонский университет — *Переводоведение* — второй цикл обучения), или *Инструменты поддержки ИТ-перевода* (Университет бизнеса в Домбровой Гурничей, *Филология*, 2-я степень), *ИТ техники в переводе* (Государственное высшее профессионально-техническое училище технологии и экономики имени о. Бронислава Маркевича в Ярославле, *Филология*, 1-я степень) или *Информационные технологии для переводчиков, Управление переводческими проектами* (Гданьский университет, *Английская филология*, 1-я степень).

Приведенные выше примеры показывают, что САТ-программы и связанные с ними виды деятельности, названы по-разному, но реализуют идентичные или похожие результаты обучения. Эти занятия находим в вузах, предоставляющих как академическое, так и практическое образование. Практические университеты, в том числе Государственные профессиональные высшие школы вводят эти занятия уже на первом этапе обучения (бакалавриат), а университеты и академии, реализующие исключительно академический уровень — на втором этапе обучения (магистратура). Опыт работы с этими программами разрешает поставить тезис, что для будущей профессиональной судьбы выпускников, САТ-инструменты можно было бы внедрять уже в системе бакалавриата и не только на факультетах, связанных непосредственно с обучением иностранного, в том числе русского языка, но и на других факультетах во время практикума по русскому или другому иностранному языку. Кажется, такая инновация будет хорошим решением прежде всего для технических и экономических факультетов, так как автоматизированный перевод прекрасно справляется

со специализированным языковым кодом. О таком решении думают, между прочим, преподаватели Силезской политехники.

Типичный практикум иностранного языка в Польше должен проходить на уровне В2 по Общеввропейской системе CEFR. Учитывая факт, что именно этот уровень определяется как «выше среднего» и отличается уверенным знанием языка, студент в состоянии работать в программах CAT, используя, конечно, не очень сложный тип текста. Однако, если примем во внимание, что специализированный код данной области опирается часто на повторяющиеся схемы (контракты, договоры, деловая переписка), использование автоматизированного перевода будет вполне оправданным и полезным для студентов.

Уровень В2 является достаточным для работы в международных компаниях и даже если он не охватывает всех нюансов языкового знания, разрешает профессионалам свободно общаться в международном коллективе.

Стоит также учесть, что многие студенты нефилологических факультетов, посещающие практикум иностранного языка, знают данный язык намного лучше, чем на требуемом во время практикума уровне В2. Тем более внедрение программ автоматизированного перевода может оказаться успешным в процессе позднейшего трудоустройства выпускника, напр. технического или экономического факультетов.

Существует еще другой фактор в пользу внедрения CAT-программ на обычных практикумах иностранного языка. Если учтем, что часто некоторые студенты владеют языком на уровне намного выше, чем В2, напр. С1 или даже С2, то согласно польскому законодательству, а точнее Закону от 25 ноября 2004 года о профессии присяжного переводчика, п. 1: присяжным переводчиком может быть гражданин Польши, который имеет степень магистра филологии или другой специальности. В последнем случае такому выпускнику необходимо лишь дополнить образование на последипломном обучении, после чего он имеет право приступить к государственному экзамену. В соответствии с вышесказанным, каждый инженер, экономист, юрист, IT-специалист и другие, может осуществлять в будущем даже и присяжные переводы. Знание CAT-программ уже на этапе университетского обучения укрепит их позицию на рынке.

Описанное решение стоит вводить как в вузах профессионального, то есть практического уровня, так и в типичных академических университетах. На эту необходимость обращает пристальное внимание упомянутая уже выше польская языковед Каролина Брось, подчеркивая, что образовательные программы должны быть модифицированы. Брось напишет:

«Отраслевой» подход следует частично совмещать с научным; вместо того, чтобы посылать молодых людей бродить в темноте на рынке переводов, разработать комплексную программу обучения, в которой неязыковые знания не вводятся в качестве любопытства или дополнения к учебным курсам; в котором есть место для понимания рыночных реалий и размышлений о процессе перевода и лингвистической корректности отдельных структур, а также для дискурсивного анализа и металингвистических аспектов перевода [перевод мой — М-Ц. М.] [1, с. 13].

Ученая высказывается прежде всего на тему филологических и лингвистических факультетов, но не будет преувеличением сказать, что ее слова можно сопоставить также с другими факультетами, а тем самым рассмотреть вопрос о внедрении контента, связанного с инструментами CAT, на занятиях по иностранным языкам, особенно в технических, инженерных или экономических областях.

CAT-программы не являются сложным программным обеспечением, напротив, они очень просты, логичны и, что самое главное, чрезвычайно интуитивно понятны. Хорошее знание одной из программ позволяет быстро разобраться в других программах этого типа, потому что все они основаны на схожих функциях. К наиболее распространенным функциям относятся: создание собственной памяти переводов (ТМ — Translation Memory), глоссариев на основе лексики переведенных текстов, а также отдельные тематические словари для конкретной отрасли. Эти программы также обеспечивают управление исходной терминологической базой данных и взаимодействие с периферийными модулями. Многие CAT-программы совместимы друг с другом, что на практике позволяет переносить память переводов или глоссариев из программы в программу.

Программное обеспечение обеспечивает перевод множества файлов в разные форматы одновременно, и, что наиболее важно, они поддерживают разные форматы, а некоторые из этих программ

позволяют загрузить ZIP-архивы и выбирать файлы с Google Диска. Окончательный текст перевода сохраняет все исходные характеристики (подчеркивание, жирный шрифт, курсив, цвета). Функции, которые, несомненно, поддерживают процесс перевода — это контроль качества, редактирование и опубликованное редактирование.

Многие пользователи САТ-программ также стремятся использовать функцию машинного перевода (МТ), которая, хотя и несовершенная, безусловно, ускоряет процесс перевода. Несомненно, при ее использовании очень важны лингвистические знания и так называемая лингвистическая интуиция, на которую преподаватели иностранных языков должны обращать внимание своих студентов. Для опытных пользователей выбранные САТ-программы предлагают модули, позволяющие создавать клиентскую базу и искать предложения о переводческой работе в соответствующей отрасли, привлекать других переводчиков для сотрудничества, а также создавать, управлять и контролировать переводческий проект.

Учитывая все перечисленные факты и аргументы, обоснованным кажется внедрение автоматизированного перевода в студенческие образовательные программы, что как в Польше, так и в России постепенно и происходит.

Литература:

1. Broś K., Studenci w dobie Internetu i skomputeryzowanego rynku pracy: jak dostosować studia translacyjne do zmieniających się realiów / Lingwistyka Stosowana. — 2014. — № 11. — С. 11–28.

Madej-Cetnarowska Monika

monikacet@poczta.onet.pl

State University of Applied Sciences

Institut of Foreigne languages

Poland, Nowy Sącz

Chelminiak Ewa

epyrtek@poczta.fm

State University of Applied Sciences

Institut of Foreigne languages

Poland, Nowy Sącz

Fedoroszyn Aleksandra

aleksandra.Fedoryszyn@polsl.pl

Foreign Language Center

Silesian University of Technology, Gliwice

This article examines the need to implement automated translation programs in the educational programs of Polish universities, both practical and academic levels. The authors of the article put forward the thesis that the use of CAT programs in classes related to Polish-Russian translation guarantees graduates competitiveness in the labor market.

Keywords: CAT programs, Polish universities, labor market, translation didactics.

Разработка факультативного курса по созданию авторского видеоблога как форма обучения школьников русскому языку как иностранному

Рассматривается проблема обучения школьников-иностранцев русскому языку. Предполагаемым решением выступает внедрение в образовательную деятельность факультативного курса «Видеоблог для начинающих», в рамках которого обучающиеся приобретут знания и навыки, необходимые для ведения блогерской деятельности (монтаж видео, съемка, написание сценария), а также повысят уровень знания русского языка. Разрабатывается календарно-тематический план факультативного курса для обучающихся 9–11 классов.

Ключевые слова: блог, видеоблог, факультативный курс, русский язык как иностранный, календарно-тематический план.

Актуальность данной статьи обусловлена рядом причин. Во-первых, российские учебные заведения ежегодно пополняются школьниками-иностранцами, в связи с чем возникает потребность разработки специальной образовательной программы. Во-вторых, на современном этапе в методике преподавания учебных дисциплин наблюдается тенденция к геймификации, которая предполагает нахождение новых интерактивных форм педагогической деятельности. Кроме того, ощущается необходимость смещения ракурса преподавания русского языка в сторону формирования грамотной устной и письменной речи обучающихся непосредственно, то есть в свободной, непринужденной обстановке. В-третьих, школьники и студенты, являясь активнейшим сегментом пользователей социальных сетей, зачастую занимают не только позицию потребителей контента, но и создателей, которые желают выразить себя и свои способности в блогерской деятельности. Предполагается, что выявленные недоработки возможно устранить введением факультативных занятий по русскому языку в модернизированной форме. Целью данного исследования выступает создание курса «Видеоблог для начинающих», в рамках которого обучающиеся приобретут навыки, необходимые для ведения блогерской деятельности и повысят уровень знаний русского языка.

В Толковом словаре русского языка начала XXI века термин «блог» имеет два значения [3, с. 132]: 1. периодически обновляемая лента сообщений на разные темы, каждое из которых может быть прокомментировано читателями; коллективная доска обсуждений; 2. сетевой дневник; часто обновляемый персональный сайт, в котором публикуются комментарии автора на различные темы. В связи с тем, что центральное место в обучении русскому языку как иностранному в рамках данного исследования занимает устная речь, то необходимо обучить школьников ведению видеоблога. В данной работе под видеоблогом понимается персональный сайт или веб-страница (аккаунт) интернет-пользователя (или группы), регулярно выкладывающего записи в свой блог, преимущественно видео. Также ведение видеоблога подразумевает диалог со зрителями, получение обратной реакции в форме комментариев, «лайков/дизлайков». В настоящее время преобладающая часть видеоблогов размещается на видеохостинге YouTube, на данной площадке в рамках факультативного курса будут созданы и блоги обучающихся.

Среди педагогических форм, положительно влияющих на развитие индивидуальности учащегося в школьном процессе, выделяют урок, внеурочную работу, а также факультативные занятия. Эти три формы находятся в тесной взаимосвязи [2]. Однако от уроков факультативы отличаются тем, что обучающиеся в них участвуют добровольно (по желанию) в соответствии с их индивидуальными потребностями, интересами [1]. Поэтому в рамках исследования был разработан факультативный курс для дополнительного изучения ряда образовательных дисциплин «Видеоблог для начинающих», являющийся эффективным способом изучения основ монтажа, выступления перед камерой, а также формирования грамотной устной и письменной речи. Данный факультатив может

использоваться как курс по развитию творческих и речевых навыков обучающихся 9–11-х классов, так как позволяет расширить знания, полученные в школьных дисциплинах (русский язык, литература, информатика). Курс будет интересен, прежде всего, ученикам старшей школы, которые увлечены выступлениями на сцене, участием в съемках, написанием сочинений и сценариев, монтажом видео. Факультатив рассчитан на 35 часов (на каждом занятии теоретическая часть работы с преподавателем, большой процент работы отводится на самостоятельную работу).

Были выделены следующие цели изучения курса: 1) формирование у обучающихся представлений о возможностях программы по монтажу Adobe Premier; 2) овладение навыком написания сценариев для видео; 3) приобретение опыта выступлений перед камерой; 4) овладение знаниями по осуществлению съемки на камеру и на смартфон; 5) развитие грамотной устной и письменной речи; 6) формирование основ творческого мировоззрения; 7) создание условий для саморазвития и самовоспитания личности. Цели реализуются выполнением следующих задач: — дать обучающимся представление об основных средствах Adobe Premier в систематизированной форме; — обучить старшеклассников видеосъемке; — сформировать у обучающихся навыки выступления перед камерой; — повысить уровень знания русского языка (письменная и устная речь); — закрепить и углубить умение писать тексты (сценарии); — развить творческое и логическое мышление обучающихся; — сформировать умения самостоятельно получать информацию, пополнять свои знания; — повысить мотивацию обучающихся на основе реализации индивидуальной творческой деятельности. Занятия включают лекционную и практическую части, первая — реализована в форме уроков, важной составляющей которых является самостоятельная работа обучающихся. На каждом занятии материал излагается следующим образом:

1. Повторение основных понятий и методов для работы с ними.

2. Самостоятельное выполнение заданий для получения основных навыков работы; в каждом задании формулируется цель и излагается способ ее достижения. 3. Упражнения для самостоятельного выполнения.

Учебно-тематическое планирование предполагает, что при распределении материала необходимо выделять часы на изучение теоретического материала; выполнение практических заданий; консультирование: непосредственное общение обучающихся с педагогом или их сетевое взаимодействие; тематический контроль.

Таблица 1.

Календарно-тематический план факультативного курса «Видеоблог для начинающих»		
<i>Тема 1: Алгоритм создания блога на видеохостинге YouTube</i>		
№	Тема занятия	Кол-во часов
1	Вводное занятие. Изучение функций видеохостинга YouTube.	1
2	Обзор видеоблогов. Регистрация страницы на видеохостинге YouTube. Работа с понятийным аппаратом.	1
3	Оформление профиля на видеохостинге YouTube (название, аватар, описание блога).	1
4	Создание контент-плана блога на видеохостинге YouTube (продумывание тем для 10 видео).	1
<i>Тема 2: Работа с текстом в рамках блогерской деятельности</i>		
5	Изучение основ написания сценария. Работа с понятийным аппаратом.	1
6	Самостоятельная подготовка сценария для видео.	1
7	Редактирование сценария для видео, внесение правок.	

Календарно-тематический план факультативного курса «Видеоблог для начинающих»		
8	Изучение основ создания «раскадровки» (сценарий с хронометражом и описанием кадров).	1
9	Создание «раскадровки» первого видео.	1
10	Редактирование «раскадровки», внесение правок.	1
Тема 3: Основы видеосъемки (камера и смартфон)		
11	Теория по работе с камерой. Работа с понятийным аппаратом.	1
12	Основы видеосъемки на камеру.	1
13	Практическое занятие «Видеосъемка на камеру».	1
14	Консультация по обсуждению результатов. Работа над ошибками.	1
15	Основы видеосъемки на смартфон.	1
16	Практическое занятие «Видеосъемка».	1
17	Консультация по обсуждению результатов. Работа над ошибками.	1
Тема 4: Основы ораторского мастерства		
18	Теория по ораторскому мастерству. Работа с устной речью.	1
19	Изучение правил выступления перед камерой.	1
20	Подготовка выступления по готовому сценарию.	1
21	Практическое занятие «Выступление перед камерой».	1
Тема 4: Работа с программой по монтажу видео Adobe Premier		
22	Вводное занятие. Обзор функций программы по монтажу видео Adobe Premier.	1
23	Изучение основных функций программы по монтажу видео Adobe Premier (создание проекта, открытие проекта, добавление видео в программу, выгрузка видео на дорожку для монтажа, нарезка кадров, склейка кадров).	1
24	Закрепление знаний функций программы по монтажу видео Adobe Premier (создание проекта, открытие проекта, добавление видео в программу, выгрузка видео на дорожку для монтажа, нарезка кадров, склейка кадров).	1
25	Изучение функций программы по монтажу видео Adobe Premier (добавление нескольких дорожек видео, нарезка кадров, склейка кадров, удаление видео, добавление аудиодорожки, добавление подписей).	1
26	Закрепление знаний функций программы по монтажу видео Adobe Premier (добавление нескольких дорожек видео, нарезка кадров, склейка кадров, удаление видео, добавление аудиодорожки, добавление подписей).	1
27	Изучение функций программы по монтажу видео Adobe Premier (добавление эффектов, работа со звуком, сохранение проекта).	1
28	Закрепление знаний функций программы по монтажу видео Adobe Premier (добавление эффектов, работа со звуком, сохранение проекта).	1

Календарно-тематический план факультативного курса «Видеоблог для начинающих»		
Тема 5: Создание и ведение блога на видеохостинге YouTube		
29	Практическое занятие. Создание сценария и «раскадровки» видео для блога.	1
30	Консультация с преподавателем. Подготовка к съемкам (выбор места, дополнительных элементов, продумывание образа блогера, репетиция выступления перед камерой).	1
31	Практическое занятие. Подготовка необходимых этапов. Съемки видео.	1
32	Обсуждение результатов. Резервная съемка.	1
33	Практическое занятие. Монтаж видео.	1
34	Практическое занятие (названия, обложки, описания видео).	1
35	Загрузка видео в блог на видеохостинге YouTube. Самоанализ. Обсуждение результатов факультативного курса.	1

Результатом исследования стала разработка факультативного курса «Видеоблог для начинающих» по созданию авторского блога для обучающихся средней школы 9–11 классов. Обучение (35 часов) состоит из теоретической и практической частей (в равном соотношении) и представляет собой поэтапное рассмотрение алгоритма создания блога; изучение терминологии, необходимой для ведения блогерской деятельности; освоение основных этапов организации блога (написание сценария, съемка видео, монтаж), а также формирование навыков устной и письменной речи. Таким образом, видеоблогинг является неотъемлемой частью современного мира, в связи с чем следует внедрять его в образовательную систему в качестве факультативных курсов и внеурочной работы с обучающимися. Такой подход обеспечит заинтересованность школьников к обучению, повысит эффективность освоения материала. Кроме того, обучение русскому языку как иностранному в форме факультативного курса позволит организовать непосредственный процесс овладения языком. Данная тема является актуальной и требует дальнейшего исследования.

Литература:

1. Пак М. С. Теория и методика обучения химии / М. С. Пак. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 306 с.
2. Приймак Е. В. Факультатив как форма организации химического образования / Е. В. Приймак // Образовательный процесс. — 2019. — № 8 (19). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fakultativ-kak-formaorganizatsii-himicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 1.11.2021).
3. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Е. Ю. Ваулина, Г. Н. Скляревская, И. О. Ткачева, Е. А. Фивейская; под ред. Г. Н. Скляревской. — Москва: ЭКСМО, 2006. — 1136 с.

Chigarova A. O.

arinokhachigarova@mail.ru

Pushkin State Institute of the Russian Language

Development of an optional course on creating an author's video blog as a form of teaching Russian as a foreign language to schoolchildren

The problem of teaching Russian language to foreign schoolchildren is considered. The proposed solution is the introduction of an optional course «Video blogging for beginners» into educational activities, within which students will acquire the knowledge and skills necessary for blogging (video editing, filming, writing a script), as well as increase the level of knowledge of the Russian language. A calendar-thematic plan of an optional course for students in grades 9–11 is being developed.

Keywords: blog, video blog, optional course, Russian as a foreign language, calendar-thematic plan.

Трудности в освоении русского языка иранскими студентами

В данной статье рассматриваются трудности в освоении русского языка иранскими студентами, для которых родной язык — персидский. Отмечаются основные трудности освоения русского языка, обусловленные межъязыковой интерференцией, связанные с влиянием графических, фонетических и грамматических особенностей персидского языка. Знание трудностей, которые возникают у инофонов, позволяет преподавателям русского языка как иностранного эффективно организовать учебный процесс и предотвратить появление речевых ошибок.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иранские студенты, межъязыковая интерференция, грамматика персидского языка, грамматика русского языка.

В последнее десятилетие русский язык получил активное развитие на ближнем востоке. Укрепляется сотрудничество с университетами из разных стран, увеличиваются программы по обмену. Изучение русского языка на Ближнем Востоке становится актуальным для тех, кто непосредственно участвует в формировании взаимосвязей с Россией и реализации международных проектов. Популяризация русской культуры обеспечивает интерес к изучению русского языка людей разных социальных статусов.

Русский язык является одним из языков, потребность в изучении которого в Иране возрастает с каждым днем с учетом сложившихся экономических, политических и культурных интересов [1, с. 285]. В последние годы в Иране появились значительные группы носителей русского языка из числа граждан СНГ, однако русскоязычная речевая среда на территории Ирана еще не сформировалась. Официальным языком в Иране считается персидский язык.

Благодаря развитию партнерских связей между Ираном и Россией, развитию сферы туризма оказывается актуальным изучение русского языка как на базовом уровне, так и на продвинутом уровне.

В связи с ростом количества иранских студентов в России организуются частные курсы русского языка. Преподавателями становятся, как правило, носители персидского языка, объясняющие материал на персидском языке.

Рассмотрим, какие трудности в процессе обучения русскому языку возникают у иранских студентов.

Следует начать с того, что иранское письмо кардинально отличается от русского письма. Русскому письму нетрудно научить представителей стран, где существует кириллица и латиница (это учащиеся из Европы, Африки, Америки, Австралии, а также некоторых азиатских стран). Проблемы при написании букв, соединений, трудности в области каллиграфии и графики возникают у инофонов, приехавших из стран с диаметрально противоположной системой письма (японцы, арабы, индийцы и т. д.) [2, с. 91]. Регулярно на занятиях должна вестись работа над каллиграфией, так как иранцам трудно привыкнуть к правостороннему письму.

На грамматическом уровне сложности возникают в изучении явлений, которые не имеют аналогов в персидском языке. Основной трудностью является изучение категории вида и возвратности глаголов. Категория вида и возвратности глаголов — основные темы, которые вызывают трудности у большинства говорящих на персидском языке в начале изучения грамматики, а иногда и на более высоких уровнях обучения.

Эти трудности часто проявляются в два этапа:

- Понимание лексического и грамматического значения глаголов и того, как они используются в самом русском языке;
- Этап передачи значения глаголов с русского на персидский при переводе.

Сложным представляется понимание иранскими студентами категории рода имен существительных. Эта классифицирующая (лексико-грамматическая) категория отсутствует в персидском языке. Соответственно, возникают трудности в употреблении местоимений третьего лица (он, она, оно) и согласовании прилагательных с существительными.

В персидском языке отсутствует грамматическая категория падежа. Вместо падежных флексий используются предлоги, послелого и различные синтаксические средства.

Русский язык отличается от персидского наличием глаголов движения. Это широкий спектр глаголов, образованных при помощи префиксов, значения которых различны, а иногда и близки друг к другу. Сложным представляется семантизация данных глаголов для иранских студентов.

Обращаясь к трудностям на фонетическом уровне, стоит сказать, что иранцы часто произносят слова, смягчая согласные звуки. В персидском языке, как и в русском, шесть гласных звуков. Как долгие (\bar{a} , u , i), так и краткие (e , o , a) персидские гласные произносятся более напряженно, чем русские гласные фонемы [3, с. 163]. Трудности возникают в произношении звука (y). На данный момент существует большое количество фонетических зарядок и упражнений для усвоения произношения этого звука.

В персидском языке, в отличие от русского, в некоторых случаях две соседствующие фонемы могут быть похожи друг на друга по каким-то признакам. В таком случае данные фонемы могут утрачивать некоторые свои признаки и становиться неоднородными [4, с. 284].

В персидском языке восемнадцать согласных звуков, которые практически совпадают по способу и месту образования с согласными в русском языке. В то же время отсутствие в русском языке увулярных и гортанных звуков все же приводит к огрехам в произношении русских согласных (k , g , x), так как студенты стремятся произносить их как (kh , gh) и гортанно (h) [3, с. 164].

В области синтаксиса преподавателю РКИ следует уделить внимание таким типам связи в русском языке, как согласование и управление. Это связано с тем, что русский язык имеет флексивный строй, а указанные синтаксические связи вызывают трудности в понимании у иранских студентов.

Таким образом, основные трудности освоения русского языка иранскими студентами и их речевые ошибки возникают по причине отсутствия определенных языковых явлений в системе персидского языка. Несовпадение систем двух языков, отсутствие ряда грамматических категорий в родном языке студентов, с которыми постоянно бессознательно соотносится изучаемый языковой материал.

Литература:

1. Камелова С. И. Об особенностях обучения русской речи иранских студентов // CCS&ES, 2018. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-obucheniya-russkoy-rechi-iranskih-studentov> (дата обращения: 05.11.2021).
2. Черкес Т. В., Флянтикова Е. В. Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ // Вестник науки и образования, 2017. — № 4 (28). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pismennoy-kommunikativnoy-kompetentsii-na-nachalnom-etape-obucheniya-rki> (дата обращения: 06.11.2021).
3. Ткач Т. Г. Персидская артикуляционная база в сопоставлении с русской: приемы коррекции артикуляции // Знание. Понимание. Умение, 2010. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/persidskaya-artikulyatsionnaya-baza-v-sopostavlenii-s-russkoy-priemy-korreksii-artikulyatsii> (дата обращения: 06.11.2021).
4. Валипур Алиреза. Сравнительный анализ модификации фонем и звуков речи в русском и персидском языках // Русистика, 2018. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modifikatsii-fonem-i-zvukov-rechi-v-russkom-i-persidskom-yazykah> (дата обращения: 06.11.2021).

Salmurzaeva Zarina Ruslanovna
zarina.salmurzaeva@mail.ru
Tomsk State University

Difficulties in mastering the Russian language by Iranian students

This article examines the difficulties in mastering the Russian language by Iranian students for whom the native language is Persian. The main difficulties of mastering the Russian language, caused by interlanguage interference, associated with the influence of the graphic, phonetic and grammatical features of the Persian language, are noted. Knowledge of the difficulties that foreigners face allows teachers of Russian as a foreign language to effectively organize the educational process and prevent the appearance of speech errors.

Keywords: Russian as a foreign language, Iranian students, interlanguage interference, grammar of the Persian language, grammar of the Russian language.

Подготовка иностранных учащихся к конкурсу презентаций (speech contest) на отделении предвузовской подготовки

В 2021/22 учебном году на отделении предвузовской подготовки в ИРЯиК МГУ впервые был проведен конкурс презентаций (speech contest) внутри отдельно взятой языковой группы слушателей из КНР. Этот небольшой проект явился частью работы по созданию коммуникативной среды для учащихся отделения предвузовской подготовки и улучшению их речевых навыков в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, межкультурная коммуникация, внеаудиторная деятельность, проектная деятельность, презентации, speech contest.

Вынужденный переход на дистанционное обучение в 2020 году явился, с одной стороны, вызовом для образовательных учреждений во всем мире, вызвав массу проблем. С другой стороны, у преподавателей появилась возможность попробовать новые инструменты и внедрить методики, о которых в нашей стране начали говорить еще в середине 90-х годов прошлого столетия [4].

Пандемия COVID-19 еще не окончилась, но уже обобщаются наблюдения о влиянии дистанционного обучения на уровень образования. Выделяя отрицательные стороны, многие исследователи приходят к выводу о том, что самым большим «минусом» является изменение привычных форм коммуникации. Так, в статье, посвященной оценке опыта проведения онлайн-занятий в МГТУ им. Баумана, были приведены ответы студентов, которые, прежде всего, жаловались на «недостаток эмоционального и невербального компонента в общении, отсутствие возможности ориентироваться на других людей, как на ролевые модели взаимодействия, а также на отсутствие позитивного группового давления» [5].

Все эти проблемы мы также наблюдали и у учащихся на отделении предвузовской подготовки Института русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова в начале 2020 года, когда они не смогли вернуться в Россию после зимних каникул. В первое время студенты часто жаловались на усталость, на отсутствие поддержки (никто из окружения не изучал русский язык), пропускали занятия и не выходили на связь (в этом случае приходилось просить «старосту» группы писать им личные сообщения), подключались к уроку в сервисе для создания облачных конференций Zoom, но не принимали участия в занятии.

Со временем многие проблемы были решены, и на данный момент в ИРЯиК МГУ разработаны и внедрены специальные учебные программы, позволяющие эффективно проводить онлайн-уроки, например, «Адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс (ВФГК) для начинающих изучать русский язык» [3]. Также получили развитие и различные формы так называемой «внеаудиторной» (скорее, «послеурочной» в онлайн-режиме) активности, целью которой было объединить студентов и компенсировать то отсутствие «живого» общения, которого они лишились в связи с переходом на дистанционное обучение.

Действительно, в рамках методических разработок по преподаванию РКИ большое внимание уделяется именно возможности организации различных мероприятий, в которых студент мог бы проявить себя как личность. Например, в Российском новом университете организовывались встречи для русских студентов-китаистов и китайских стажеров-русистов, на которых они обсуждали различные темы, связанные с культурой стран, российско-китайскими отношениями и тренировались в говорении на языке [6, с. 55]. Однако, как замечает Оборин М. С., развитие технологий формирует новый формат образования, и в настоящее время есть возможность предложить студентам «составить обычный реферат в электронном формате, используя технологии дополненной реальности и так далее» [8].

Такой вид деятельности, а именно рассказ на интересную тему, сопровождаемый презентацией Power Point, мы предложили нашим слушателям из КНР в 20/21 учебном году в рамках кураторского часа.

Speech contest или конкурс речей (ораторского мастерства) — это уже давно зарекомендовавшая себя методика при обучении иностранным языкам. Нами не было обнаружено работ о проведении подобных мероприятий среди иностранных студентов на отделениях предвузовской подготовки. Р. Х. Анопочкина упоминает о том, что «организация проектной работы студентов помогает соединять индивидуальные и коллективные формы работы, дает интересный материал для обсуждения, для создания устных и письменных текстов» [6, с. 55]. Далее говорится о том, что учащимся давались темы для статей или докладов, но в статье не указано, были ли они озвучены или где-то опубликованы.

Мы вынесли в название нашего вида деятельности слово «конкурс» для того, чтобы усилить соревновательный момент и стимулировать учащихся к тщательной подготовке. Естественно, составление текста и его изложение позволяют совершенствовать устную и письменную речь студентов, а также их коммуникативную компетенцию. Основными задачами нашего проекта явились: ознакомление учащихся с методами проектной деятельности, возможность выступить с докладом и тем самым подготовиться к последующей учебе на факультетах университета.

Учащиеся полностью поддержали идею проекта, который дал им возможность рассказать об интересных темах не в рамках научного контекста и без ограничений по времени, как это обычно бывает на конференции или на экзамене. Так как мы проводили это мероприятие впервые, присутствовали только учащиеся данной группы. В качестве «жюри» выступили автор статьи и старший преподаватель ИРЯиК МГУ Г. В. Яровая.

Несмотря на кажущуюся легкость задачи мы выявили следующие проблемы.

1. Недостаточное умение учащихся обращаться с инструментами PowerPoint при создании презентаций.
2. Использование переводчиков вместо самостоятельного написания текста.
3. Стремление не пересказать текст, а выучить его или читать с листа.

Многие преподаватели, имевшие опыт работы со студентами из КНР, указывают на те же проблемы, причина которых, прежде всего, кроется в различии образовательных моделей в Китае и в России. Наряду с обучением созданию презентаций, работе со словарем и навыкам пересказа и реферирования мы считаем обязательным внедрение в учебный процесс таких внеаудиторных видов работы, как выступление с устным докладом. Мы не можем не согласиться с тем, что доклад, сопровождаемый презентацией, является устаревшим способом донесения информации, однако именно такой формат очень удобен для использования в сервисе облачных конференций Zoom во время дистанционного обучения [1, с. 64].

Возможность проявить себя и в какой-то степени посоревноваться с одноклассниками отлично стимулирует учащихся быть креативными и показать свои лучшие достижения на данный момент.

Для своих презентаций студенты выбрали следующие темы.

1. Кореяская поп-музыка (Чжоу Биннань).
2. Китайские культурные элементы в мультфильме «Кунг-Фу панда» (Линь Цун).
3. Китайский самовар (Лю Шаоян).
4. Праздник Цисидзэ и моя работа на гала-концерте (Хуан Вэйтин).
5. Причины появления исламского терроризма (Хуан Вэйтао).
6. Русские народные музыкальные инструменты (Лю Цзини).
7. Советская архитектура в Китае (Дэн Цзэчэнь).
8. Культура андеграунда в эпоху перестройки в СССР (Чжан Чэньчэнь).

Прежде всего стоит отметить, что такой широкий разброс тем демонстрирует интерес современных китайских студентов к культуре других стран, причем студент, подготовивший доклад «Причины появления исламского терроризма» действительно несколько лет жил и работал в Ираке. В настоящее время он учится на факультете мировой политики МГУ на кафедре международной безопасности и мечтает работать в ООН. С вышеупомянутой темой учащийся хотел выступить на студенческой конференции «Ломоносов-2021», однако ввиду сложности затрагиваемых межконфессиональных отношений, им была выбрана другая тема. Тем не менее, по словам студента, подготовленный для «конкурса» доклад пригодился впоследствии во время учебы на факультете.

Также стоит обратить внимание на тему «Культура андеграунда в эпоху перестройки в СССР». Современная китайская молодежь вполне удовлетворена жизнью [7], однако, как показывает данная тема, однако часть молодежи интересуется причинами развала Советского союза и обретением демократических свобод, которые появились в новой России, хотя китайское общество известно следованию строгим правилам.

В конкурсе презентаций «победил» доклад о китайской еде, а именно — о блюде «китайский самовар». Докладчик специально снял видео из ресторана, а не ограничился картинками из Интернета. На протяжении всего выступления студент говорил своими словами, а не читал текст, так как явно очень хорошо разобрался в той теме, о которой шла речь [1, с. 65].

В новом учебном году мы также планируем внедрить подготовку к конкурсу презентаций в учебный процесс пока в рамках одной учебной группы. Мы считаем, что это будет хорошей возможностью подготовиться к зимнему экзамену, а также к конференции «Ломоносов», которая обычно проходит весной.

Подготовку к конференции мы представим как проект, поэтому разработаем понедельный план. Мы уже внедряли подобный подход к работе и в прошлом году.

Этот же план, только более расширенный, мы использовали и при подготовке к конференции «Ломоносов» в прошлом году [2, с. 23]. Выделим следующие основные этапы подготовки:

1. Формулировка темы. Можно выделить неделю на то, чтобы студенты определились с темой. Они могут рассказать и экзаменационный «топик», но лучше стимулировать их поделиться тем, что им действительно интересно.

2. Составление плана. Далее в течение недели учащиеся составляют план своего выступления. Это очень важный этап, так как студенты могут лучше продумать свое выступление.

3. Написание текста. На написание текста и проверку преподавателем можно выделить две недели. Здесь важно помочь студенту составить такой текст, который он сможет самостоятельно пересказать и который будет легко восприниматься на слух.

4. Создание презентации. На основе текста доклада студент делает презентацию. Важно научить студентов создавать визуально простые, но информативные презентации, используя инструменты программы Microsoft PowerPoint. На этот этап тоже можно выделить неделю.

5. Подготовка к докладу, обсуждение возможных вопросов. За несколько дней до представления доклада преподаватель может попросить учащихся прислать ему видео, где они рассказывают готовую презентацию. Не стоит забывать и о том, что после доклада студенту могут быть заданы вопросы. Можно предложить учащемуся самому придумать вопросы по теме своей презентации.

6. Фидбэк. После конкурса можно попросить учащихся написать отзывы об их работе или заполнить лист самооценки, попросить сформулировать, какие новые навыки они приобрели, был ли полезен этот опыт.

По итогам прошлого учебного года мы пришли к выводу, что необходимо уделить особое внимание речевой практике учащихся. Поэтому в новом учебном году мы проведем конкурс ораторского мастерства и презентаций в отдельно взятой группе и проанализируем результат нашей работы. Если проект окажется успешным и полезным, мы постараемся внедрить этот вид работы на факультете предвузовской подготовки среди студентов, которые захотят участвовать в подобном мероприятии ближе к концу учебного года.

Литература:

1. Абрамова Е. С. Способы создания коммуникативной среды на отделении предвузовской подготовки в рамках дистанционного обучения // Инновации в профильном естественно-научном образовании: диалог между школой и вузом / Под ред. А. М. Банару, А. Н. Григорьев. — Т. 4. — М.: Белый ветер, 2021. — С. 57–67.
2. Абрамова Е. С. Подготовка к конференции «Ломоносов» как вид проектной деятельности на предвузе // Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов-2021» / Отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, Е. И. Зимакова [Электронный ресурс]. — М., 2021. — С. 23–23.
3. Абрамова Е. С., Жижикова А. А., Зорина О. Н., Колобаева Л. В., Моргунова Е. В., Орлов А. А., Сорокина Н. О. Адаптационный дистанционный вводный фонетико-грамматический курс

- (ВФГК) для начинающих изучать русский язык / под редакцией д. п. н. Богомолова А.Н. — URL: [https://www.catalogue.irlc.msu.ru/my-methods/all/2020/adaptaczionnyij-distanczionnyij-vvodnyij-fonetiko-grammaticeskij-kurs-\(vfgk\)-dlya-nachinayushhix-izuchat-russkij-yazyik](https://www.catalogue.irlc.msu.ru/my-methods/all/2020/adaptaczionnyij-distanczionnyij-vvodnyij-fonetiko-grammaticeskij-kurs-(vfgk)-dlya-nachinayushhix-izuchat-russkij-yazyik) (дата обращения: 08.06.2021).
4. Малькова Т. В. Становление системы дистанционного обучения в Российской Федерации: к истории проблемы // Наука и школа, 2009. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-v-rossiyskoy-federatsii-k-istorii-problemy> (дата обращения: 06.11.2021).
 5. Авдеева А. П., Сафонова Ю. А. Коммуникативное пространство дистанционного обучения студентов вуза // Вестник ГУУ. 2021. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-prostranstvo-distantsionnogo-obucheniya-studentov-vuza> (дата обращения: 08.06.2021).
 6. Анопочкина Р. Х. Взаимодействие родной и изучаемой культур в процессе формирования межкультурной компетенции / Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, г. Москва, 20–21 февраля 2020 г. / под общ. ред. С. А. Вишнякова [Электронное издание сетевого распространения]. — М.: МПГУ, 2020. — С. 52–57.
 7. Дун Яньбо, Коржова Е. Ю. Ценности современной китайской молодежи // Казанский вестник молодых ученых, 2017. — № 1 (1). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-sovremennoj-kitayskoy-molodezhi> (дата обращения: 05.11.2021).
 8. Оборин М. С. Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. — 2020. — № 5 (92). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-pandemii-covid-19-na-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 05.11.2021).
 9. Ссылка на видео с конкурсом презентаций: <https://youtu.be/54OY-I-y1jg> (дата обращения: 05.11.2021).

Abramova E. S.

Institute of Russian Language and Culture MSU

Preparing foreign students for the speech contest at the pre-university RCL course

In the 20/21 academic year, a speech contest was held for the first time in a separate language group of students from the PRC at the department of pre-university training at IRLC MSU. This small project was a part of the work to create a communication environment for pre-university students and improve their speech skills in a distance learning environment.

Keywords: distance learning, intercultural communication, extracurricular activities, project activities, presentations, speech contest.

Концепт учебно-методического пособия по аудированию на начальном этапе обучения в новых образовательных условиях

Данная статья посвящена описанию структуры учебно-методического пособия по аудированию в аспекте русского языка как иностранного. Обращение авторов к аутентичным видео- и аудио-материалам на социально-культурные темы как источнику лингвострановедческой информации определяет актуальность пособия. В условиях новой образовательной среды все упражнения пособия могут выполняться в аудитории и самостоятельно, а также стать основой интерактивных заданий. Соответствие тем пособия сертификационным уровням А1–А2 позволяет использовать его в качестве дополнительных материалов к основному учебному пособию, расширить репертуар лексико-грамматических конструкций и объем страноведческой информации.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные материалы, наглядность, навык, русский язык как иностранный.

Аудирование является одним из важных видов речевой деятельности на иностранном языке, поэтому формирование навыков слушания начинается с первых шагов обучения. Хорошо сформированный навык различения интонаций, пауз, новых слов и новых грамматических конструкций, а также текстов различного объема способствует успешной коммуникации на изучаемом языке. В российских вузах иностранные учащиеся начинают изучать русский язык на этапе довузовской подготовки. В результате успешного овладения программой курса иностранные слушатели могут продолжить обучение по выбранной специальности в бакалавриате, магистратуре или в аспирантуре, где они должны слушать и понимать лекции по специальности [6]. Очевидно, что плохо сформированный навык аудирования собственно учебной или учебно-научной речи влияет на успеваемость учащихся и на их мотивацию к обучению. Кроме лекций и семинаров, студенты общаются с сотрудниками деканата, визового отдела, одноклассниками, участвуют во внеаудиторной работе вуза: принимают участие в концертах, экскурсиях, выставках, спортивных состязаниях. Бытовые проблемы учащиеся решают с администрацией общежития. Таким образом, огромный репертуар учебных и социально-бытовых ситуаций в жизни иностранца в России требует от него умения слушать и понимать услышанное. В этом случае желание преподавателей подготовительного факультета совершенствовать навык слушания в течение первого года обучения иностранных студентов оправданно.

На занятиях студенты слушают собственно-учебные и собственно-аутентичные материалы, выполняют различные задания на понимание прослушанных текстов. В настоящее время существует большое количество интернет-ресурсов со свободным доступом для развития навыков аудирования на материале фильмов, песен или новостей [2, с. 95–96]. Авторы обзоров интернет-ресурсов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ), классифицируя материал согласно уровням изучения языка, обращают внимание на небольшое количество ресурсов на уровне А1–А2, справедливо полагая, что на данном этапе количество тем для общения ограничено, тогда как на последующих уровнях количество источников для создания упражнений по аудированию значительно возрастает. Это мультфильмы, короткометражные фильмы, новости и передачи на разные темы, просмотр которых позволяет разнообразить учебный процесс, отвлечься от выполнения скучных грамматических упражнений, познакомить учащихся с лучшими фильмами и передачами на русском языке, а значит, создать современными средствами образ нашей страны с ее достижениями, проблемами, историей и культурой.

Учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный: смотри, слушай и говори! (А1–А2)» (авторы: Фатеева И. М., Харитоновна О.В) было создано на кафедре русского языка и культуры речи РЭУ им. Г. В. Плеханова. Наше пособие ориентировано на иностранных студентов,

изучающих русский язык на этапе довузовской подготовки, а также на слушателей краткосрочных курсов и для слушателей, для которых русский язык является неродным. В пособие мы включили материалы по аудированию, весь комплекс которых поддерживает грамматико-лексические темы учебников по русскому языку «Дорога в Россию–1» и «Дорога в Россию–2» (Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А.). Все упражнения пособия могут выполняться в аудитории под руководством преподавателя, а также самостоятельно. Представленные в пособии коммуникативно-языковые упражнения позволяют сформировать у учащихся, с одной стороны, умения и навыки в области аудирования, с другой стороны, совершенствовать знания о системе русского языка.

Материал пособия отвечает требованиям Государственного стандарта по русскому языку для иностранных граждан, соответствующего элементарному уровню, что позволяет его пользователям сформировать все необходимые компетенции для подготовки и дальнейшей сдачи экзамена по русскому языку как иностранному.

Обращение к аутентичным материалам уже на этапе довузовской подготовки методически целесообразно, доказательством чему служит выбор преподавателями нашей кафедры в качестве дополнительных материалов мультфильмов, короткометражных фильмов или песен. Часто коллекция видео- и аудиоресурсов у каждого преподавателя своя собственная, а многолетний опыт работы в иностранной аудитории подтверждает правильность выбора того или иного ресурса, соответствующей системы упражнений или заданий. В пособие мы включили известный советский мультфильм («Мама для мамонтенка», 1981 г.), серии киножурнала «Ералаш» («Несмеяна», 1978 г., выпуск 16, сюжет 2; «Одноклассница», 2019 г., выпуск 290; «Валентинов день», 2020 г., выпуск 308; «Вася, я с тобой!», 1977 г., выпуск 14, сюжет 2), современный короткометражный фильм («Волшебное Рождество в Москве», 2014 г.), фрагмент из известного фильма («Экзамен» из к/ф «Операция Ы и другие приключения Шурика», 1965 г.), а также в качестве дополнительных материалов песни, соответствующие той или иной теме пособия. Все указанные видеосюжеты и видеофрагменты уже не один год используются коллективом нашей кафедры в качестве дополнительных материалов, так как их просмотр позволяет научить студентов лучшим образцам русской речи, известным реалиям, связанных с историей и культурой нашей страны, прецедентным именам и текстам, а также повторить уже изученные лексико-грамматические темы на новом материале [5, с. 26]. Также для нас немаловажным является и нравственный потенциал материалов. Все они учат студентов вечным человеческим ценностям: доброте, ответственности, смелости, уважению старших, вежливости, щедрости — что в свою очередь помогает сформировать положительный образ России, увидеть и понять сходство русской культуры и родной культуры учащихся [4, с. 168]. Всего в пособии 7 тем, которые сформулированы следующим образом: 1. Правила поведения. Этикет; 2. Праздники. День святого Валентина; 3. «Школьные годы чудесные...»; 4. Студент — это не просто так; 5. Свободное время. Хобби; 6. Я и моя семья; 7. Любовь — смысл жизни?

Каждая тема содержит предтекстовые и послетекстовые задания. В первый блок вошли задания, цель которых выучить и закрепить новые слова и словосочетания, повторить известные грамматические правила, например: *Прочитайте, переведите и запомните слова и словосочетания; Прочитайте слова и словосочетания. Составьте с ними предложения; Соедините пары слов, противоположных по значению; Прочитайте слова и найдите синонимы* и т. д. В каждый раздел пособия мы включили упражнения на развитие фонематического слуха, например: *Прослушайте некоторые слова и словосочетания из видеосюжета. Обратите внимание на разницу в их написании и произношении; Прослушайте фрагменты видеосюжета, в конце каждой реплики поставьте нужный знак «,», «?», «!», «?!», «.»* (используем значок часов  и указываем временной промежуток фильма, который надо посмотреть); *Прочитайте данные тексты, соблюдая правильную интонацию. Сравните тексты с вашими ответами* и т. д.

После выполнения задания «Посмотрите фильм (фрагмент фильма, видеосюжет)» студенты должны выполнить задания, типа: *Смотрите фрагмент видеосюжета и попробуйте восстановить пропущенные слова и выражения* (); *Ответьте на вопросы и закончите предложения; Расскажите видеосюжет по ролям; Напишите, как вы поняли фильм; Прочитайте краткое содержание сюжета. Сравните его со своим рассказом; Прочитайте скрипт фильма по ролям* и т. д.

Различные виды заданий направлены на формирование навыка аудирования, а также навыков письма, выразительного чтения и говорения.

В качестве дополнительных материалов по теме мы включили в пособие задание на распознавание слов в известных и популярных песнях («Белые розы», сл. и муз. С. Кузнецова; «Миллион алых роз», сл. А. Вознесенского, муз. Р. Паулса; «Герои спорта», сл. Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой и др.). Задания в данном разделе сформулированы следующим образом: *Прослушайте песню и вставьте пропущенные слова*. Несколько вариантов этого задания позволяют разнообразить учебную работу, например:

Таблица 1

Прослушайте песню и вставьте пропущенные слова		
указаны начальные буквы пропущенных слов	пропущенные слова заменены символами	указаны ошибочные варианты слов
<p>... Требуй, что тебе <u>Н</u>... Я <u>П</u>... буду рада И в награду <u>И</u>... <u>Т</u>... желания твоих... (песня «Три желания», слова С. Болотина, муз. Ф. Лемарка)</p>	<p>...Я не , я не бес, я усталый странник. Я , я воскрес и —  твой постучал... (песня «Странник», слова И. Резника, муз. В. Преснякова)</p>	<p>...Будет небесам <u>ЯРКО!</u> Сложат <u>О БОЯХ</u> песни... В <u>АВТОСПОРТЕ</u> надо жить ярко, Надо <u>ПРОЖИВАТЬ</u> честно!... (песня «Герои спорта», слова Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой)</p>

После каждого упражнения даны слова для справок, где указаны в алфавитном порядке пропущенные слова в словарной форме, что, с одной стороны, облегчает выполнение задания, а с другой, заставляет понять правильное употребление той или иной грамматической формы в тексте.

В пособии представлены задания в тестовой форме, цель которых проверить понимание прослушанного текста (песни) или просмотренного сюжета. Также в приложении пособия мы напечатали ответы на задания, которые в текстах разделов снабжены значком , скрипты видеосюжетов (фильмов, мультфильма и т. д.) и тексты песен.

В своем пособии мы использовали символы вместо пропущенных слов, например,  скучать  ходить  грустно, значок  и т. д., а также картинки-раскраски. Выбор в пользу таких изображений показался нам оптимальным, потому что позволяет обсудить со студентами сами картинки или значки, раскрасить картинки и устроить выставку студенческих работ, о которой, в свою очередь, тоже можно поговорить. С одной стороны, студенты учатся соотносить известные им понятия с новыми изображениями, а с другой стороны, использование интересных и понятных изображений способствует запоминанию новых слов и выражений.

Таким образом, аутентичные тексты в виде песен и аутентичные фильмы могут быть использованы уже на начальном этапе изучения русского языка. Фильмы, в которых молодые люди или подростки оказываются в трудных или смешных ситуациях, интересны иностранным учащимся, так как позволяют сравнить себя со своими русскими сверстниками, а понятный видеоряд помогает понять происходящее на экране, услышать и понять новые слова и выражения и запомнить ситуации, когда их употребление уместно.

Литература:

1. Алликметс К.П., Метса А. А. Поговорим... поспорим. — Л.: Просвещение, 1991. Грамматические основы правильной русской речи. — М.: Высш. шк., 1991. — С. 179.
2. Архипова Л. В. Развитие аудитивных умений у иностранных учащихся при использовании монологических текстов на уроках РКИ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 42. — С. 94–104. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56962.htm>

3. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы ... обучающихся систем). — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. — С. 59.
4. Гасанова П. М., Буйских Т. М. Интерактивные методы формирования лингвистической компетенции при обучении русскому языку нерусских студентов-филологов // История Московского государственного технического университета МАМИ. — 2013. — Т. 6. — № 1 (15). — С. 165–170.
5. Лаврушина Е. В. Лингвокогнитивные аспекты в методике обучения РКИ // Colloquium-journal. — 2019. — № 10–6 (34). — С. 25–28.
6. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина, А. С. Иванова, Н. И. Соболева и др. — М., 2001. — 134 с. — Режим доступа: <http://weblocal.rudn.ru/weblocal/uem/inyas/2/HTML1/Doc/PrgrRus3.pdf>

Kharitonova Olga

irkutsk4@yandex.ru

Plekhanov Russian University of Economics

The concept of an educational and methodical manual on listening at the initial stage of learning in new educational conditions

This article is devoted to the description of the structure of the teaching and methodological manual on listening in the aspect of Russian as a foreign language. The authors' appeal to authentic video and audio materials on socio-cultural topics as a source of linguistic and cultural information determines the relevance of the manual. In the new educational environment, all the exercises of the manual can be performed in the classroom and independently, as well as become the basis of interactive tasks. Compliance of the manual with certification levels A1–A2 allows it to be used as additional materials to the main textbook, expand the repertoire of lexical and grammatical constructions and the volume of country-specific information.

Keywords: listening, authentic materials, visibility, skill, Russian as a foreign language.

Использование цифровых технологий для формирования языковой компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе

В статье рассматривается использование цифровых технологий в контексте одного из средств повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в технических вузах. Представлены особенности разработки и внедрения электронного образовательного ресурса (ЭОР) по дисциплине «Русский язык как иностранный» в соответствии с новыми образовательными стандартами, утвержденными в Республике Беларусь. Формулируются рекомендации для создания веб-приложения для изучения русского языка как иностранного. Делаются выводы о возможных стратегиях использования цифровых технологий в процессе обучения РКИ.

Ключевые слова: технический вуз, русский язык как иностранный, цифровые технологии, электронный образовательный ресурс, веб-приложение для изучения русского языка как иностранного.

На современном этапе развития сферы образования доминирующее значение в методике преподавания учебных дисциплин в вузах отводится такому аспекту, как внедрение цифровых технологий. Принятие новых образовательных стандартов высшего образования в Республике Беларусь и других странах постсоветского пространства привело к тому, что сократился период обучения на большинстве специальностей. При этом объем необходимых знаний и умений, которыми должны овладеть будущие специалисты в некоторых случаях увеличился. Кроме этого, в связи с пандемией COVID-19 во всем мире практикуется удаленное обучение, основанное на использовании цифровых технологий. Во многих странах система образования, как среднего, так и высшего, экстренно перешла на электронное обучение. В связи с тем, что этот переход был слишком стремительным и незапланированным, возникли различные проблемы в организации учебного процесса. Поэтому в современной лингводидактике приоритетное значение получают вопросы документирования разнообразных практик использования цифровых технологий в образовательном процессе.

В Республике Беларусь необходимость адаптироваться к мировым стандартам в образовании обусловила изменения содержания высшего образования, перехода от традиционной системы освоения программного материала к управляемому самостоятельному обучению, при котором немаловажную роль имеет использование цифровых технологий. В связи с этим обязательным элементом научно-методического обеспечения образовательного процесса в высших учебных заведениях Республики Беларусь получил электронный образовательный ресурс (ЭОР), который должен быть разработан по каждой учебной дисциплине, включенной в образовательные программы высших учебных заведений.

Согласно положению Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (БГУИР) об ЭОР учебной дисциплины, утвержденному 30.10.2020 г., ЭОР — «систематизированные учебные, научные и методические материалы или ссылки на эти материалы по учебной дисциплине для самостоятельного изучения обучающимся теоретического материала и выполнения им видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом (программой) в зависимости от формы получения образования, набор фондов оценочных средств для диагностики сформированных компетенций. Разработанные в электронном виде и размещенные в системе электронного обучения» [1].

Рассмотрим особенности разработки ЭОР по дисциплине «Русский язык как иностранный». По нашему мнению, основные преимущества ЭОР в обучении русскому языку как иностранному следующие: возможность овладения языком удаленно; организация обучения в любое время из любой точки мира; упрощение работы преподавателя; реализация индивидуального подхода в обучении; обеспечение конфиденциальности; создание психологически комфортной атмосферы для обучающегося и т. д. В свою очередь у ЭОР есть и недостатки, например, финансовые, касающиеся затрат на его подготовку и обновление. Немаловажной проблемой являются кадровые вопросы, поскольку во многих случаях преподаватели-языковеды не владеют на достаточном уровне цифровой грамотностью.

Опыт использования цифровых технологий в БГУИР в период эпидемии COVID-19 показал, что без интерактивного общения преподавателя и обучающегося-иностранца последнему сложно приобрести необходимый уровень языковой компетенции, который позволял бы ему пользоваться русским языком в различных сферах деятельности. Обучение РКИ без непосредственного участия преподавателя значительно снижает эффективность овладения языком. Поэтому, на наш взгляд, основное требование, которое должно быть учтено в процессе разработки ЭОР по РКИ — возможность удаленного очного общения преподавателя с обучающимися, например, по видеоконференцсвязи.

При разработке ЭОР по РКИ необходимо серьезно подойти к выбору цифровой платформы, или системы электронного обучения (СЭО), на которой ЭОР будет функционировать. СЭО должна совместить интерактивный, информативный и контрольный элементы обучения. При организации удаленного образовательного процесса по РКИ обязательным условием является чередование интерактивных консультаций или занятий по видеоконференцсвязи и самостоятельной работы студентов с ЭОР. Именно такая форма обучения будет наиболее эффективной в формировании языковой компетенции.

В БГУИР используется единая система электронного обучения Moodle, которая полностью удовлетворяет всем необходимым требованиям, поставленным перед разработчиками ЭОР по дисциплине «Русский язык как иностранный». Назовем некоторые преимущества Moodle в обучении иностранному языку:

- возможность редактирования и обновления материалов, добавления новых, более актуальных элементов;
- большое разнообразие ресурсов ЭОР: BigBlueButton, Глоссарий, Задание, Интерактивный контент, Лекция, Обратная связь, Опрос, Семинар, Тест (различных типов), Форум, Чат, Гиперссылка, Книга, Папка, Пояснение, Страница, Файл и др.;
- возможность непрерывного мониторинга деятельности как преподавателя, так и обучающегося;
- поддержка различных форматов документов, компактность хранения файлов, удобство поиска информации;
- наглядное предъявление информации, возможность сделать образовательный процесс более разнообразным, более привлекательным для обучающихся;
- возможность акцентировать внимание обучающихся на особую значимость отдельных материалов ЭОР;
- использование мультимедийных вставок, которое помогает повысить эффективность обучения, позволяя иллюстрировать применение на практике трудных случаев русской грамматики, а также предоставляя возможность восприятия речи на слух в различных вариантах произношения [2].

Данный список достоинств ЭОР можно продолжать долго, однако существует и ряд проблем, которые могут возникнуть в процессе его использования. Основная проблема, которая может возникнуть как со стороны разработчика, так и со стороны обучающегося, по нашему мнению, — это возможное возникновение технического сбоя в работе компьютера, сервера, Интернета и т. д. ЭОР требует профессионального технического обеспечения и оборудования как на стороне разработчика, так и на стороне участников. На практике это условие не всегда можно удовлетворить в полной мере. К другим важным проблемам, сопровождающим использование ЭОР в учебном процессе, отнесем такой факт, что ЭОР требует высоких временных затрат от разработчика, который должен постоянно актуализировать материалы, ежегодно обновлять тестовые задания и др. Также использование ЭОР в образовательном процессе требует и со стороны обучающихся многих усилий, в первую очередь, высокой мотивации, которую не всегда можно увидеть у обучающихся.

Существенным недостатком ЭОР может стать и перезагруженность нецелесообразными материалами и гиперссылками, в результате чего обучающийся может просто запутаться и потерять интерес к обучению.

На кафедре общеобразовательных дисциплин БГУИР разработан ЭОР по дисциплине «Русский язык как иностранный», который строго соответствует учебным планам и программе, разработанным в учебном заведении. Он имеет следующую структуру: «Теоретические материалы», «Дневная форма обучения», «Дистанционная форма обучения», «Контроль знаний». ЭОР рассчитан на 3 года обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе и представляет собой материал для постепенного углубления и развития навыков от повторительно-корректировочного курса до основного уровня владения языком. Каждый семестр (а всего их 6, соответственно трем курсам обучения) представлен отдельным модулем. Основное внимание в каждом модуле уделяется отбору учебного материала, в результате которого учитываются потребности студентов и их будущая профессиональная деятельность. В 1 и 2 модулях используются тексты общенаучные, а также по таким дисциплинам, как математика, физика, ОАИП (основы алгоритмизации и программирования). Постепенно используются узкоспециальные тексты, изучается лексика, необходимая в учебной и будущей профессиональной деятельности. Большое внимание уделяется также темам на развитие коммуникативных компетенций.

Разработанный ЭОР включает в себя авторские конспекты лекций, презентации, оцифрованные учебные издания, допущенные Министерством образования Республики Беларусь, медиа- и видеоданные, ссылки на источники, находящиеся в открытом доступе в репозитории БГУИР и в сети Интернет, интерактивные тесты, контрольные вопросы, алгоритмы и примеры выполнения заданий, контрольные работы и многое другое, причем выбор этих материалов регламентируется формой получения образования. К примеру, обязательными элементами в разделе «Дистанционная форма обучения» выступают ИПР (индивидуальные практические работы) и КР (контрольные работы).

Подробнее остановимся на организации в ЭОР раздела «Контроль знаний». Он разработан согласно единому требованию, действующему в БГУИР. Каждый модуль (всего их 8) включает 12 интерактивных тестов (по количеству обучающихся в учебной группе), которые содержат 10 вопросов. На каждый вопрос предлагается 5 вариантов ответов, один из которых правильный. Обучающийся мгновенно видит результат теста и имеет возможность проанализировать свои ошибки. Такая форма контроля знаний, с одной стороны, удобна и экономна по временным ресурсам, однако не всегда позволяет объективно оценить работу, поскольку трудно установить, что задание выполнено студентом самостоятельно. В свою очередь, в самообразовании, когда студент сам хочет проверить уровень усвоения материала, эта форма достаточно эффективна.

Таким образом, использование разработанного ЭОР по РКИ предназначено в первую очередь для удаленного самообразования в период экстренных ситуаций, какие можно, к примеру, наблюдать во время эпидемии COVID-19. При условии наличия дополнительных интерактивных консультаций с преподавателем по видеоконференцсвязи, ЭОР является, по нашему мнению, перспективным средством формирования языковой компетенции. В ином случае, ЭОР эффективно использовать как дополнение к очному образовательному процессу.

Помимо ЭОР, существует множество иных цифровых ресурсов, эффективных в формировании языковой компетенции иностранных студентов технического вуза. Благодаря специальным компьютерным программам, приложениям, электронным учебникам стало возможно изучение русского языка удаленно, в живой, творческой, интересной и естественной формах и, самое главное, значительно повысило заинтересованность студентов. Использование в таких ресурсах интерактивного видео положительно влияет на эффективность формирования языковой компетенции. Мы считаем, что на сегодняшний момент высокоэффективным цифровым средством в изучении языков является мобильное приложение, однако существует недостаток таких продуктов в области обучения РКИ. Остановимся подробнее на некоторых вопросах разработки мобильного приложения для изучения РКИ.

Мобильные приложения по изучению языка широко используются во всем мире, потому что позволяют изучать иностранный язык в любое удобное время и в любом месте. Разработано большое количество различных подобных программ и сервисов, которые предназначены для изучения английского языка. В свою очередь, отметим, что существующие современные мобильные приложения для изучения русского языка по большей мере адресуются носителям языка и позволяют совершенствовать владение русским языком на практике. Некоторые имеющиеся на рынке приложения

ориентированы на изучение русской лексики вне контекста и речевой ситуации. Однако изучение русского языка как иностранного требует совершенного иного подхода. Поэтому существует необходимость в создании эффективного мобильного приложения, предназначенного для изучения РКИ.

Мы считаем, что эффективное мобильное приложение, предназначенное для изучения РКИ, должно иметь следующее наполнение и условия:

- отдельный курс по быстрому запоминанию букв русского алфавита;
- уникальный фонетический тренажер, который позволит сформировать правильное связное произношение у обучающихся и будет включать упражнения на правильное произношение звуков и слов русского языка в аудиоформате с возможностью тренировки произнесения слов и выражений по заданным интонационным моделям;
- поэтапное изучение русского языка с «нуля», возможность продолжить обучение с любого этапа;
- начальный этап обучения, который будет базироваться на использовании глаголов в качестве базы построения речевых шаблонов, поскольку именно глаголы несут основную коммуникативную нагрузку. Важность глагольных конструкций в процессе изучения русского языка как иностранного объясняется еще и тем, что глаголы составляют основное семантическое отличие в различных языковых картинах мира и требуют специального внимания. В свою очередь глаголы изучаются в неразрывной связи со всеми категориями существительного и прилагательного;
- опора на слуховой образец (озвучка);
- приоритет метода зрительной наглядности;
- отбор и формирование контента с учетом тематического признака и с учетом необходимости в повседневной коммуникации;
- систематический контроль понимания изученного материала с помощью интерактивных обучающих игр, систематическое повторение пройденного материала;
- соблюдение принципа «от простого к сложному»;
- схемно-графическая наглядность в объяснении русской грамматики как один из наиболее эффективных способов запоминания;
- различные упражнения и тесты по грамматике;
- изучение наиболее употребительных в общении русских фраз в аудиоформате;
- использование текстов, где обозначено ударение и буква Е.

Это только некоторые условия, которым должно соответствовать мобильное приложение по изучению РКИ. Такой продукт позволит иностранным студентам изучать русский язык как самостоятельно, так и в контакте с преподавателем, вызовет интерес в обучении и существенно поможет в формировании языковой компетенции.

Таким образом, цифровые технологии являются эффективным средством формирования языковой компетенции. Они позволяют изучать РКИ удаленно, что особенно актуально в период пандемии COVID-19. Практика использования ЭОР по РКИ в образовательном процессе в БГУИР продемонстрировала повышение мотивации в обучении студентов, поскольку они в психологически комфортной атмосфере в удобное время могли успешно оперировать предлагаемой учебной информацией, разумно распределяя усилия по ее освоению. Однако для достижения результата в обучении РКИ обязательно необходимо чередовать интерактивные консультации обучающихся с преподавателем (очные или по видеоконференцсвязи) и самостоятельную работу студентов с ЭОР или иным цифровым ресурсом.

Литература:

1. Положение об электронном образовательном ресурсе учебной дисциплины [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_147321.pdf (Дата обращения: 29.09.2021).
2. Петрова Н. Е. Использование образовательной платформы Moodle в обучении русскому языку как иностранному / Н. Е. Петрова // Непрерывная система образования «школа — университет». Инновации и перспективы: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию БНТУ, Минск, 29–30 октября 2020 года. — Минск: Белорусский национальный технический университет, 2020. — С. 295–298.

*Artsymentia D. F.**arcymenya@bsuir.by**Petrova Natalia Evgenievna**petrova@bsuir.by**Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics*

The use of digital technologies for the formation of language competence in the process of teaching Russian as a foreign language at a technical university

The article discusses the use of digital technologies in the context of one of the means of increasing the effectiveness of teaching Russian as a foreign language (RFL) in technical universities. The features of the development and implementation of the electronic educational resource (EER) in the discipline «Russian as a foreign language» in accordance with the new educational standards approved in the Republic of Belarus are presented. Recommendations are formulated for creating a web application for learning Russian as a foreign language. Conclusions are made about possible strategies for using digital technologies in the process of teaching RFL.

Keywords: technical university, Russian as a foreign language, digital technologies, electronic educational resource, web application for learning Russian as a foreign language.

Mind-maps на занятиях по русскому языку как иностранному

Данная статья посвящена такому средству активного обучения студентов, как ментальные карты. Авторами в ретроспективном порядке рассмотрена история вопроса, раскрыта сущность интеллект-карт как эффективного способа наглядного представления мыслей, даны практические рекомендации, связанные с использованием этой методики на занятиях РКИ. Особый акцент сделан на очевидных преимуществах применения ментальных карт при организации работы с иностранными слушателями на предвузовском этапе обучения как в формате традиционного аудиторного занятия, так и при онлайн-обучении.

Ключевые слова: ментальные карты, мышление, графический образ, учебный процесс.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования предполагают развитие у студентов научно-исследовательского потенциала, креативного мышления, познавательной самостоятельности. Вся организация учебного процесса направлена на воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества. Другими словами, обучающийся должен уметь оперативно ориентироваться и работать с различными массивами информации, для чего ему необходимо не просто на хорошем уровне владеть такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, аналогия и др., но и постоянно развивать и совершенствовать данные навыки.

Одним из активных средств, позволяющих преподавателю решить эту проблему, является использование ментальных карт. Данная методика позволяет путем систематизации и структурирования информации способствует интенсификации образовательного процесса в целом и каждого отдельного учебного занятия в частности.

Итак, Mind-maps (термин может переводиться как «интеллект карты», «карты ума», «карты мыслей», «карты мышления», «ментальные карты», «карты памяти» или «карты разума») — это особый метод записи разного рода материала в виде радиантной (многомерной) структуры. Они представляют собой отображение на бумаге эффективного способа думать, запоминать, вспоминать, решать творческие задачи, а также возможность представить и наглядно выразить свои внутренние процессы обработки информации.

Идея создания ментальных карт не нова, она восходит к учению американского психолога Дэвида Осубела (David Ausubel) [10], который развивал теорию осмысленного обучения через представление новых идей, понятий или концепций посредством уже имеющихся идей, понятий, концепций и опыта. Понятие «ментальная карта» (mental map, cognitive Landkarte) ввел Е. С. Толман еще в 1948 году [11]. Исследовав научную литературу об эффективном использовании способностей мозга, он обосновал важность рисунка в процессе мышления и разработал интеллект-карты как метод записи информации и наиболее полного ее воспроизведения. Саму идею внедрения ментальных карт в обучение развил профессор Корнелльского университета Джозеф Новак [8]. Он разработал правила создания ментальных карт как инструмента визуализации новых идей или концепций. Однако главные работы по этой тематике принадлежат британскому ученому-психологу Тони Бьюзену. В своих книгах «Научи себя думать», «Работай головой» [2–4] и др. он подробно описал технологию создания ментальных карт и работу с ними при решении многообразных интеллектуальных задач.

Формат ментальных карт пользуется популярностью в методике преподавания РКИ (Абраменко О. В., Надха С. Э. 2017 [1], Зиновьева Е. М. 2017 [5], Кукуева Г. В. 2017 [7], Просвиркина И. И., Дровненко Ю. Д. 2018 [9], Кудряшова Н. В., Соломатова Ю. Д. 2020 [6] на всех этапах обучения.

Можно выделить следующие направления использования ментальных карт в учебном процессе:

1. разработка опорных конспектов;
2. организация и поиск оптимальных способов решения какой-либо конкретной задачи;
3. мозговой штурм;
4. обобщение и систематизация изученного материала;
5. подготовка к контрольным работам, зачетам, экзаменам и другим видам контроля.

Как показывает опыт, ментальные карты являются одним из эффективных дидактических средств в процессе преподавания РКИ. Так, использование интеллект-карт позволяет успешно отработать такие сложные блоки русской грамматики, как «Падежи», «Время и вид глагола», «Глаголы движения», а также может быть использовано при работе с текстами, для формирования навыков монологического высказывания. Остановимся на этом более подробно.

Одним из важных аспектов обучения иностранных слушателей является говорение. С этой целью студентам подготовительного отделения предлагаются для изучения тексты различной тематики, содержание которых они должны воспроизвести близко к исходному тексту. Для многих это оказывается довольно сложным заданием, поэтому преподаватель предлагает обучающимся составить ментальную карту текста, использование которой облегчает осмысление и запоминания материала для заучивания. Продемонстрируем использование интеллект-карты на занятиях РКИ на примере изучения текста «Липецк».

Липецк

Липецк находится южнее Москвы в Центрально-Черноземном районе. Он является промышленным, научным и культурным центром Липецкой области. Город расположен на берегах реки Воронеж. Липецк был основан в 1703 году.

История города связана с именем Петра I (Первого). Петр I приказал построить здесь металлургические заводы. Сейчас в городе стоит два памятника Петру I (Первому).

Липецк — город металлургов. На левом берегу реки Воронеж находится Новолипецкий металлургический комбинат — самое крупное предприятие города.

Соборная площадь — это центральная площадь Липецка. На ней находятся собор, гостиница, памятник Ленину, здание администрации.

Липецк — научный и культурный центр области. В городе есть технический университет, педагогический университет, несколько филиалов институтов из других городов, много колледжей и школ. В Липецке есть два драматических театра, театр кукол, краеведческий музей, выставочные залы, много библиотек.

Липецк — зеленый и чистый город. Здесь много парков, садов, фонтанов. В Нижнем парке любят отдыхать жители города. В этом парке находится зоопарк. На липецких улицах летом много цветов.

Сейчас в Липецке живет более 500 (пятисот) тысяч человек. В городе строят новые микрорайоны.

Липчане любят свой город и гордятся им.

При изучении текста о Липецке преподаватель в центре маркерной доски располагает и выделяет ярким цветом основное понятие «Липецк», от которого далее расходятся ветви ассоциации. На каждой ветке записывается одно-два слова и размещается графический образ. У нас получилось 7 ветвей:

1. История
2. Город металлургов
3. Соборная площадь
4. Научный центр области
5. Культурный центр области
6. Зеленый и чистый город
7. Современный Липецк.

Далее каждая ветвь разветвляется на подтемы второго уровня и 7 студентам предлагается на ветке второго уровня записать несколько словосочетаний.

История — связана с именем Петра I (Первого); два памятника Петру I (Первому).

Город металлургов — Новолипецкий металлургический комбинат.

Соборная площадь — собор; гостиница; памятник Ленину; здание администрации.

Научный центр области — технический университет; педагогический университет; несколько филиалов институтов из других городов; много колледжей и школ.

Культурный центр области — два драматических театра; театр кукол; краеведческий музей; выставочные залы; много библиотек.

Зеленый и чистый город — много парков, садов, фонтанов; Нижний парк.

Современный Липецк — более 500 (пятисот) тысяч человек; новые микрорайоны.

На следующем этапе студентам предлагается сравнить результат коллективной работы с вариантом, составленным преподавателем. Для этого они получают заранее подготовленные распечатки с интеллект-картой текста. Такой прием активизирует работу студентов, помогает увидеть минусы и плюсы, выявить ошибки. После проделанной работы обучающимся предлагается воспроизвести текст, опираясь на интеллект-карту.

Следует отметить, что с ментальными картами можно работать не только офлайн, но и дистанционно. На онлайн-занятиях работу с интеллект-картами может быть организована в программе MindMeister, Xmind, Coggle, Mind42, SimpleMind. Преподаватель заранее объясняет студентам правила работы с ресурсами. В качестве домашнего задания студентам предлагается заполнить ментальную карту.

Совершенно очевидным является тот факт, что интеллект-карты могут помочь студентам, готовящимся к контрольным работам, экзаменационным лексико-грамматическим тестам сократить время при повторении и систематизации уже пройденных, но, возможно, частично забытых тем. Более того, при самостоятельном создании студентами ментальных карт индивидуально или в группе происходит развитие и закрепление навыков работы в команде, совершенствование взаимодействия и коммуникационных способностей. Использование ментальных карт помогает преподавателю проконтролировать успешность усвоения обучаемыми причинно-следственных связей процессов, явлений презентуемой информации, выявить ошибки и просчеты в ее усвоении.

Итак, на наш взгляд работа с mind-maps имеет ряд очевидных преимуществ. Использование ментальных карт позволяет:

1. С одной стороны, компактно и кратко, а с другой — полно и просто объяснить сложный материал, донести его до адресата.
2. Визуализировать и структурировать информацию через создание целостной картины процесса, явления, информационного блока, что способствует более активному запоминанию изучаемых информационных блоков.
3. Способствует активизации логического и образного мышления иностранных студентов;
4. Развивает аналитические навыки и умения обобщать, вычленять главное, кодировать и декодировать информацию, вербализует ее через знаки и символы.

Более того, при самостоятельном создании студентами ментальных карт индивидуально или сообща этот формат позволяет развивать и закреплять навыки работы в команде и самостоятельной работы, совершенствует навыки коммуникации. Преподавателю помогает проконтролировать успешность усвоения обучаемым причинно-следственных связей процессов, явлений презентуемой информации и выявить ошибки и просчеты в ее усвоении. Возможность же многократного возвращения к материалу в таком формате экономит время при повторении пройденного материала, упрощает процесс подготовки к контрольным работам, экзаменам, публичным выступлениям при обобщении и систематизации учебных и научных тем и т. п.

Итак, ввиду своей наглядности и компактности метод использования ментальных карт позволяет разнообразить и существенно обогатить учебный процесс, сделав его более интересным и эффективным для студентов как во время проведения традиционных аудиторных занятий, так и при организации онлайн-обучения.

Литература:

1. Абраменко О. В., Надха С. Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения // Наука и школа. 2017. — № 6. — С. 100–106.
2. Бьюзен Т. А., Бьюзен Б. А. Научи себя думать. — Минск.: Пилот, 2001.
3. Бьюзен Т. А., Бьюзен Б. А. Работай головой. — Минск.: Пилот, 2001.
4. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Практическое руководство. — Минск: Попурри, 2010. — 368 с.
5. Зиновьева Е. М. Метод интеллект-карт в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы VI Междунар. науч. конф. — Тамбов, 2017. — С. 119–126.
6. Кудряшова Н. В., Соломатова Ю. Д. Реализация кумулятивно-интегрирующей функции ментальной карты на занятиях по теории и методике обучения русскому языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2 (34). — С. 240–255.
7. Кукуева Г. В. Ментальные карты как дидактическое средство в преподавании грамматики русского языка как иностранного (на материале изучения темы «Глаголы движения») // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2017. — № 5 (50). — С. 73–80.
8. Новак Д., Канас А. Теория построения и практика применения карт понятий. — URL: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnder> (Дата обращения: 25.08.2020).
9. Просвиркина И. И., Дровненко Ю. Д. Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2018. — № 3. — С. 52–57.
10. Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267–272.
11. Tolman E. C. Cognitive Maps in Rats and Man // *Psychological Review*. 1948. 55. — S. 189–208.

Kolyshkina Irina Mikhailovna

imkolyshka@yandex.ru

Rodionova Anna Viktorovna

anna.v.rodionova@yandex.ru

Lipetsk State Pedagogical P. P. Semenov-Tyan-Shansky

Mind-maps in the classroom in Russian as a foreign language

This article is devoted to such a means of active learning of students as mental maps. The authors retrospectively reviewed the history of the issue, revealed the essence of intelligence maps as an effective way to visualize thoughts, and gave practical recommendations related to the use of this technique in RCT classes. Special emphasis is placed on the obvious advantages of using mental maps when organizing work with foreign students at the pre-University stage of training, both in the format of a traditional classroom session and in online training.

Keywords: mental maps, thinking, graphic image, learning process.

Проблемное обучение русскому языку как иностранному в период дистанционного обучения и цифровой трансформации образования

В статье рассматривается методика проблемного обучения на примере занятий по русскому языку как иностранному. Показаны дидактические основы проблемного обучения и возможности применения в образовательном процессе в условиях дистанционного обучения с учетом требований цифровой трансформации образования. Рассмотрены практические примеры построения уроков.

Ключевые слова: проблемное обучение, метод проектов, цифровизация, русский язык как иностранный.

Российское образование на протяжении многих десятилетий удерживает лидирующие позиции на мировой арене, доказательством служит включение высших учебных заведений РФ в авторитетные мировые рейтинги. Так, в QS World University Rankings 2021 были отмечены 26 российских вузов, лидирующее место занимает МГУ им. М. В. Ломоносова. При составлении указанного рейтинга руководствуются показателями, среди которых главное место занимает академическая репутация заведения, научные достижения профессорско-преподавательского состава, а также доля иностранных преподавателей и обучающихся. В Шанхайском рейтинге ARWU представленность российских высших школ не столь значительна, поскольку одним из критериев является количество лауреатов Нобелевской и Филдсовской премий среди выпускников или сотрудников университетов. Однако, и с учетом этих требований МГУ им. М. В. Ломоносова занимает лидирующую позицию среди российских представителей в Шанхайском ARWU. Что касается рейтинга от британского издания Times Higher Education, то высшую школу России представляют 39 учебных учреждений, три из которых — МГУ им. М. В. Ломоносова, МФТИ и Высшая школа экономики. Все перечисленные примеры доказывают не только стабильно высокое качество образования, но и его мировое признание.

Как было отмечено выше, доля иностранных учащихся является одним из критериев при оценке эффективности вуза. Кроме того, экспорт российского образования выступает в качестве одной из задач, поставленных Правительством РФ. Следовательно, большое внимание уделяется вопросу обучения иностранцев и преподавания дисциплин на русском языке, подготовке специалистов в этой области. Работа с иностранными обучающимися ставит своей задачей не только формирование знаний и умений в определенной предметной области, но и понимание ими российской культуры, литературы, реалий и жизни. Все эти компоненты способствуют в дальнейшем формированию положительного отношения к стране, наличию крепкого фундамента для конструктивного международного диалога в дальнейшем.

Современный стремительно развивающийся мир требует от человека новых знаний и умений, способности быстро реагировать на новые вызовы реальности и предлагать решения возникающих вопросов. Система образования должна соответствовать социальным запросам и предоставлять возможность выбора формы обучения в соответствии с актуальной ситуацией. Так, эпидемия коронавируса, начавшаяся в Азии в 2019 году, внесла значительные коррективы в жизнь всего мира, скорректировав, в частности, и образовательный процесс. Дистанционное обучение не является абсолютной новинкой современного времени, поскольку в ряде европейских стран в начале XIX века, в связи с появлением доступной почтой связи, появилось так называемое «корреспондентское обучение». Развития радио и телевидения также способствовало разработке методов дистанционного обучения, которые позволили охватить огромную аудиторию. Стоит вспомнить обучающие телепередачи, которые были популярны с середины 50-х годов прошлого века. Конечно, в данных случаях речь идет только лишь о получении фрагментарных знаний, о системности и учебном процессе

мы говорить не можем. Однако, уже в 1969 году в Великобритании был открыт первый в мире университет дистанционного образования — Открытый Университет Великобритании (The Open University (OU)), своим названием подчеркивающий доступность получения образования из-за относительно низкой платы и широкого спектра возможностей дистанционного обучения — сдача письменных работ, участие в интернет-конференциях, однако существуют и очные занятия.

Говоря о современном этапе развития и реалиях жизни, отметим, что дистанционное обучение явилось единственно возможной альтернативой традиционному очному. Жаркие дискуссии сторонников и противников перехода на такую форму ведутся до сих пор, хотя на сегодняшний день многие вузы вышли на прежний, доковидный, формат работы и используют дистанционный только в связи с ухудшающейся эпидемиологической обстановкой.

Работа с иностранными учащимися на уроках русского языка как иностранного в период дистанционного обучения и цифровой трансформации образования требует от преподавателя новых знаний и умений, необходим определенный уровень компьютерной грамотности и владения современными методиками преподавания. Кроме того, перевод существующих, годами наработанных материалов в цифровой формат также является достаточно долгим по времени и энергозатратным. Стоит отметить и тот факт, что опосредованное общение студента и преподавателя зачастую бывает проблематичным из-за технической составляющей и отсутствия прямого эмоционального взаимодействия. В этой связи является поиск новых приемов и методов подачи информации. Основываясь на собственном опыте, отметим, что проблемное обучение является прекрасным ответом на вызовы современной действительности. Принимая во внимание принцип сознательности обучения, отметим, что именно понимание проблемы, для решения которой необходимо освоение определенных способов и средств, и формирует проблемное обучение. Определение, данное Н. Ф. Талызиной, характеризует традиционное обучение как информационно-сообщающее, догматическое, следовательно, проблемное обучение мы можем отнести к нетрадиционным формам [2, с. 12]. В начале работы перед аудиторией ставится определенная задача, которую необходимо решить самостоятельно или под руководством преподавателя. Студенты должны строить гипотезы, собирать информацию и анализировать ее, верифицировать первично выдвинутую проблему. Безусловно, данный алгоритм работы и само проблемное обучение больше подходит для естественнонаучных специальностей, но преломление основных его идей в рамках преподавания русского языка как иностранного даст возможность студентам получить больше самостоятельности развить диалектическое мышление. Таким образом, аналитико-синтетическая деятельность, результатами которой и будут выступать рассуждения и размышления на русском языке, будет являться исследовательским типом обучения с большим развивающим потенциалом.

Содержательной основой построения проблемного обучения на уроках русского языка как иностранного выступает текст в самом широком понимании этого термина. Основными критериями при выборе материала являются его актуальность (следует учитывать возрастные особенности и уровень владения языком учащихся) и имеющаяся основа для дискуссии. Таким образом, текст не должен давать прямого ответа на поставленный вопрос, а предлагать различные точки зрения. Следует обратить внимание на национальный состав группы (ни один студент не должен чувствовать себя дискомфортно при обсуждении проблемы из-за разницы экономического развития стран), выбирать темы, не затрагивающие вопросы религии и политического устройства. Текст и поднимаемые в нем вопросы и будут выступать в качестве проблемной ситуации. Следующим этапом идет формирование проблемных задач творческого характера, которые требуют от студентов проявления инициативности и поиска нестандартных решений.

При работе с художественными произведениями большого объема, где важное место занимают навыки экстенсивного чтения, необходимо определить круг вопросов, создающих проблемную ситуацию [1]. Эти вопросы отражают общую проблематику текста и способствуют появлению интереса к рассматриваемой проблеме. Положительным моментом является факт осознания у студентов недостаточности знаний для решения поставленной проблемы, их неосведомленности в этом вопросе, что будет мотивировать их к поиску новой информации. При подготовке такой работы преподавателю нужно разработать ряд эвристических вопросов, при ответе на которые нужно предъявить логические доводы, но допускается некоторая дискуссионность, вариативность предлагаемого студентом решения. Основываясь на личностных характеристиках учащихся и их

уровне языковой подготовленности, вопросы должны быть разными по сложности. Приведем конкретные примеры из практики. Так, например, при работе с произведением А. С. Пушкина «Метель» проблемной ситуацией может выступать отношение к браку в России в начале XIX века. Здесь можно провести параллели со странами, из которых приехали участники диалога, с современной ситуацией в обществе. Таким образом, прочитанная повесть будет лишь отправной точкой дискуссии, студенты должны найти сами дополнительную информацию, а также провести сравнительный анализ. Важна вовлеченность в процесс всех учащихся, поэтому весьма выигрышным вариантом является демонстрация итогов такой работы в качестве дискуссии или ток-шоу. Кроме того, можно рассмотреть и тему мистических сил и воли случая в жизни человека. Воплощением этого мистического начала в произведении является метель, которая сначала не давала Марье Гавриловне идти на встречу с Владимиром, пугая грозным воем и сдерживая ее движение сильными порывами ветра, а потом заставившая абсолютно постороннего Бурмина так внезапно появиться в жизни главной героини. В условиях дистанционного обучения реализация таких проектов не представляет сложности, поскольку все студенты имеют равный доступ к источникам информации, есть обратная связь. Кроме того, такой формат дает некоторую автономность работы, что является важным для учащихся интроверсивного поведенческого типа.

Таким образом, все перечисленные формы работы могут с успехом применяться в эпоху цифровой трансформации образования, предлагая студентам интересные задачи и способствуя интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Ванюшина Н. А. Экстенсивное чтение в методике преподавания русского языка как иностранного // Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. — М., 2020. — С. 44–48.
2. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 1998. — 288 с.

Vanyushina N. A.

wanjuschina@yandex.ru

Volgograd State Socio-Pedagogical University

Problem-based teaching of Russian as a foreign language in the period of distance learning and digital transformation of education

The article discusses the methodology of problem-based learning by the example of classes in Russian as a foreign language. The didactic foundations of problem-based learning and the possibilities of application in the educational process in the conditions of distance learning, taking into account the requirements of digital transformation of education, are shown. Practical examples of lesson construction are considered.

Keywords: problem-based learning, project method, digitalization, Russian as a foreign language.

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному

Рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. Автор представляет методические разработки дистанционных эвристических занятий для иностранных магистрантов журналистского профиля. Отмечается практическая эффективность проведения занятий по русскому языку как иностранному с эвристическими заданиями на портале Moodle в дистанционном формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

В последнее время непростая эпидемиологическая ситуация внесла свои коррективы в систему образования по всему миру. До 2020 года обучающие онлайн-курсы и онлайн-занятия традиционно ассоциировались в нашем сознании с индивидуальными уроками, но в условиях пандемии все преподаватели были вынуждены использовать различные информационно-коммуникационные технологии, что позволило обеспечить непрерывное образование.

К информационно-коммуникационным инструментам, широко используемым на занятиях по русскому языку как иностранному, относятся презентации, электронная почта, информационные и обучающие сайты, внутренние информационно-коммуникационные ресурсы университета.

На факультете журналистики Белорусского государственного университета среди наиболее популярных ресурсов оказался образовательный портал Moodle, который был основной площадкой для совместной работы преподавателей и студентов. Следует отметить, что, несмотря на дистанционный формат занятий, эта форма обучения отвечает основным требованиям к обучению русскому языку как иностранному.

Moodle — «это система управления содержимым сайта, специально разработанная для создания онлайн-курсов преподавателями» [1, с. 4]. Существует с 2002 года, переведена более чем на 100 языков, ею пользуются крупные университеты во всем мире. Автор — австралийский программист Мартин Дугиамас.

Платформа предоставляет различные возможности для демонстрации учебного материала (ГЛОССАРИЙ, ЛЕКЦИЯ, МОДУЛЬ ВИКИ (WIKI) и т. д.), проверки знаний и контроля успеваемости (ЗАДАНИЕ, ТЕСТ, ОПРОС, СЕМИНАР), инструменты для общения (ФОРУМ, ЧАТ, ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ, ГОЛОВАНИЕ), совместной работы, управления документами и другие ресурсы для повышения производительности (ГИПЕРССЫЛКА, КНИГА, ПАПКА, ФАЙЛ, ПОЯСНЕНИЕ и т. д.). Кроме того, она создает и хранит портфолио для каждого обучающегося.

В процессе обучения русскому языку как иностранному на образовательном портале Moodle автором было предложено дистанционное эвристическое занятие для иностранных магистрантов специальности 1–23 80 11 «Коммуникация», профилизация «Государственные и корпоративные коммуникации» [2]. Китайским учащимся было представлено открытое эвристическое задание, в результате которого нужно было подготовить собственную инфографику по теме «Новый год». Работа проводилась по заранее продуманному алгоритму. Основные этапы следующие.

Целеполагание педагога по отношению к индивидуальной самореализации студента при изучении данной темы:

- 1) совершенствовать коммуникативные навыки и языковую культуру магистрантов в процессе создания и обсуждения авторской инфографики;
- 2) мотивировать студентов к осмысленному изучению символов, особенностей празднования Нового года в разных странах мира;

- 3) способствовать творческой самореализации студентов через подготовку собственных образовательных продуктов;
- 4) воспитывать любовь к традициям своего народа.

Круг реальных объектов действительности, предлагаемых студенту для изучения: лексика по теме «Новый год»; предложно-падежные формы имен существительных; виды глагола; грамматические формы глаголов; имя числительное.

Методы изучения реального объекта действительности: метод исследования, метод конструирования теорий; метод фактов; метод рефлексии.

Этапы занятия

I. Постановка проблемы и определение целей занятия

Педагог предлагает группе ответить на вопросы для актуализации главной проблемы занятия:

1. Что такое Новый год? Когда (дата, месяц) празднуют Новый год в Китае и в Беларуси?
2. Что является главным символом Нового года у европейцев?
3. Справедливо ли утверждение, что Новый год — это семейный праздник?

Целеполагание студента (задание выполняется на форуме Образовательного портала).

Выберите из предложенных целей занятия три наиболее значимые для себя (или предложите свой вариант в пункте «другое»):

1. Получить новые знания по инфографике в СМИ, так как это связано с моей будущей профессией.
2. Отработать сложные грамматические темы на практике.
3. Улучшить знания русского языка.
4. Узнать новые слова по теме «Новый год».
5. Попробовать себя в роли создателя медиаинфографики.
6. Получить отличную отметку по дисциплине.
7. Научиться правильно задавать вопросы.
8. Другое: ____

II. Открытое задание для изучения реальных объектов действительности

(предварительно размещается на Образовательном портале; срок выполнения — 2 недели)

Задание «Волшебное время»

Новый год — главный календарный праздник, наступающий в момент перехода с последнего дня года в первый день следующего года. Отмечается многими народами в ночь с 31 декабря на 1 января в соответствии с принятым юлианским календарем. Китайский Новый год празднуется в один из дней в период с 21 января по 21 февраля.

Проведите исследование традиций празднования Нового года в Беларуси и Китае и создайте инфографику на тему «Новый год в моей стране». Для этого вам необходимо:

- 1) написать эссе на 1 лист А4 по одной из выбранных тем: «Новогодние каникулы: плюсы и минусы»; «Новый год — время зимней сказки»; «Новогодний подарок: шоколадка или автомобиль?»);
- 2) написать вопросы для инфографики, используя разнообразные глаголы, имена существительные в разных падежах, имена числительные. Вопросы могут быть связаны с выбором подарка на Новый год, места празднования, новогодних блюд, гостей и т. д.;
- 3) подготовить инфографику в соответствии с требованиями:
 - должна содержать не менее 3–4 разнотипных вопросов;
 - статистические данные (отразить в виде диаграммы);
 - целостность (текст и изображение дополняют друг друга);
 - визуальная привлекательность (с помощью графики или 3D-графики).

Разместите эссе и инфографику на Образовательном портале БГУ.

III. Демонстрация полученного образовательного продукта

Учащиеся размещают индивидуальные образовательные продукты на Образовательном портале в виде прикрепленных файлов. Преподаватель проверяет результаты выполненного задания, выставляет отметку и пишет в комментариях к каждой работе отзыв.



IV. Сравнение образовательного продукта с культурно-историческим аналогом

Магистрантам предлагается:

- изучить презентацию «История Нового года»;
- прочитать тексты «Традиции празднования Нового года в разных странах» и «Новый год у русских» и выполнить послетекстовые задания;
- заполнить карточки «Важные моменты 2020 года», «Русский язык: мои планы на 2021 год», «Топ-3 цели на 2021 год»;
- познакомиться с медиаинфографикой «Новогодние планы россиян» и сравнить ее с собственной, а также определить общее и различное в праздновании Нового года у славян и китайцев и записать выводы.

V. Рефлексия

На форуме Образовательного портала размещаются вопросы, на которые магистрантам необходимо ответить:

1. Опишите эмоции, которые возникали у Вас на разных этапах работы.
2. Какие выводы Вы сделали для себя после проведенной работы?
3. Что стало наиболее ценным при выполнении работы?

Критерии оценивания

- глубина и научность исследования (1–10 баллов);
- орфографическая, лексическая, грамматическая правильность при создании инфографики и эссе (1–15 баллов);
- творческий подход в создании вопросов для инфографики (1–10 баллов);
- оригинальность и креативность в оформлении инфографики (1–10 баллов);
- рефлексия (1–5 баллов).

Практическая эффективность проведения этого эвристических занятий на портале Moodle в дистанционном формате подтверждается несколькими аспектами: заинтересованностью маги-

странтов и их положительными отзывами на предложенную форму проведения занятия и организованную исследовательскую работу на русском языке, также самостоятельно приобретенным опытом создания медиаинфографики, что является важным навыком в будущей профессиональной деятельности. Важно отметить, что с эвристическим заданием справились все обучающиеся, более того, оно вызвало большой интерес: об этом свидетельствуют и эссе, и оригинальная авторская инфографика, и рефлексии. При этом, в некоторых работах присутствуют языковые ошибки. В рефлексиях многие учащиеся отметили технические сложности при создании инфографики. Тем не менее, работы получились интересные.

В рамках изучения рекламного дискурса магистрантам специальности «Журналистика» также было предложено эвристическое задание на портале Moodle: создать видеоролик с целью прорекламировать факультет журналистики БГУ. С помощью инструмента ФОРУМ односторонники могли познакомиться с видео своих односторонников, а также сравнить их рекламу с презентационным роликом на сайте www.journ.bsu.by. При помощи системы веб-конференций «BigBlueButton», которой располагает образовательный портал Moodle, была организована защита работ в режиме реального времени и обсуждение подготовленных рекламных роликов.

Таким образом, использование технологии эвристического обучения на образовательном портале Moodle является новым этапом в развитии системы образования и позволяет повысить мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка, психологически подготовить выпускника к решению нестандартных задач в будущем. Учебные материалы, знакомя иностранных учащихся с жизнью, культурой, традициями белорусского народа, помогают им не только пассивно воспринимать культурологическую информацию, но и становиться активными участниками межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. — Харьков, 2009. — 292 с.
2. Шестернева Л. Г. Дистанционное эвристическое интернет-занятие по дисциплине «Русский язык в современной коммуникации» // Межвузовский портал «Методология, содержание, практика креативного образования» [Электронный ресурс]. — URL: <http://didact.bsu.by/item/Shesterneva2> (дата обращения: 04.11.2021).

Lilija Georgievna Shesternjova
lilija.s0607@gmail.com

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Educational portal moodle in the practice of teaching russian as a foreign language at the faculty of journalism of BSU

The possibilities of using information and communication technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language are considered. The author presents methodological developments of distance heuristic classes for foreign master students in journalism. The practical effectiveness of conducting classes in Russian as a foreign language with heuristic tasks on the Moodle portal in a distance format is noted.

Keywords: Russian as a foreign language; distance learning; information and communication technologies.

Способы повышения эффективности синхронного онлайн-урока: анализ успешной образовательной практики с позиции студентов, изучающих РКИ в вузах России

В статье рассматриваются положительные и отрицательные стороны синхронного онлайн-обучения, выделенные студентами вузов России. Показано, какие аспекты могут влиять на качества онлайн-урока. Приводятся возможные пути улучшения эффективности онлайн-обучения и предполагается проверка эффективности данных приемов на обширном эмпирическом материале.

Ключевые слова: онлайн-обучение, синхронное обучение, цифровая лингводидактика, онлайн-урок.

В условиях коронавирусной пандемии COVID-19 образовательная система столкнулась с необходимостью перехода на массовое дистанционное обучение в 2020/21 учебном годах и проведения онлайн-уроков. Не исключена вероятность повторного глобального перехода в дистанционный формат по причине все еще тяжелой эпидемиологической ситуации, поэтому важно проанализировать полученный опыт и определить проблемные зоны. Кроме того, заметны тенденции распространения онлайн-обучения вне зависимости от эпидемиологических ограничений.

Онлайн-обучение может быть реализовано в синхронном и асинхронном формате. В асинхронном формате действия преподавателя и каждого ученика происходят в разное время, в то время как синхронный представляет собой встречу в режиме реального времени в онлайн-пространстве с помощью программ для видеоконференций, таких как Zoom, Microsoft teams, Google meeting, Skype и т. д. Синхронный урок по своему формату более приближен к реальному уроку: из-за этого появляется иллюзия, что можно просто перенести традиционный урок в онлайн-формат. Однако это не так, и различия формируются прежде всего особенностями цифровой среды, такими как мультимодальная природа коммуникации, интерактивная природа коммуникации и высокодистракторность цифровой среды [3, с. 28]. Следовательно, если не адаптировать традиционный урок под новые цифровые условия, то снизится эффективность обучения, и это может спровоцировать отрицательное отношение к онлайн-обучению у субъектов педагогического процесса (например, [4, с. 107]). Для изучения опыта работы в дистанционном формате нами было проведено около 10 глубинных интервью со студентами высших учебных заведений России, обучающихся онлайн в связи с пандемией в 2020–2021 учебном году. Это студенты из разных стран Европы и Азии: Сербия, Монголия, Пакистан, Словакия, Китай, Венгрия, обучавшиеся на разных программах: на подготовительном факультете и в бакалавриате. Перед нами стояло две задачи: понять, что понравилось и что не понравилось студентам в онлайн-обучении, и определить возможные причины выявленных недостатков и способы их улучшения. На основании полученных данных нами были выделены возможные индикаторы успешности онлайн-урока, которые могут быть использованы в качественном измерении эффективности онлайн-урока.

Организация урока. В ходе интервью мы установили, что студенты не заметили особых различий в организации урока в офлайн- и онлайн-форматах. При этом они отмечали, что им было трудно находиться за компьютером по 3–4 пары подряд без особого движения. Они отмечали, что быстро уставали, и им было сложно концентрироваться. Возможным решением может быть пересмотр длительности урока или внедрения гибридных форм работы (синхронный и асинхронных).

Ряд студентов положительно оценили тот факт, что преподаватели начали использовать презентации на уроках, чего не было во время обучения в университетах. Как они отмечали, формат презентации способствовал лучшему усвоению материала и помогал качественнее вести конспект лекции. Формат презентации представляет собой интерактивное средство обучения, которое может задей-

ствовать как и вербальный и невербальный канал, так и зрительный и аудиальный канал. В то время как пытаюсь в онлайн-среде свести урок только к традиционному чтению лекции, мы лишаем цифровую среду своей интерактивной/цифровой основы. Это говорит о том, что при организации урока в цифровом формате не только не стоит пренебрегать интернет-технологиями, но и важно внедрить их как компенсаторные механизмы для извлечения максимальной выгоды из онлайн-пространства и компенсации слабых сторон онлайн-среды. Инструментарием на занятиях будут выступать web 2.0. технологии, с примерами которыми можно ознакомиться тут [1, с. 214].

Включенные камеры. Многие студенты отмечали, что включенная камера дисциплинирует их: это выражается как в базовой подготовке к уроку (прилично одеться, причесаться и подготовить учебное место), так и в более сложных психологических процессах (например, в самоконтроле, связанном с осознанием, что преподаватель видит студента, а значит в любой момент может спросить). При этом студенты сами отмечали, что тот факт, что они привели себя в порядок и подготовили рабочее место помогает им включиться в работу быстрее. Также им становится труднее отвлечься на телефон или другое занятие, не связанное с учебой, как например, выйти на улицу или параллельно готовить себе что-то, будучи на уроке с выключенной камерой. С другой стороны, были выявлены и минусы включенных камер. Одна из проблем — сложность сидеть 6 часов подряд перед компьютером с включенной камерой в одном и том же положении, а также смотреть в одну и ту же точку. Многие студенты также объясняли выключенные камеры чувством отсутствия комфорта из-за того, что вокруг ходила их семья, а возможности изолироваться не было, что также могло влиять на эффективность обучения. Внимание на это так же было обращено тут [2, с. 7].

Взаимодействие преподавателя со студентами. Студенты отмечали, что если они не были достаточно вовлечены в урок, то им было легче начать отвлекаться и заниматься своими делами. Одним из распространенных факторов, снижающих вовлеченность студентов, было предпочтение преподавателей чаще спрашивать студентов с включенными камерами. Можно предположить, что подсознательно, так как контакт преподавателю легче установить с теми, кого он видит. Студенты отмечали, что меньше всего взаимодействия с преподавателем происходило на лекциях. Принимая во внимание особенности онлайн-урока, названные выше, кажется, что “монологический” способ проведения лекционных онлайн-уроков малоэффективен, потому что внимание и вовлеченность студентов минимизированы и полностью отсутствует взаимодействие со студентами, которое на традиционном уроке может быть поддержано благодаря невербальному общению и зрительному контакту. Однако, в онлайн-формате такую невербальную поддержку оказать невозможно. Возможным решением может быть периодическое вербальное взаимодействие между студентами и преподавателем: фронтальный опрос, совместное обсуждение какого-то вопроса лекции, игры на warm-up.

Взаимодействие со студентами важно контролировать и на семинарских/языковых занятиях. Студенты отмечали, что на онлайн-уроках преподаватели часто говорили больше, чем студенты. Возможно, это связано с предубеждением, что «быстрее и эффективнее сказать самому, чем ждать, пока студент услышит, включит камеру/микрофон, ответит», кроме того, часто из-за плохого качества связи ответов студентов можно ждать достаточно долго. Однако, как мы отметили раньше, именно вербальное общение является одним из способов вовлечь студентов в урок и повысить их внимание. При этом, на основании исследования было заключено, что задавать вопрос «в воздух» без обращения к конкретному студенту также может быть неэффективным, так как без зрительного контакта вероятность получить ответ низка, или может получиться, что все время отвечать будут несколько самых активных студентов.

Таким образом, нам кажется эффективным увеличить взаимодействие со студентами, возможно, этого можно достичь не только разнообразив синхронный формат обучения (т. е. аудиторные часы) с помощью увеличения парных и групповых форм работы и проведения периодических фронтальных опросов, но и принимая во внимание асинхронный формат обучения, который, кажется, также стал неотъемлемой частью онлайн-обучения (тут речь может быть об индивидуальной поддержке вне аудиторных занятий или переносе ряда синхронных уроков в асинхронные виды работы).

Взаимодействие между студентами. Некоторые студенты отмечали острую нехватку общения и с одноклассниками тоже. Из-за отсутствия общего физического пространства (университета) важным элементом образовательного процесса становится организации общения между студентами. Лучше чувствовали себя более общительные студенты, которым несложно было написать

одного группнику в свободное время. В том числе это было возможно благодаря созданию чатов в социальных сетях, которые сделали общение более быстрым и доступным. Необычайным студентам может помочь организация на уроке игр на знакомство и сближение (ice breakers). Также можно мотивировать общение студентов с помощью группового домашнего задания (которое они могут выполнять совместно с помощью google docs, google presentations), проведение взаимной проверки. Данные формы работы помогут студентам узнать друг друга.

Внешняя мотивация. Почти все студенты говорили, что хотя онлайн-обучение и дает такие преимущества, как возможность заниматься в удобное время и в удобном месте, оно в то же время провоцирует снижение внешней мотивации обучающихся. Им сложнее мотивировать себя, желание избежать ответа/не слушать/списать увеличивается. Важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы минимизировать эти тормозящие процессы и увеличить внешнюю мотивацию. Возможно, пересмотреть из каких факторов складывается оценивание студентов. Кажется, что из-за большого количества дистракторов обесценивается присутствие студента на уроке, который может быть онлайн, но по факту заниматься своими делами с выключенной камерой. Важным становится оценивание активности студентов на занятиях. Также, возможно, стоит делать упор на качественное оценивание, а не количественное, (например, сочинения, проектную деятельность), так как данные формы работы минимизируют вероятность списывания.

Кроме того, многие студенты чувствовали себя также потеряно при онлайн-занятиях, поэтому отмечали, что наличие установленного порядка правил во время урока могло бы улучшить качества урока и повысить уровень дисциплины среди студентов. Например, введение таких правил, как «кликать на поднять руку, прежде чем отвечать», «сидеть в нешумном помещении», «включать камеру». Также мотивацию студента может повысить общение с одногруппниками, так как в дистанционном обучении студенту сложнее ощутить себя частью коллектива, поэтому отсутствует элемент взаимной мотивации и здоровой конкуренции.

Контроль. Особое место стоит уделить контролю при обучении онлайн. Конечно, прежде всего, контролированию подлежит списывание во время промежуточного и итогового контроля, так как возможность легко списать также демотивирует студентов учиться. Одним из решений представляется более широкое применение фронтального и группового методов контроля: при такой форме работы студент не успеет подсмотреть ответ, так как нужно отвечать сразу. Стоит, впрочем, учитывать, что важно спрашивать студентов вразброс: в интервью они делились способом рассчитать, какой вопрос зададут им, и заранее его подготовить, если преподаватель спрашивает всех в одинаковом порядке. Также эффективным может быть установления четкого времени на самостоятельное выполнение заданий: это ограничит возможности для неэтичного академического поведения. Таким образом, скорость и спонтанность могут повысить эффективность работы на уроке.

По нашему мнению, данные аспекты могут служить индикаторами измерения эффективности онлайн-урока и в дальнейшем послужат основой для определения значимых переменных, с помощью которых удастся провести качественное измерение эффективности обучения и найти способы ее повышения.

Литература:

1. Дьякова Т. А., Хворова Л. Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. — 2020. — № 2. — С. 209–219.
2. Лебедева М. Ю. Опыт экстренного дистанционного обучения с позиций учебной коммуникации / М. Ю. Лебедева // Цифровое образование. XXI век: Сборник статей и тезисов по итогам III Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20–21 октября 2020 года / под ред. Р. Д. Гимранова, Г. В. Егорова. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2020. — С. 6–8.
3. Лебедева М. Ю., Кураева, А. С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. — 2020. — Май. — С. 27–33.
4. Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. — 2021. — № 1. — С. 102–115.

**Ways of improving efficiency of synchronous online-learning:
analysis of successful educational experience from the position
of the students studying RFL at universities in Russia**

The paper investigates positive and negative aspects of synchronous online learning, shared by the foreign students studying RFL at universities in Russia. It is shown which aspects may influence the quality of online-lesson. Possible ways of improving efficiency of online-learning are introduced and it is suggested to measure the efficiency of these methods with massive empirical research.

Keywords: online learning, synchronous learning, digital language learning, online lesson.

Международный институт междисциплинарного образования
и иберо-американских исследований,
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

Использование интерактивных рабочих листов в обучении РКИ на довузовском этапе подготовки

Статья посвящена актуальной проблеме дистанционного обучения иностранных студентов русскому языку. Обращается внимание на то, что эффективное проведение образовательного процесса в дистанционном обучении может быть реализовано при использовании инструментов виртуальной образовательной среды. В работе рассматривается сервис Liveworksheets как один из таких инструментов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, рабочие интерактивные листы, Liveworksheets, онлайн-упражнения.

В современных условиях преподаватели русского языка как иностранного столкнулись с проблемой поиска новых форм и взаимодействий с учениками.

В развитии дистанционного обучения многие исследователи выделяют два противоположных друг другу направления, а именно: использование сетевых платформ открытого образования для самостоятельного обучения без контакта с преподавателем и занятия-видеоконференции по Skype, Zoom, Microsoft Teams и прочим современным программам, обеспечивающим видеосвязь преподавателя и студента. Не теряет своей актуальности задача успешного совмещения этих направлений, при котором недостатки традиционного и дистанционного обучения были бы сведены к минимуму. Максимально актуальными проблемы организации уроков с инструментами виртуальной образовательной среды стали в условиях пандемии.

Весной 2020 года все университеты и школы России оказались в условиях вынужденного введения дистанционного обучения для всех учащихся. В нашем университете при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий успешно функционирует электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), однако, обучение на довузовском этапе для иностранных обучающихся было предусмотрено только в формате очного обучения и дистанционный курс не был ранее разработан, поэтому преподаватели оказались в условиях необходимости организации качественного дистанционного обучения в сжатые сроки [2, с. 185].

На уроках русского языка как иностранного был выбран следующий режим освоения курса — самостоятельная работа учащихся с опорой на учебные материалы, высылаемые преподавателями, а также групповые видеоконференции с преподавателем в Microsoft Teams. Платформа Microsoft Teams — это удобный инструмент для совместной работы, который помог оптимизировать электронное обучение. Эта единая интуитивно понятная и простая в управлении платформа позволяет учащимся и преподавателям комфортно сотрудничать, создавать контент и делиться ресурсами. Но, разумеется, нам пришлось искать и новые формы подачи материала во время занятия.

По этой причине сотрудники кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания совместно с Лабораторией дистанционного обучения русскому языку и культуре для иностранных обучающихся начали создавать небольшие видеоролики с объяснением нового материала, банк презентаций с грамматическими таблицами и аудиозаписями с пояснениями, видеоинструкции, комментарии преподавателей для направления учебной деятельности обучающихся.

Преподаватели старались максимально разнообразить формы представления материала и предложили студентам восприятие новых знаний через привычную молодежи клиповость коммуникации, дробя сложные темы на небольшие объемы информации, чтобы усилить интерес к обучению.

В период пандемии и закрытия границ студенты-иностранцы оказались в условиях отсутствия языковой среды, что, безусловно, негативно сказалось на развитии устной речи, поэтому, чтобы нивелировать деградацию устной речи, важнейшим компонентом обучения стали аудиозаписи: материалы к учебному комплексу, а также аудиозаписи преподавателей курса с комментариями, пояснениями и примерами чтения текстов и диалогов.

Наличие доступа к аудиозаписям давало возможность студентам неограниченное количество раз аудировать и репродуцировать данные тексты.

Максимально разнообразить учебный контент преподавателям помогали различные образовательные инструменты виртуального пространства. К одному из таких можно отнести рабочие интерактивные листы Liveworksheets.

Liveworksheets — это образовательный инструмент, позволяющий учителям трансформировать традиционные рабочие листы в интерактивные онлайн-упражнения с автоматической маркировкой.

Сервис Liveworksheets позволяет учителю создавать задания по заполнению пробелов, соединению компонентов, множественному выбору и перетаскиванию элементов. Более того, рабочие листы можно дополнить аудио-, видеозаданиями и даже упражнениям на разговорную речь.

Одним из самых больших преимуществ этого сервиса является тот факт, что в один рабочий лист можно включить задания нескольких уровней сложности. Выполняя упражнения, ученики будут постепенно переходить от легких заданий к более сложным. Эта стратегия весьма эффективна, если в группе, например, есть отстающие ученики. Преподаватель всегда может построить рабочий лист таким образом, чтобы более способные ученики не теряли время «просто так», ожидая, когда их одноклассники выполнят свои задания.

Более того, онлайн-задания и наброски всегда могут быть предоставлены коллегам для анализа и модерации. Совместное авторство, как одновременное, так и асинхронное, приносит дополнительные преимущества, а обмен рабочими листами часто стимулирует обсуждение актуальных проблем. Успешная коллаборация опытных и начинающих преподавателей породила большое количество нестандартных идей с использованием интерактивных рабочих листов.

Еще одними из преимуществ интерактивных рабочих листов в Liveworksheets можно назвать: фокусировку внимания студентов на задании, объединение домашнего и классного обучения, возможность быстро оценить и проверить все работы обучающихся, легко добавлять новый материал к ранее изученным темам.

Чтобы создать ваш первый образец рабочего листа, достаточно разграничить текстовые поля в документе и, следуя инструкциям на сайте, ввести в эти ячейки правильные ответы. Вы всегда можете отредактировать и дополнить свой шаблон, а в случае необходимости — создать новый рабочий лист на любом доступном на сайте языке.

Сервис Liveworksheets также позволяет создавать интерактивные рабочие тетради для учащихся. Это виртуальные документы, где сохраняются все ответы учеников, а также ваши оценки и заметки. Несмотря на то, что тетради в Liveworksheets проверяются автоматически, вы всегда можете изменить отметку вручную или прикрепить комментарий к работе ученика.

Подводя итог, хочется отметить, что интерактивные рабочие листы в Liveworksheets помогают быстро оценивать и анализировать успеваемость студентов, а также отвечают потребностям каждого ученика.

В настоящее время преподаватель должен уметь эффективно использовать инструменты виртуальной образовательной среды для того, чтобы процесс обучения РКИ на довузовском этапе подготовки стал персонализированным, его можно было бы адаптировать под образовательные нужды каждого обучающегося [1, с. 158]. И одним из таких инструментов является сервис Liveworksheets, позволяющий создавать рабочие интерактивные листы.

Литература:

1. Бамбурова Е. А. Дидактический потенциал информационно-коммуникационной среды как технологическая основа обучения иностранному языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Материалы V Международной научно-методической конференции. — Омск, 2019. — С. 158–161.

2. Бондаренко В. А. Проблемы организации дистанционного обучения по русскому языку как иностранному (из опыта подготовительных курсов для иностранных слушателей) // «Молодой ученый». — № 39 (329). — 2020. — С. 185–186.

Zubareva A. V.

azubareva@sfedu.ru

Frolova O. A.

foa@sfedu.ru

*International Institute of Interdisciplinary Education and Ibero-American Studies,
Southern Federal University*

Using the interactive worksheets in Russian as a foreign language teaching at the preparatory course

The article concerns the problem of current interest — teaching Russian language to the foreign students in distant form. The attention is drawn to the fact that effective carrying out educational process in distance learning can be realized at using the tools of a virtual educational environment. The paper examines the Liveworksheets service as one of these tools.

Keywords: Russian as a foreign language, distant form of teaching, interactive worksheets, Liveworksheets, online exercises.

Лексика сферы информационных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного

Статья посвящена особенностям лексики, описывающей сферу информационных технологий, в приложении к задачам обучения русскому языку как иностранному. Рассматриваются вопросы специфики функционирования лексики сферы информационных технологий в русскоязычном коммуникативном пространстве, а также вопросы, связанные с лингвокультурным аспектом заимствований. В качестве языковых примеров использованы сопоставления русских и финских лексических единиц.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, лексика сферы информационных технологий, межкультурная коммуникация, лингвокультурная специфика.

Цифровизация и информатизация стали неотъемлемой составляющей современного образовательного процесса. В условиях быстрого развития информационных технологий огромную значимость приобретают знания, касающиеся сферы новейших высокотехнологичных приборов и систем (знание компьютерной терминологии, оптимальное и эффективное использование компьютерных программ и ресурсов сети Интернет). В приложении к методике преподавания РКИ речь идет, в первую очередь, о знаниях лексики, описывающей сферу информационных технологий.

Характерной особенностью современного информационного пространства является глобализация, выраженная, в том числе, в глобализации семантических систем. Расширяется использование упрощенного варианта английского языка как языка международного общения, доступного широкой аудитории. Развиваются системы текстового и голосового машинного перевода, когда улучшение качества перевода достигается не только за счет совершенствования самих систем, но и за счет упрощения семантической системы переводимой информации. Лексика сферы информационных технологий становится неотъемлемой составляющей современного коммуникативного пространства, которое постоянно модифицируется, приобретая новые возможности для своего расширения вне дистанций и языковых границ. Более того, нормой современного образовательного процесса оказывается дистанционное образование, получившее небывалый стимул в развитии в последние несколько лет. Дистанционное изучение иностранного языка, популярное и ранее, сейчас является не только вариантом получения знаний, но и в определенных ситуациях вынужденной необходимостью.

Актуальность исследования особенностей лексики сферы информационных технологий обусловлена как факторами, изложенными выше, так и его прикладным характером для разработки и создания средств обучения иностранным языкам, в том числе РКИ. Одной из важнейших задач методики преподавания РКИ является учет специфики функционирования лексики сферы информационных технологий в русскоязычном коммуникативном пространстве.

Характерные для сферы информационных технологий динамизм и постоянное обновление оказывают непосредственное влияние на язык, который стремится отобразить все многообразие новых реалий в актуальном контексте. Для русского языка зарубежное происхождение большинства разработок в сфере информационных технологий стало фактором наличия огромного числа заимствований из английского языка.

Согласно исследованию О. Г. Щитовой и Нгуен Тхи Лан [8], с точки зрения способа заимствования специальной лексики информационных технологий в русский язык можно выделить

следующие группы иноязычной лексики: 1) *лексические заимствования* (иноязычные вкрапления и транслитерированная иноязычная лексика); 2) *семантические заимствования* (структурные кальки (полные и неполные — полукальки): словообразовательные и синтаксические; а также семантические кальки).

Примерами иноязычных вкраплений могут быть названия фирм производителей и разработчиков компьютерной техники и программ, названия программного обеспечения, аббревиатуры и т. д. (*Microsoft, Windows, Python, Excel; PowerPoint; PDF Reader; Media Player...*).

Интерес вызывает факт наличия «русских вариантов» многих из перечисленных заимствований. В речи, как письменной, так и устной, широко используются русифицированные варианты. Например, сосуществуют следующие варианты: «Работаем с текстами на **Python**: кодировки, нормализация, чистка» и «Парадокс **Питона** (*The Python Paradox*)», «Почему существует так много **Питонов?**»; «В основном люди жалуются на синтаксис, который похож на синтаксис **пайтона**, однако означает совершенно другое» (здесь и далее приводятся цитаты с сайта <https://habr.com/ru> [7], посвященного вопросам сферы информационных технологий, обсуждаемых не только в формате научно-популярных и информационных статей, но и в виде неформального общения с целью обмена опытом и мнениями; портал входит в список самых цитируемых СМИ об информационных технологиях в России по версии компании «Медialogия» [9]).

Приведем еще примеры: «*Microsoft прекратила разработку Windows, новых версий больше не будет*» / «**Виндоус** будет показывать неправильное время в Армении, Беларуси и Украине после 30 октября»; «*Ускоренная дефрагментация винчестера **Виндоуса** — в 10 раз быстрее*».

Обратим внимание на то, что в русифицированных версиях лексические единицы приобретают возможность склоняться в соответствии с грамматическими нормами русского языка. «*Как заставить работать старую версию «Скайпа»*» / «*Функция синхронного перевода в Skype теперь поддерживает русский язык*»; «*Как вам будет удобнее. На почту можно прислать. Можно в вайбер, или же в ватсап документацию прислать...*» / «*Основатель WhatsApp Ян Кум: «Честно говоря, я даже не планировал строить компанию»*»; «*40 миллионов россиян используют Viber: мессенджер за год удвоил аудиторию*».

К транслитерированной иноязычной лексике относятся такие слова, как, например, *аккаунт, андроид, ангрейд, асемблер, байт, бит, карт-ридер, сайт, смартфон* и т. д. Данный тип заимствований также обладает возможностью склоняться, свойственной русской грамматике: «*КВН: Купил — включил — не работает. О чем нельзя забывать при ангрейде памяти в компьютере*»; «*Adobe просит поторопиться с ангрейдом*»; «*Как писать на ассемблере в 2018 году*».

Примерами семантических заимствований служат такие лексические единицы, как, например, *веб-страница, телевидение, видеокассета, технология «Умный дом», игровая приставка, вычислительный сервер, электронная почта* и т. п.

С точки зрения преподавания русского языка иностранным учащимся именно семантические заимствования являются лексикой, представляющей определенные трудности для усвоения, так как она в меньшей степени интернациональна.

По справедливому замечанию Е. И. Макроуз, неологизмы, заимствованные из другого языка, отличаются от общеупотребительной лексики «сохранением специфических признаков, нехарактерных для национального языка» [4]. В аспекте межкультурной коммуникации и методики преподавания РКИ наиболее важными являются именно те характеристики заимствованной лексики, в которых сохраняется лингвокультурная специфика национального языка. Это такие характеристики, как, например, фонетическое оформление заимствованных слов и словосочетаний, морфологические и лексико-грамматические характеристики, синтаксис и стилистика.

Рассмотрим некоторые примеры лексики сферы информационных технологий в русском и финском языках с точки зрения отражения в них лингвокультурной специфики.

Лексема *драйвер* (инф. программа управления внешним устройством ЭВМ, часть операционной системы [3]) является заимствованием из английского языка с сохранением английского произношения при русском написании. Указанная лексема относится к специальной лексике и является компьютерным термином. В финском языке данному термину соответствует лексема *ajuri [ajuri]*, которая имеет следующие дефиниции: (*vanhahtava*) *ajomies, erit. hevosen vetämien vaunujen ajaja, kuljettaja; (tietotekniikka) tietokoneissa käytettävä tukiohjelmia, joka mahdollistaa erilaisten ohjelmien*

toiminnan [11] (устар.) водитель, спец. водитель конных экипажей, возница; (информационные технологии) программа поддержки компьютера, позволяющая работать с различными периферийными устройствами). Таким образом, в финском языке место возможного неологизма заняла устаревшая и вышедшая из актуального употребления лексема, получившая новое значение в современном коммуникативном пространстве.

Лексема *кэш* (англ. (memory) cache — запас (памяти): запоминающее устройство, используемое в качестве буфера между процессором и самой памятью в быстродействующих компьютерных системах [3]) также была заимствована из английского языка с сохранением английского произношения, постепенно заменив в повседневной профессиональной речи термин СОЗУ (сверхбыстродействующее оперативное запоминающее устройство). Показателен тот факт, что в русском языке еще нет единого устоявшегося написания термина — варианты кэш/кеш [2]. В финском языке указанной лексеме соответствует *välimuisti [vælimujsti] — (tietotekniikka) pieni, nopea muisti, jonka tehtävä on nopeuttaa tietokoneen toimintaa* [11] (информационные технологии) небольшая, быстрая память, предназначенная для ускорения работы компьютера). Дословно данный термин может быть переведен на русский язык как «промежуточная память».

Неологизм *планшет* (или *планшетный компьютер* (класс персональных компьютеров, оборудованных сенсорным экраном, но с отсутствием клавиатуры [6]) стал неотъемлемой составляющей современной коммуникации. Важно отметить, что в традиционных словарях указанное выше значение слова *планшет* отсутствует. Например, *планшет, -а; м. [франц. planchette] 1) спец. Доска с наклеенной на нее чертежной бумагой для нанесения плана местности при геодезической съемке. 2) спец. План, получаемый при геодезической съемке местности. 3) плоская сумка с прозрачной верхней стороной для ношения карт* [1]. В то же время в значении «персональный компьютер...» указанная лексема активно употребляется в речи, как в повседневной, так и официальной, а также в языке СМИ: например, «...обработать данные, уже внесенные в компьютер, удобнее — **планшет** сам передает все сведения в вычислительный центр Росстата, причем отправляются они уже в зашифрованном виде...» (РГ, 04.11.2021) [5].

Русской лексеме *планшет* соответствует финская лексема *taulutietokone [taulutietokone] (tietotekniikka) kosketusnäytöltä ohjattava ohut mobiili tietokone* [10] (информационные технологии) тонкий мобильный компьютер с сенсорным экраном). Буквально финское составное слово *taulutietokone* может быть переведено на русский язык как «доска-компьютер».

Представленные примеры свидетельствуют о наличии лингвокультурной специфики даже в такой глобализированной и, как следствие, в большей степени унифицированной области языковой картины мира, как язык сферы информационных технологий.

Учет лингвокультурной специфики является необходимым условием при разработке и создании средств обучения иностранным языкам, в том числе русского языка как иностранного. Исследование особенностей функционирования лексики сферы информационных технологий в современном русском языке представляется перспективной задачей методики РКИ. В частности, требуется детальная проработка содержания лексических минимумов с учетом особенностей аудитории (текущий уровень владения русским языком, выбранная специальность, профиль обучения, национально-культурные особенности).

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка. — URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 04.11.2021).
2. Колисниченко Д.Н. Англо-русский толковый словарь компьютерных терминов. — СПб.: Наука и техника, 2009. — 288 с.
3. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. — М.: Эксмо, 2006. — 669 с.
4. Мокрогуз Е. Д. Компьютерная терминология // *Universum: филология и искусствоведение*. 2015. № 8 (21). — URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2568> (дата обращения: 04.11.2021).
5. Российская газета. — URL: <https://rg.ru/2021/11/03/reg-szfo/kak-prohodit-perepis-naseleniia-i-cto-o-strane-mozhet-skazat-statistika.html> (дата обращения: 05.11.2021).

6. Словарь бизнес-терминов. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business> (дата обращения: 04.11.2021).
7. Хабр. — URL: <https://habr.com/ru> (дата обращения: 04.11.2021).
8. Щитова О. Г., Нгуен Тхи Лан. Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе (на материале русского, английского и вьетнамского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. — № 6–2 (60). — С. 174–177.
9. CNews — самое цитируемое СМИ об ИТ и телекоме в России. Рейтинг. — URL: https://www.cnews.ru/news/top/2020-10-26_cnews_samoe_tsitiruемое_smi (дата обращения: 04.11.2021).
10. Sanakirja. — URL: <https://www.suomisanakirja.fi> (дата обращения: 05.11.2021).
11. Sanakirja. — URL: <https://www.sanakirja.org> (дата обращения: 22.09.2021).

Ratnikova A. G.
porijoki@nextmail.ru
Pushkin Institute
Ratnikov M. O.
m.o.ratnikov@mail.ru
Moscow Aviation Institute

Information technology vocabulary in teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the features of the vocabulary describing the field of information technology in applying to the tasks of teaching Russian as a foreign language. The issues of the specifics of the functioning of information technology vocabulary in the Russian-speaking communicative space, as well as the issues related to the linguocultural aspect of borrowings are considered. Comparisons of Russian and Finnish lexical units were used as linguistic examples.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, information technology vocabulary, intercultural communication, linguocultural specificity.

Применение платформы SpatialChat в процессе преподавания РКИ

В данной работе рассматриваются актуальные практические вопросы применения платформы для проведения онлайн-встреч SpatialChat на занятиях по РКИ, а также определяются преимущества использования данной платформы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, платформа SpatialChat, русский как иностранный, иностранные языки.

На сегодняшний день мировой рынок EdTech, переживший бум в период введенных (и до сих пор частично сохранившихся) ограничений из-за пандемии COVID-19, продолжает укреплять свои позиции. Согласно данным J'son & Partners, его объем сегодня оценивается в 268 млрд долларов. Для нас крайне важным является тот факт, что 21 % от глобального рынка EdTech приходится на сегмент образовательных услуг, связанных с изучением иностранных языков [2]. Лидер в данном сегменте — английский язык, но и русский как иностранный не является исключением.

Одной из важнейших целей обучения иностранному языку вообще и РКИ в частности по-прежнему является формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая реализуется в «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умения учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 99].

Однако в онлайн-среде зачастую бывает довольно сложно организовать пространство, по своим условиям максимально приближенное к реальному, мотивирующее студентов к живому общению.

В связи с этим перед современными преподавателями РКИ встает вопрос о необходимости поиска, освоения и практического применения все более совершенных и разнообразных инструментов и платформ для проведения синхронных онлайн-уроков, позволяющих обеспечить достижение поставленных целей обучения с наибольшей эффективностью.

В то время как ZOOM, Microsoft Teams, Skype и другие платформы для видеоконференцсвязи хорошо зарекомендовали себя при индивидуальной работе с учащимися, а также при работе в малых группах (все-таки в том же ZOOMе взаимодействовать со всеми студентами сразу, не разбивая их на пары или подгруппы, несколько затруднительно). Преподаватели РКИ из всех сил пытаются найти такую платформу, которая помогла бы им симитировать процесс реальной работы в классе — такого занятия, на котором учащиеся могут взаимодействовать в общем пространстве, собираться в группы, озвучивать свое мнение на всю аудиторию или обсуждать вопросы с кем-то в паре, вместе смотреть видео, петь песни, играть в игры и т. д.

На наш взгляд, платформа SpatialChat, которая изначально позиционировала себя как сервис для проведения виртуальных мероприятий — встреч, собраний и даже вечеринок, наконец-то сможет удовлетворить данные потребности.

Далее мы опишем некоторые ее особенности и преимущества.

Бесплатное использование данной платформы все же предполагает некоторые ограничения, а именно возможность приглашать не более 50 участников и создавать не более 3 виртуальных комнат, однако это не столь критично, ведь количество студентов в группе по РКИ обычно не превышает 12–15 человек. С июля 2021 года SpatialChat ввел платный план подписки с расширенными функциями, которыми можно воспользоваться при необходимости.

SpatialChat довольно прост в использовании. Чтобы создать свое виртуальное пространство, новый пользователь должен посетить веб-сайт SpatialChat (www.spatialchat.com), ввести свой адрес электронной почты и логин для работы. Через несколько минут пользователь получит на почту электронное уведомление с URL-адресом пространства.

Само пространство можно оформить в соответствии с целями и задачами урока. Это может быть ресторан, квартира, конференц-зал, сцена и т. д. Пользователь загружает и ставит на фон либо свое изображение, либо уже имеющийся «бэкграунд» из библиотеки платформы.

Пользователь (в нашем случае это преподаватель) может пригласить других участников, отправив им URL-адрес созданного пространства. Участникам обычно предлагается разрешить платформе использовать их камеру и микрофон, а также добавить некоторую информацию о себе, включая имя, которое они хотели бы использовать в виртуальном пространстве, аватар или фото профиля (если камера будет выключена) и небольшой текст-описание.

Попав в виртуальное пространство, каждый участник будет представлен в виде «кружка», в котором через веб-камеру отображается его лицо.

Участники могут слышать или не слышать друг друга. Все зависит от того, как близко друг к другу они находятся. Данная функция имитирует атмосферу реального класса, где студенты, играя в какую-либо игру, например, могут поговорить с одним членом группы, а затем отойти к другому, чтобы сменить партнера. SpatialChat делает вполне реальными и более неформальными собрания (совместное празднование Нового года, например). Кроме того, в SpatialChat можно организовать даже некое подобие квеста, где учащиеся будут переходить от станции к станции, из комнаты в комнату, разговаривая каждый раз с разными людьми.

Работая с платформой, в правой части экрана вы найдете панель, на которой отображаются имена всех участников чата. Вы нажимаете на имя конкретного человека и моментально перемещаетесь к нему через виртуальное пространство.

Участники также могут поделиться со всеми видео, изображением или своим экраном, транслируя их в любой части пространства. Когда видео (поддерживаются только ссылки на YouTube) воспроизводится, а кто-то из участников перемещает свой аватар подальше от «экрана», звук для него затухает.

Большим преимуществом также является тот факт, что данная платформа без проблем работает в компьютерных браузерах (Chrome, Firefox, Safari), Mobile Safari (iPhone) и Mobile Chrome (Android).

На наш взгляд, платформа SpatialChat обладает большим методическим потенциалом и заслуживает внимания со стороны преподавателей-русистов.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Икар, 2009. — 448 с.
2. English Language Learning Market, 2021. ESL for Kids: Online-Schools and Trends. Дата визита: 01.11.2021. — URL: https://json.tv/en/ict_telecom_analytics_view/english-language-learning-market-2021-esl-for-kids-online-schools-and-trends

Veselova Polina Nikolaevna
polino4kaveselova@yandex.ru
Moscow State Linguistic University

SpatialChat platform in the teaching of RFL

This paper examines topical practical issues of using the platform for conducting online meetings SpatialChat in lessons on RFL, and also identifies the advantages of using this platform.

Keywords: distance learning, online learning, SpatialChat platform, Russian as a foreign language, foreign languages.

Элементы цифровизации в учебном пособии для ближнего зарубежья (пропедевтический курс деонтологии на занятиях РКИ)

В статье рассматривается роль элементов цифровизации в учебном пособии для групп обучающихся из ближнего зарубежья с разным уровнем владения языком. Работа с подобным контингентом требует от преподавателя использования эффективного инструмента, обеспечивающего диалоговое взаимодействие, направленное на формирование коммуникативных и деонтологических компетенций в смешанной группе. Простейшие типы цифровых элементов (прямые ссылки на внешние источники в сети интернет, QR-коды), использованные на различных этапах занятия, позволяют повысить эффективность подачи изучаемого материала, оптимизировать систему онлайн- и офлайн-работы, а главное — выстроить индивидуальные образовательные траектории обучающихся в рамках лингвистической дисциплины.

Ключевые слова: цифровизация, смешанное обучение, коммуникативные и деонтологические компетенции.

Характерными особенностями современного образовательного процесса является его смешанный характер, когда в одной группе как в онлайн, так и в офлайн собираются обучающиеся, имеющие разный уровень владения языком, из дальнего и ближнего зарубежья. Задача преподавателя — не только подготовить к освоению программы вуза на русском языке, но и выработать общую деонтологическую основу, необходимую для будущей медицинской профессии.

Уровень языковой подготовки во многом определяется статусом русского языка в государствах ближнего и дальнего зарубежья, а также мотивацией на обучение в России. Так, приезжающие по квоте Россотрудничества всегда отличаются чрезвычайно высокой мотивацией и начинают готовиться к поступлению задолго до приезда в Россию. Наоборот, многие обучающиеся из стран Центрально-Азиатского региона, не владеющие научным стилем речи, не торопятся включаться в работу до получения первой неудовлетворительной оценки за модуль. Отдельная проблема современности — невозможность приступить к очному обучению из-за закрытых границ. Безусловно, на 1 курсе уровень владения языком существенно корректируется, однако для эффективной работы студента и преподавателя необходимо учебное пособие, совмещающее в себе разнообразный лексико-грамматический материал, актуальный для любого студента, и ориентировано на аудиторную и дистанционную работу.

Государственная система ТРКИ предполагает разделение обучающихся на 7 групп, в зависимости от уровня языковой компетенции [1]. Пороговым при этом является уровень В1, а обучение в негуманитарном вузе иностранных студентов завершается постпороговым уровнем В2 (с соответствующими профессиональными модулями), уровень С1 достигается только на этапе постдипломного обучения. Соответственно, система подготовки по русскому языку как иностранному должна гибко реагировать на коммуникативные потребности обучающихся, предоставляя возможность постоянного повышения уровня языковой компетенции. Особенно важно это будет при переходе на постдипломный уровень для обучения в клинической ординатуре.

Иностранные студенты-медики из ближнего зарубежья вписываются в систему ТРКИ с подготовительного отделения, если исходный уровень абитуриента не позволяет сразу поступить на 1 курс. В этом случае программа подфака корректируется под конкретную группу или отдельных слушателей. Отсутствие централизованной программы для такого контингента вынуждает образовательные

организации самостоятельно выстраивать индивидуальные траектории, зачастую за счет дополнительных методических усилий преподавателей, но без соответствующей данному труду оплаты. Особенно сложной складывается ситуация в смешанной группе, где присутствуют одновременно слушатели из дальнего и ближнего зарубежья. В последние годы из-за увеличения обучающихся подобных случаев удается избежать (в недавнем прошлом они, к сожалению, были типичны).

Прошедшие вступительные экзамены в виде тестирования начинают обучение в медицинском вузе с одновременным продолжением освоения русского языка на 1–3 курсах, последовательно повышая уровень владения речевыми компетенциями. И тут преподаватель встречается с насущной проблемой, связанной с имеющимся разнообразием учебников и пособий. Для иностранцев из дальнего зарубежья, для свободно владеющих языком студентов из русскоязычных семей и обучавшихся в школах на русском языке можно использовать базовые вузовские учебники по культуре речи и научному стилю, но обнаруживается лакуна с пособиями для тех, кто требует поддержки как грамматической теории, так и практики владения речью в учебной и научной сфере. Так, в медицинском вузе основная дисциплина «Иностранный язык (русский язык как иностранный)», дополненная курсами по выбору и факультативами, должна включать в себя материал, предназначенный для работы над формированием основ языка и практики речи, необходимой и достаточной для обучения в вузах РФ и продолжения образования на постдипломном уровне (ординатура, аспирантура).

Вкладом в решение данной проблемы является двухчастное пособие «Практический курс русского языка для иностранных студентов-медиков из ближнего зарубежья» (авторы: Прокофьева Л. П., Павлова Н. И., Давлатова М. М., Мошенская Г. Н., Соловьева И. В. М.: IPRmedia, 2021), апробация которого идет с начала 2021 года на кафедре русского и латинского языков Саратовского ГМУ им. В. И. Разумовского. Данное учебное пособие представляет собой обобщение многолетнего методического и практического опыта работы с разными категориями зарубежных студентов. Его методическую основу составляет четкая ориентация на уровень владения языком той или иной группы обучающихся, что является главным условием, предворяющим правильную постановку учебных задач и грамотное, эффективное обучение. Обязательный обучающий компонент — тексты для чтения и обсуждения, подобранные с учетом медицинской деонтологической направленности и нацеленные на расширение знаний о языке и мире, его культуре и ценностях будущей профессии.

Практика показывает, что технологии, основанные «на методах кодировки и передачи информации» [2, с. 33], позволяют не только охватить весь контингент студентов из ближнего зарубежья с разным исходным уровнем владения языком, но и индивидуализировать обучение. Такие типы цифровых элементов, как прямые ссылки на внешние источники в сети интернет, весьма удобны для работы с электронной версией пособия, QR-коды со ссылками — для работы с бумажной версией пособия; аудиозаписи заданий на Слушание и Письмо и «спрятанные» в кодах и ссылках громоздкие грамматические таблицы для систематизации знаний позволяют студентам, так организовать свое обучение, чтобы из урока в урок повышать уровень своих компетенций — лингвистических и деонтологических. Кроме того, цифровые технологии позволяют, не выходя из аудитории или из комнаты в общежитии, читать классические произведения, слушать их в исполнении мастеров сцены.

Названные элементы цифровизации «работают» на всех этапах обучения языку. Так, *диагностические вопросы*, направленные на выявление уровня владения русским языком, непосредственно переходят в теоретические материалы в сети интернет под рубрикой *проверьте свои знания, обратившись к справочному материалу*. Для аудиторного и домашнего изучения подобраны *тесты, фильмы, аудиозаписи*, которые доступны всем как через прямую ссылку, так и с помощью сканирования QR смартфоном или планшетом. Вопросы, сформулированные к каждому заданию, способствуют самоорганизации студентов и более внимательной самостоятельной работе. Авторский коллектив старался выбирать небольшие по объему, но максимально понятные внешние ресурсы, понимая, что жизнь сети сиюминутна, а активность сделанных ссылок при издании электронной версии будет проверяться и исправляться. Многие аудиоматериалы созданы и записаны самостоятельно, поэтому будут доступны всегда.

Данные технологии, использованные в учебном пособии, позволяют субъектам образовательного процесса в реальном времени обеспечить диалоговое взаимодействие, направленное на достижение образовательного результата. В аудитории иностранных студентов-медиков из ближнего зарубежья таким результатом должны стать сформированные коммуникативные и деонтологические компетенции, направленные на развитие языковой личности специалиста, речь которого

должна соответствовать принятым в образованной среде нормам, отличаться выразительностью, культурой профессиональной, научной и разговорной речи, что подготовит их изучению деонтологии на старших курсах на теоретических и клинических кафедрах [2, с. 345].

Отличительной особенностью учебного пособия является принцип построения занятий — смешанное обучение, а основной моделью — популярный сегодня «перевернутый класс» (flipped classroom), позволяющий преподавателю предоставлять материал для самостоятельного изучения дома, а на очном занятии закреплять его на практике. В качестве тьютора, «учителя» на сложных темах можно использовать студента с самым высоким уровнем владения языком, на всех остальных по очереди целесообразно предоставлять такую роль всем студентам, реально оценивая их возможности. Однако и самым продвинутым в изучении языка необходимо создать такие условия, которые будут способствовать его личностному росту, достижению качественно новых результатов образования. Именно для них предусмотрены задания повышенной сложности.

На каждом уроке осуществляются такие виды деятельности, как говорение, чтение, аудирование, письмо, при этом преподаватель в зависимости от аудитории может усиливать ту или иную составляющую, вынося на первый план необходимое. Таким образом достигаются сразу две цели обучения: организуется индивидуальная образовательная траектория в рамках одной учебной дисциплины, усиливается культурологическая компетенция, связанная со страной обучения и будущей специальностью. В пособие не включены страноведческие материалы, связанные с конкретным регионом проживания студентов, так как каждый преподаватель РКИ имеет на своей методической полке собственные подобные разработки, которые легко дополняют этап говорения на занятии [4, с. 7].

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». — <https://base.garant.ru/70679090/> (Дата обращения 06.11.2021).
2. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост.: Ломовцева Н. В., Заречнева К. М., Ушакова О. В., Ярина С. Ю. — Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. — 84 с.
3. Павлова Н. И., Прокофьева Л. П. Пропедевтический курс деонтологии в преподавании русского языка как иностранного в медицинском вузе: перспективы разработки // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. — Т. 20. — № 3. — С. 345–350.
4. Практический курс русского языка для иностранных студентов-медиков из ближнего зарубежья. 1 и 2 части: учебное пособие / Л. П. Прокофьева, Н. И. Павлова, М. М. Давлатова; под редакцией Л. П. Прокофьевой. — М.: Ай Пи Ар Медиа, 2021. — (Серия «Русский как иностранный»).

Larisa P. Prokofyeva

prokofievalp@mail.ru

Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky

Natalia I. Pavlova

n_i_pavlova@mail.ru

Saratov Razumovsky State Medical University named after V. I. Razumovsky

Elements of digitization in a textbook for students from countries of the near abroad (Propaedeutic course of deontology in Russian classes)

The article deals with the role of digitization elements in a textbook for students from near abroad with different proficiency levels in the language. Working with such a contingent requires a teacher to use an effective tool to ensure dialogical interaction to form communicative and deontological competencies in a mixed group. The simplest types of digital elements (direct references to external sources on the Internet, QR codes), used at different stages of the lesson, allow raising the efficiency of presentation of the studied material, optimizing the system of online and offline work and, the most important, arranging students' educational trajectories within the linguistic discipline.

Keywords: digitalization, blended learning, communicative and deontological competencies.

Дистанционное обучение устной русской речи студентов-филологов зарубежных университетов: вызовы и решения

Статья посвящена рассмотрению вызовов, с которыми встречается преподаватель РКИ при дистанционном обучении устной речи студентов зарубежных университетов. Как показал анализ, виртуальная образовательная среда обладает значительным обучающим потенциалом, однако нуждается в методическом осмыслении и моделировании применительно к программе курса и конкретным условиям обучения.

Использование отечественных интернет-ресурсов в контексте интерактивных методов обучения устной речи позволяет совершенствовать коммуникативные умения студентов, а также способствует формированию межкультурной компетенции.

В статье описывается опыт обучения русской устной речи студентов-филологов из университетов Финляндии и Великобритании.

Ключевые слова: дистанционное обучение, устная речь, виртуальная образовательная среда.

Исследование проблемы преподавания русского языка как иностранного в цифровом пространстве, а также и обобщение огромного опыта, полученного в 2020–2021 гг., сегодня привлекает внимание мирового преподавательского сообщества. Пандемия никому не оставила выбора: образовательный процесс вынужденно в одночасье переместился в виртуальное пространство, а дистанционные технологии стали востребованными как никогда ранее. Сербский исследователь Мила Джуричич сообщает, что по данным ЮНЕСКО в марте 2020 года в 165 странах мира были закрыты учебные заведения, в результате чего перешли на удаленное обучение более 1,5 миллиарда детей и молодежи [5, с. 261]. Преподаватели и студенты оказались перед серьезным вызовом: каким образом организовать процесс обучения/учения, чтобы добиться тех целей, которые были поставлены в образовательных программах, предусмотренных для реализации в очной традиционной системе обучения и привычных педагогических условиях.

Насколько были готовы обе стороны к переходу на альтернативную дистанционную технологию обучения? Следует подчеркнуть, что в последнее время в методике преподавания РКИ проблемам соотношения традиционных и электронных технологий, реализации дистанционного формата уделяется большое внимание, и многие исследователи посвятили свои работы этим вопросам (Е. Н. Виноградова Л. П. Клобукова, Н. А. Ванюшина, М. Д. Джуричич, М. Ю. Родина, М. И. Яскевич и другие). Мы знаем из практики преподавания, что использование аудиовизуальных мультимедийных средств и видеоматериалов уже много лет активно внедряется в преподавание РКИ. Согласимся с Ю. М. Родиной, что элементы видеотехнологии применялись и ранее для повышения мотивации к освоению языка, для воссоздания культурного фона или социокультурных реалий, аутентичной языковой среды или виртуального образовательного пространства [6, с. 132]. Таким образом, преподаватели РКИ в определенной степени уже были готовы к активному освоению новой образовательной среды.

Современные студенты характеризуются тем, что являются активными пользователями информационных технологий, ориентированы на многоканальное полисенсорное восприятие информации, постоянно меняющийся видеоряд, считывание информации с экрана. Им сложно воспринимать линейные тексты. Новое поколение живет сегодня в двух измерениях: как в реальном, так и виртуальном. Дистанционное обучение с погружением в виртуальную образовательную среду в этом плане вполне соответствует современному молодому человеку. Кроме того психологический комфорт и свободное использование интернет-ресурсов по русской культуре, языку и истории располагает к обучению в электронной среде.

Однако не все так однозначно. И преподаватели, и студенты, осознавая плюсы дистанционного обучения, в опросах, тем не менее, при освоении языка отдают предпочтение традиционному или смешанному формату. Например, в Сербии свою позицию об онлайн-образовании высказали свыше 100 участников (преподавателей и студентов) в анкетировании: «97 % преподавателей и 91 % студентов не хотят, чтобы онлайн-образование полностью пришло на смену традиционному» [5, с. 261]. Заметим, что онлайн-обучение значительно отличается от дистанционного, так как последнее предполагает общение с преподавателем на коммуникационной платформе. В качестве отрицательных моментов студенты в опросах указывают негативное воздействие на здоровье компьютерной техники, гиподинамию вследствие потери необходимости посещать очные занятия, увеличение доли самостоятельной работы и возросшее домашнее задание [1, с. 234]. Преподаватели также отмечают значительно возросшее количество времени на подготовку к занятию, дополнительное время на консультации и проверку домашнего задания, переписку со студентами по электронной почте, усталость и переутомление. Однако пока выбора нет. Сетевая форма академического сотрудничества Тверского государственного университета с зарубежными университетами Финляндии и Великобритании по обучению студентов-филологов (магистерская программа) с 2020 года осуществляется в дистанционном формате.

При дистанционном обучении устной речи студентов зарубежных университетов мы столкнулись со многими вызовами. Самым главным, пожалуй, был следующий: отсутствие естественной русской среды общения, хотя общепризнано, что эффективное обучение аудированию и говорению происходит непосредственно в процессе общения в условиях погружения в лингвокультурную среду. Ведь большое внимание во время языковой стажировки иностранных студентов в России на нашей кафедре РКИ Тверского государственного университета уделяется комплексному изучению языка и культуры, обучающему эффекту естественной языковой среды, в том числе, проведению внеаудиторных занятий на улице, учреждениях культуры и образования [3, с. 36–37; 4, с. 19–20]. При дистанционном обучении отсутствие возможности находиться в стране изучаемого языка преподаватель компенсирует применением разнообразных информационных технологий и интерактивных методических приемов.

В первую очередь необходимо переосмысление преподавателем своей роли в учебном процессе, осознание себя в качестве носителя русского языка и культуры, находящегося в пространстве иноязычной культуры, т. е. преподаватель и студенты меняются местами в сравнении с ситуацией обучения в России. Значимость приобретает этноориентированный подход, знание культуры, к которой принадлежат студенты, а также особенностей коммуникативного поведения. Приведем такой пример. На первом занятии далеко не все финские студенты выражают готовность и желание общаться с преподавателем, не показывают своих эмоций, не вызываются сами участвовать в обсуждении, выглядят напряженными. Такая ситуация обусловлена естественным коммуникативным поведением финнов, с присущей им сдержанностью в общении, и не несет никакой негативной информации. С другой стороны, финны ценят непосредственную и даже непринужденную обстановку, иногда на занятия берут с собой домашних животных. Реакция преподавателя должна быть толерантной, положительной, с юмором.

Создание доверительной атмосферы на занятиях, внимание преподавателя к каждому студенту, поддержка посредством положительной словесной оценки, возможность выбора для студентов заданий и тем для обсуждения — все это приводит к взаимопониманию и дальнейшему доброжелательному и открытому общению. Также важно привлечь студентов к формированию содержания курса, заранее отправить им программу, предложить внести свои пожелания, обозначить предполагаемые результаты обучения.

Освоение информационных технологий, способствующих полноценному обучению устной речи, — следующая важнейшая задача преподавателя. Образовательная коммуникационная платформа Zoom, которую мы использовали для дистанционного курса, предлагает такие полезные для организации общения инструменты, как сессионные залы для работы в парах или микрогруппах. При подготовке к дискуссии, например, преподавателю удобно организовать обсуждение отдельных вопросов в парах, а затем перенести дискуссию в общий зал. Это помогает студентам сосредоточиться на определенных вопросах, проговорить свою точку зрения, услышать оппонента. Обсуждение видео, короткометражных фильмов, просмотренных студентами дома, также сначала проводит-

ся в микрогруппах. Преподаватель может зайти в сессионный зал, активизировать или направить в нужное русло общение. Возможность общаться в коллективном чате позволяет вести эффективную лексическую работу, по ходу которой студенты записывают актуальную в той или иной ситуации лексику. Ситуативная подача новых слов способствует их быстрому запоминанию и активному использованию в речи. Для расширения границ общения с носителями языка предлагаем практиковать приглашение российских студентов на дистанционные занятия, что очень мотивирует иностранных студентов и повышает интерес к занятиям, к реальному общению на русском языке.

Благодаря возможностям коммуникационной платформы Zoom значительно увеличивается доля наглядной информации о русской культуре, предоставляемой студентам. Прекрасный видеоматериал для занятий мы находим на образовательной платформе КУЛЬТУРА.РФ. При обсуждении темы «Традиции русских праздников» на сайте «Новый год и Рождество. Спецпроект о культуре, традициях и истории зимних праздников» студенты самостоятельно знакомятся с историей празднования Нового года и Рождества в России, рецептами праздничных блюд, могут посмотреть фильмы, балеты, послушать музыку. На занятии происходит обсуждение той информации, которая впечатлила студентов. Задача преподавателя — определить обязательный для всех материал, дать понятные инструкции к выполнению задания, мотивировать к самостоятельному просмотру. Для проведения ролевой игры «Ярмарка туристических проектов. Путешествуем по России» можно воспользоваться материалами спецпроектов «Путешествия», где предлагается богатый материал о русских городах и регионах России.

Посредством информационных технологий преподаватель моделирует и воссоздает обучающую среду, содержащую такое количество наглядной информации, которое необходимо для изучения русского языка в контексте культуры. Дополненная естественным общением с носителями языка электронная образовательная среда позволяет в дистанционном формате эффективно формировать умения устной речи студентов-иностранцев, находящихся на родине.

Литература:

1. Ванюшина Н. А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии / Редактор Ирена Микулацо. — Хорватия, Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. — С. 231–238.
2. Виноградова Е. Н., Л. П. Клобукова. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2018. — Т. 15. — № 2. — С. 195–209.
3. Громова Л. Г. Роль регионального лингвокультурного потенциала при формировании межкультурной компетенции иностранных студентов-филологов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы IV Конгресса РОПРЯЛ. Сочи 1–2 ноября 2014: в 4 т. — СПб: РОПРЯЛ, 2014. — Т. 2. — С. 36–41.
4. Громова Л. Г., Гасконь Е. А. Роль лингвокультурной среды при изучении русского языка в зарубежных университетах студентами-билингвами с русским родным и другими родными языками // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе: современные тенденции билингвального образования. Материалы Межд. научно-практ. конф. — Тверь: ТГУ, 2018. — С. 19–29.
5. Джуричич М. Д. Дистанционное обучение РКИ — причины pro et contra // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии / Редактор Ирена Микулацо. — Хорватия, Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. — С. 261–272.
6. Родина М. Ю. Преимущества использования видеоматериалов в процессе дистанционного обучения русскому языку как иностранному // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии / Редактор Ирена Микулацо. — Хорватия, Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021. — С. 129–164.
7. Яскевич М. И. Достижения и проблемы онлайн-образования // Международная научно-практическая конференция «Электронные ресурсы открытого образования по русскому языку: лучшие практики» (7–8 декабря 2017 года, Москва): сборник статей / отв. ред. В. Н. Климова. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 158–161.

Gromova Lyudmila Georgiyevna

grludmila@yandex.ru

Tver State University

Teaching Russian oral speech to students philologists of foreign universities: challenges and solutions

This article addresses the challenges faced by a RFL teacher teaching oral speech to students of foreign universities via distance learning. Analysis has shown that the virtual educational environment has significant learning potential, however, it needs methodological comprehension and modeling in relation to the course program and specific learning conditions.

The use of Internet resources of domestic platforms in the context of interactive methods of teaching oral speech makes it possible to improve students' communicative skills, as well as contributes to the development of intercultural competence.

The article describes the experience of teaching Russian oral speech to philology students from universities in Finland and the UK.

Keywords: distance learning, oral speech, virtual educational environment.

Лингвокультурологический компонент текстов для чтения в контексте изучения русского языка как иностранного

В статье излагается методика работы с русскоязычным текстом белорусского писателя. Описанные формы работы используются на начальном этапе при обучении русскому языку студентов-инофонов и способствуют как адаптации обучающихся, так и формированию у них надлежащих компетенций.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвострановедение, Владимир Короткевич, эссе «Земля под белыми крыльями».

Методика преподавания русского языка как иностранного на современном этапе невозможна без изучения языка вне его культурно-национального контекста. В середине 90-х годов XX века формируется новая научная дисциплина — лингвокультурология, виднейшими представителями которой являются В. В. Воробьев, В. В. Красных, В. А. Маслова, В. Н. Телия и другие исследователи. «Лингвокультурология — это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [1, с. 9].

Стремление к развитию международных контактов в различных областях жизни общества, процесс мировой глобализации, интеграция в европейское образовательное пространство требует формирования у обучающихся различных компетенций — языковой, речевой, дискурсивной, социокультурной и т. д. В этой связи при обучении иностранных студентов русскому языку важное значение приобретают различные формы приобщения их к различным формам национальной культуры, в первую очередь, к художественной литературе. Возможности подобных форм работы достаточно широки в условиях Беларуси, куда приезжают для получения образования множество студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Несмотря на то, что на законодательном уровне статус государственных языков закреплён как за русским, так и за белорусским языками, фактически за русским языком остаётся первенство в сфере официально-административного и бытового общения. Вместе с тем, учебные программы по русскому языку как иностранному предусматривают освоение текстов, связанных с нашей страной («Беларусь», «Франциск Скорина», «Архитектурные шедевры Беларуси», «Известные люди Беларуси» и др.). Также студенты-иностранцы проявляют интерес к истории и культуре Беларуси, ее обычаям, традициям, духовным ценностям; иногда спрашивают совета при выборе художественного произведения про Беларусь на русском языке. Поэтому предлагается использовать белорусские литературные тексты написанные или переведенные на русский язык.

Для работы рекомендуется подбирать произведения, насыщенные культурологической, страноведческой информацией, а также эстетические по своему содержанию и структуре, разнообразные в лексическом и грамматическом отношениях. При этом целесообразно обратиться к упрощенным для восприятия текстам, например, для реципиентов-школьников. Это очерки В. Вольского «Путешествие по стране белорусов» (1968), В. Короткевича «Земля под белыми крыльями» (1977), В. Яговдика «Семь чудес Беларуси» (1999) и т. д. В дальнейшем возможно также обращение к текстам фольклорным, особенно к сказкам. Истоки национальной культуры, отраженные в них, также способствуют формированию нужных компетенций, которые позволят иностранным студентам лучше понять страну изучаемого языка.

Следующим этапом после выбора художественного произведения является этап его адаптации с целью избежать неоднородности в лексике и чрезмерного употребления тропов и стилистических фигур; слишком широкого социокультурного контекста, который будет непонятен человеку другой

страны; имплицитно выраженной идеи текста. При этом перед преподавателем стоит задача максимально сохранить своеобразие текста-оригинала, не подчинив его только дидактическим задачам.

В нашей практике преподавания русского языка как иностранного сформирована система работы, предусматривающая выполнение комплекса упражнений при изучении литературного произведения. Рассмотрим ее на примере фрагмента главы «Белорусские гуманисты» из очерка В. Короткевича «Земля под белыми крыльями», который используется при изучении лексической темы «Франциск Скорина».

1. Работа с текстом начинается с объяснения понятий: «Гуманист» — тот, кто признает ценность человека как личности, его право на свободу и счастье, а также представитель гуманизма, что сформировался в эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.); «Библия» — собрание текстов, являющихся священными в христианстве. «Купец» — человек, занятый торговлей, куплей-продажей.

2. Предтекстовое задание. Вспомнить имена известных гуманистов Европы, а также своей страны; назвать священные книги своей религии; указать на географической карте, выведенной на интерактивную доску, важные по своему культурному значению города своей родины.

3. Чтение вслух фрагмента про Ф. Скорину из главы «Белорусские гуманисты». Отрывок, в том числе и цитата из книги «Юдифь», адаптирован к требованиям современного русского языка. Чтение осуществляется студентами по очереди, при этом происходит диагностирование наиболее показательных для данной аудитории ошибок в произношении звуков и звукосочетаний.

4. Проверка понимания текста. Вопросы, помогающие определить степень понимания текста, рекомендуется сопровождать слайдами из мультимедийной презентации, подготовленной преподавателем. Кто такой Франциск Скорина? (изображение Скорины с книгой, указание дат жизни). Где он родился? (изображение древнего Полоцка). Где учился Скорина? (изображение Кракова, Падуи, мемориальных досок, посвященных первопечатнику). Какое звание он получил в университете Падуи? (изображение Скорины, размещенное в Зале сорока Падуанского университета, где он получил звание врача). Какую книгу и когда Скорина напечатал в Праге? (изображение Праги, мемориальной доски, посвященной первопечатнику, книг Библии). Какую книгу и когда Скорина напечатал в Вильно? (изображение Вильно, мемориальной доски, посвященной первопечатнику, книг «Апостол», «Малая подорожная книжица»). Когда умер Скорина? (изображение печатного знака Скорины, указание дат жизни). Почему Скорина является выдающимся человеком? (изображение факсимильного издания книг Библии 2013–2017 гг.).

5. Преподаватель в качестве обобщения должен сказать о том, как чтится память Скорины в Беларуси, и показать слайды с изображениями памятников ему в Минске, Полоцке, Праге, медали и ордена Франциска Скорины, юбилейных марок, монет в его честь, а также рассказать, что 6 августа 2017 года отмечался День 500-летия белорусского книгопечатания. Белорусское телеграфное агентство подготовило медиапроект «500 лет истории белорусского книгопечатания», который в его русскоязычной версии также можно использовать на занятиях.

6. Студентам, владеющим русским языком в достаточной степени, рекомендуется пересказать текст. При этом дается задание указать на географической карте, выведенной на интерактивную доску, города и страны, которые посетил белорусский гуманист.

7. Послетекстовые задания могут быть следующими: а) вставить в предложение нужное слово в нужной грамматической форме: *Ф. Скорина ... в городе Полоцке. В итальянском городе ... Скорина получил звание ... В городе Прага Скорина ... «Псалтырь». В ... Вильно Скорина напечатал «Апостол». Скорина мечтал о том, чтобы люди ... читать и ... образованными. В Минске возле ... библиотеки стоит памятник ...*; б) выбрать один правильный ответ на вопрос теста: *Скорина родился в (Праге, Вильно, Москве, Полоцке), Скорина Библию (перевел, придумал, нарисовал, переписал), В книгах Скорина часто использовал (гравюры, фотографии, рисунки карандашом, рисунки красками), Скорина напечатал свою первую книгу в (1490 г., 1517 г., 1522 г., 1525 г.), в) подобрать однокоренные слова к следующим словам: город, гуманист, напечатать, образованный, память;* г) перечитать текст самостоятельно и написать его план.

Приведенная выше система работы улучшает процесс формирования у студентов надлежащих академических (в первую очередь, лингвистических) и социокультурных компетенций; доказывает значительность лингвокультурологического потенциала художественного текста национального писателя при обучении русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие / В. А. Маслова. — М.: Академия, 2001. — 208 с.

Sharapava Alena

elenasharapova@tut.by

Belarusian-Russian University

Lingvoculturological component of texts for reading in the context of learning russian as a foreign language

The article describes the methodology for working with the Russian-language text of the Belarusian writer. The described forms of work are used at the initial stage in teaching Russian to foreign students and facilitate both student adaptation and formation of appropriate competences.

Keywords: Lingvoculturology, methodology, Vladimir Kороткевич, essay ‘The Land under white wings’.

Особенности использования игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному в поликультурной среде вуза

В статье описаны особенности работы волонтерской группы по обучению русскому языку иностранных студентов в поликультурной среде вуза с использованием игровых технологий. Рассмотрены три этапа игровой технологии: ознакомление с новым материалом, демонстрация работы с этим материалом и самостоятельное применение знаний при выполнении упражнений. Особое внимание уделено учету специфики языков при формировании групп, уровню владения языком и отработке коммуникативно-речевых умений на каждом этапе игровой технологии.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, поликультурная среда, волонтерская деятельность, игровые технологии.

На сегодняшний день активно развивается международное сотрудничество российских и зарубежных вузов. В системе высшего образования в контексте такого сотрудничества особое место занимает изучение русского языка иностранными студентами. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) помогает успешному овладению как другими предметами, так и освоению поликультурного пространства [1]. В процессе формирования речевых компетенций в разноязычной аудитории нередко возникают трудности, связанные со снижением учебной мотивации, сложностью в переносе языковых навыков на реальные речевые ситуации, что может быть обусловлено использованием в учебном процессе только традиционных методов обучения [2]. Методы и формы работы на занятиях РКИ, которые применяются в монокультурной аудитории и сложившейся группе, перестают так же эффективно работать в аудитории с большим количеством носителей разных языков. Формирование поликультурной среды в таких условиях имеет свои особенности.

Покажем это на примере работы волонтерской группы магистрантов-тьюторов направления подготовки «русский язык как иностранный» по развитию коммуникативно-речевых умений на русском языке у студентов-иностранцев, обучающихся по различным направлениям подготовки на 1–2 курсах Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского.

Поскольку тьютор ориентирован в первую очередь на потребности и запросы обучающихся, а не на образовательные программы, это создает особую атмосферу доверия и расположения к изучению языка, что позволяет в установлении коммуникации отбирать наиболее продуктивные, неформальные виды занятий. Важно создать благоприятный психологический климат, чтобы каждый студент чувствовал себя комфортно и имел позитивный настрой на работу [3]. В этом помогает использование технологий, которые активизируют деятельность обучающихся. Одной из таких технологий являются игровые технологии, которые, с одной стороны, давно и успешно используются в практике обучения русскому языку как иностранному, а с другой, требуют коррекции и нового осмысления в условиях реального многоязычия, поликультурной среды и студенческого волонтерского движения, особенно если среди волонтеров-тьюторов есть «свои» иностранцы (китайцы, азербайджанцы, армяне и др.). Преподавание в режиме волонтерства имеет свои особенности при использовании этой технологии.

Многие исследователи пишут о важности использования игровых форм работы при обучении иностранным языкам, которые помогают развитию языковой и коммуникативной компетенций (Л. С. Крючкова, Е. И. Пассов, П. И. Пидкасистый, М. Ф. Стронин, В. М. Шаклеин, О. В. Чернышенко и др.) [4]. На наш взгляд, эти технологии будут особенно эффективны и при формировании межкультурной компетенции.

В аудитории, где обучаются носители разных языков, возникают различного рода трудности, прежде всего языковые. Например, представителям китайского языка будет труднее воспринимать фонетический материал русского языка, чем представителям таджикского языка, поскольку звуковой состав китайского языка имеет свои специфические особенности — наличие тонов, которые выполняют смысловозначительную функцию, отсутствие противопоставления звонких и глухих согласных звуков и т. д. При освоении письма трудности могут испытывать носители арабского языка. В этом языке на письме отражаются лишь согласные и долгие гласные звуки, краткие гласные фиксируются в виде надстрочных и подстрочных знаков (огласовок). Подобные особенности следует учитывать при разработке и использовании игровых упражнений на занятиях по русскому языку в смешанной разноуровневой аудитории.

Перед проведением занятий необходимо провести входное тестирование, чтобы разделить студентов на условные группы: сильные (1 группа), средние (2 группа), слабые (3 группа).

При выполнении игровых упражнений можно выделить три основных этапа: ознакомление с новым материалом, демонстрация работы с этим материалом и самостоятельное применение материала учащимися. Первый этап, ознакомление с новым материалом, считается самым важным. Ведь от того, как студенты освоят новые элементы, зависит успешность их дальнейшей коммуникации. На данном этапе волонтер-тьютор знакомит обучающихся с новым фонетическим и лексико-грамматическим материалом. Желательно, чтобы волонтеры-тьюторы тоже владели разными языками (у нас это английский, немецкий, китайский, азербайджанский, армянский, украинский).

Необходимо отработать с учащимися на данном этапе прежде всего произношение новых звуков, слов, форм, которые наиболее часто будут использоваться при выполнении упражнений. Отработать это можно, используя групповую работу, но обязательно включая частичную фронтальную работу с учащимися, которые могут испытывать особые трудности из-за серьезных различий языков.

Индивидуально следует поработать с носителями языков, чья фонетическая система сильно отличается от русского языка. Например, с представителями языков сино-тибетской языковой семьи следует отработать произношение звонких и глухих звуков ([д]-[т], [з]-[с], [ж]-[ш]), также следует обратить внимание на произношение мягких и твердых звуков ([щ]-[ш], [ч], [й], [р]-[р'] и др.), так как не во всех языках есть подобное противопоставление. Самыми распространенными ошибками считаются смягчение звука [ш] и твердое произношение сонорных: [р'], [л'], [м'], [н'].

При отработке навыков письма могут возникнуть трудности у представителей языков афразийской языковой семьи. На письме они часто пропускают безударные гласные или непроемкие согласные, как в словах «солнце», «радостный», «здравствуйте» и др. Также грубой ошибкой будет написание слов справа налево, как, например, в арабском языке. Такое письмо мешает учащемуся проговаривать про себя слово по фонетическим и орфоэпическим нормам русского языка, из-за чего ему трудно будет улавливать звуки, находящиеся в слабой позиции.

На следующем этапе происходит демонстрация реализации модели взаимодействия. Здесь важно наглядно продемонстрировать последовательно каждый шаг выполнения упражнения. Если упражнение подразумевает диалоговую форму работы, то для первичной демонстрации будет целесообразно привлечь носителей тех языков, чье произношение близко к русскому, например, польского, украинского, таджикского, азербайджанского. Для вторичной демонстрации (закрепления) лучше задействовать студентов, у которых могут возникнуть трудности из-за значительной разницы в системах языка (особенно представители языков сино-тибетской языковой семьи, вьетнамского языка, нигеро-конголезских языков), для того, чтобы проследить, насколько ими усвоена модель, образец выполнения упражнения.

На третьем этапе важно правильно разбить студентов на группы. Для успешной и комфортной работы с упражнением в одну группу сначала лучше объединить представителей схожих языков, но не носителей одного языка, например, арабский и мальтийский языки, китайский и вьетнамский, испанский и итальянский.

Покажем, как работать с игровыми технологиями, на примере ролевой игры «Давайте знакомиться». Цель упражнения — развитие коммуникативных и диалоговых навыков учащихся, ознакомление с новым лексико-грамматическим материалом на тему «Знакомство». Обучающимся выдается список вопросов, по которому они должны строить диалог. Основная задача — узнать о других студентах новую интересную информацию, затем об одном из участников рассказать

группе. Игра соревновательная, надо за короткий промежуток времени опросить как можно больше студентов. Обучающиеся делятся на пары: один из них — журналист-интервьюер, который опрашивает по анкете собеседника — нового участника группы, далее они меняются ролями.

Задание: Вы — журналист студенческой группы. У вас появился новый учащийся. Вам нужно узнать как можно больше о новом участнике группы. Задавайте вопросы анкеты. Затем в паре поменяйтесь ролями, после завершения опроса поменяйтесь парами. У вас есть 10 минут на диалоги. Опросите как можно больше новых участников. (Табл. 1)

Таблица 1. Анкета

1. Здравствуй! Как тебя зовут? Какая у тебя фамилия?
2. Из какой ты страны? Какой твой родной язык?
3. Как называется ваша столица?
4. Какие достопримечательности есть в твоём родном городе?
5. Какое у тебя любимое традиционное национальное блюдо?
6. Где ты учишься? Какая твоя будущая профессия?
7. Почему ты выбрал(-а) эту профессию?
8. Чем любишь заниматься в свободное время?

Перед проведением интервью нужно обратить внимание на произношение следующих слов: *здравствуйте* (сочетания «здр» и «ств»), *фамилия* (чтение звуков мягких звуков [м'], [л']), *достопримечательности*, *традиционное*, *профессия*, *заниматься*. Ударение в словах и интонацию в предложениях необходимо отработать в конструкциях, затем закрепить материал с носителями тех языков, чья фонетическая система значительно отличается от русского.

Первоначальную демонстрацию диалога лучше провести магистранту-тьютору с сильным учащимся, чтобы остальные уловили схему. Для демонстрации можно взять носителей языков славянской, германской, тюркской и др. языковых семей. Далее целесообразно продемонстрировать диалог учащихся среднего уровня владения языком. Как правило, с этим могут справиться, например, носители семитских или нигеро-конголезских языков. Для закрепления можно попросить вступить в диалог слабого учащегося и сильного (например, носителя вьетнамского и таджикского, китайского и азербайджанского), чтобы проверить, насколько слабые учащиеся усвоили материал.

Первые пары тьютор может сформировать самостоятельно, исходя из следующих условий: сначала в паре не должно быть двух слабых учащихся (одной группы). Кроме того, не стоит в паре объединять носителей китайского и вьетнамского языков, поскольку их фонетическая система отличается от системы русского языка, из-за этого им будет труднее работать, видеть ошибки собеседника, помогать ему при произношении сложных слов. Желательно сформировать пары так, чтобы слабый и сильный учащиеся (1 и 3 группы) вели диалог со средним (2 группа). Отработав схему с первой парой, студенты могут дальше меняться собеседниками по своему усмотрению.

Время работы в каждой паре не более 3 минут. Побеждает тот, кто успел опросить наибольшее количество участников. Студент-тьютор контролирует время, а также следит за работой обучающихся, записывая их ошибки. По окончании интервью интервьюер может выступить и рассказать о каком-то учащемся, чтобы можно было угадать, кто это. Конечно, в начале лучше выступить участникам одной группы (сильным), которые смогут наиболее успешно показать реализацию монолога.

Таким образом, включение игровых технологий в волонтерский проект позволяет эффективно осваивать весь комплекс профессиональных компетенций у магистрантов, с одной стороны, и активизировать речемыслительную деятельность у иностранных студентов, с другой. При использовании игровых технологий в процессе выполнения заданий развиваются коммуникативные способности студентов. Кроме того, игровые технологии оказывают положительное воздействие на психоэмоциональный фон занятия, поддерживают интерес к общению, помогают обеспечить активную, творчески осознанную самостоятельную деятельность, позволяют эффективно использовать русский язык в поликультурной среде.

Основная задача, которая ставится перед всеми участниками коммуникации на русском языке в поликультурной аудитории, — создание комфортной и дружелюбной атмосферы, что в свою очередь влияет на мотивацию в освоении русского языка, помогает раскрепоститься и стать открытым в общении и обучении всем без исключения участникам образовательного процесса в вузе.

Литература:

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Панова Л. Д. Межкультурное взаимодействие студентов в поликультурном пространстве высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. / науч. ред. В. И. Казаренков. Москва, РУДН, 28–29 марта 2019 г. — М.: РУДН, 2019. — С 36–46.
2. Массалова А. Э. Особенности развития учебной мотивации на уроках РКИ для военнослужащих инженерных специальностей // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 12. — С. 110–114.
3. Первушина Е. А. Развитие волонтерской деятельности в высших учебных заведениях // Высшее образование в России. — 2014. — № 11. — С. 112–118. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-volonterskoy-deyatelnosti-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah>
4. Чернышенко О. В. Игровые технологии как лингводидактическое средство при обучении РКИ // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 6. — С. 136–140.

Isaeva N. A.

isaeva178@mail.ru

Balashova M. A.

mashka_5@bk.ru

KSU named after K. E. Tsiolkovsky

Features of the use of gaming technologies in Russian as a foreign language classes in the multicultural environment of the university

The article describes the features of the volunteer group's work on teaching Russian to foreign students in a multicultural environment of the university using gaming technologies. Three stages of game technology are considered: familiarization with new material, demonstration of work with this material and independent application of knowledge when performing exercises. Special attention is paid to taking into account the specifics of languages in the formation of groups, the level of language proficiency and the development of communicative and speech skills at each stage of the game technology.

Keywords: Russian as a foreign language, multicultural environment, volunteer activity, gaming technologies.

Подготовка переводчиков-русистов в Польше в контексте нового выпуска Программы приграничного сотрудничества Польша — Россия 2021–2027

В настоящей работе представлены основные положения курса РКИ по специальности «Русский язык в приграничном сотрудничестве» для студентов-русистов послевузовского обучения, подготавливаемой в ВМУ в Ольштыне (Польша).

Ключевые слова: трансграничное сотрудничество, переводоведение, русский язык как иностранный.

В последние годы подготовка филологов в польских высших учебных заведениях столкнулась с новыми проблемами. Сугубо филологическое образование с упором на знание языка, культуры и литературы, а также подготовка к дальнейшей исследовательской работе отходит на второй план. Будущие выпускники все чаще выбирают специальности, которые дают им строго определенные практические навыки, позволяющие найти хорошо оплачиваемую работу. Одновременно популярностью пользуются специализации, позволяющие овладеть умениями и навыками, связанными с переводом, причем нередко подготовка письменных и устных переводчиков осуществляется на отдельных направлениях. Переводческие специальности стали более популярными, чем те, которые дают квалификацию учителя иностранного языка, что, несомненно, связано с большой разницей в зарплатах между этими профессиями.

Такой подход заставил университеты постоянно контролировать рынок труда и, следовательно, разрабатывать и обновлять новые учебные программы, в которых изучение языка поддерживается специальными предметами, что позволяет приобретать вышеупомянутые знания, привычки и навыки. Часто чисто филологическое обучение заменяется гибридными формами обучения, позволяющими приобрести определенные профессиональные навыки и, в то же время, овладеть иностранным языком в объеме, необходимом для будущей работы по данной профессии.

Следует учесть также, что русистика в Польше все еще считается относительно «нишевой» специальностью. В этом контексте для привлечения студентов, изучающих русскую филологию, необходимо сфокусировать внимание на тех областях, в которых владение русским языком необходимо для профессионального общения. К ним относятся, например, служба на государственной границе (таможенные структуры и пограничная охрана), трудоустройство иностранцев (главным образом, украинцев и белорусов, количество которых значительно увеличилось в последнее время), лингвистическая поддержка деловых и профессиональных контактов, дипломатическая служба, а также работа в учреждениях культуры или организационных подразделениях учреждений и органов государственной власти, занимающихся международным сотрудничеством с русскоязычными странами. Многие зависят также от геополитического положения и деловой привлекательности региона, в котором работает учебное заведение.

Северо-восточный регион Польши, то есть Варминско-Мазурское воеводство, является особой территорией в контексте контактов с Россией. Оно является единственным регионом, имеющим активную сухопутную границу с Российской Федерацией, а точнее с Калининградской областью. Участок польско-российской границы, принадлежащий соседнему, Поморскому воеводу, протяженностью около одного километра проходит через неосвоенную часть Вислинской косы, что делает его непригодным с экономической и транспортной точки зрения. Это также единственная граница между Россией и странами Европейского Союза, которая позволяет соседним регионам обеих стран осуществлять приграничное сотрудничество.

Польско-российское приграничное сотрудничество характеризуется давними и устоявшимися традициями, поскольку его начало восходит к 1992 году, то есть сразу после завершения полити-

ческих и политических преобразований, которые состоялись после распада СССР и образования Российской Федерации. До 2013 года функционировали трехсторонние программы приграничного сотрудничества, третьим партнером которых была Литва. В настоящее время идет подготовка будущей редакции Программы Россия — Польша 2021–2027 [4].

В ходе долголетнего сотрудничества преподавателей и научных сотрудников Варминско-Мазурского университета в Ольштыне (ВМУ) с Совместными техническими секретариатами программ приграничного сотрудничества, Департаментом международного сотрудничества Управления Маршала Варминско-Мазурского воеводства, Правительством Калининградской области, Генеральным консульством РП в Калининграде, муниципальными органами Варминско-Мазурского воеводства и Калининградской области, Агентствами регионального развития, службами занятости и другими учреждениями, участвующими в трансграничном сотрудничестве, в 2012 году возникла идея обучения студентов-русистов ВМУ по специализации «Приграничное сотрудничество и бизнес» в рамках специальности «Русская филология» на уровне бакалавриата (3 года обучения, базовый уровень владения русским языком — нулевой). Программа обучения, разработанная для специализации, опиралась на основные положения готовящегося выпуска Программы приграничного сотрудничества 2014–2020. Обучение по специализации началось в 2013/14 году и закончится в текущем учебном году (2021/22). Подробное описание процесса разработки и содержания учебной программы с особым акцентом на языковой блок и профиль выпускника можно найти в наших более ранних работах [1, 2 и др.].

В рамках подготовки программы обучения в начале 2013 года мы провели опрос среди представителей польских и российских учреждений, организаций и деловых кругов, участвующих или выражающих намерение принять участие в приграничном сотрудничестве. В ходе опроса мы установили, что «низкий уровень владения русским языком является одним из основных барьеров в сотрудничестве с российскими партнерами (82 % респондентов), а специалистов-русистов, обладающих знаниями в области трансграничного сотрудничества, готовы взять на работу 78 % отвечающих. 83 % уже искали таких работников, нашли — 41 % (все эти работники приобрели знания и умения, касающиеся польско-российского сотрудничества, не в ходе обучения, а на предыдущей работе)» [2, с. 262].

Аналогичный опрос был проведен в августе 2021 года, когда мы подводили итоги нашей специализации. Было установлено, что 78 % отвечающих по-прежнему считает одним из основных барьеров в сотрудничестве с российскими партнерами низкий уровень владения русским языком. В свою очередь, только 12 % респондентов для целей трансграничного проекта приняли на работу сотрудников со знанием русского языка, а 9 % указали, что эти сотрудники являются выпускниками нашей специализации. Все эти работодатели указали, что это был ключевой фактор при принятии решения о найме того или иного сотрудника. Они также знали о нашей специализации заранее, так как встречали наших студентов и преподавателей на мероприятиях, организованных в рамках международного сотрудничества, в которых мы активно участвуем в качестве переводчиков и лингвистических ассистентов. Зато 68 % респондентов указали, что для своих проектов нанимали по контракту профессиональных переводчиков. 26 % выразили желание отправить своих сотрудников на языковую подготовку или самому ее пройти.

По результатам обоих опросов мы установили следующее:

- 1) несмотря на предыдущие заявления работодателей, относительно небольшой процент выпускников нашел постоянную работу в связи с реализуемым приграничным проектом, в основном в государственных учреждениях;
- 2) работодатели для реализации проектов приграничного сотрудничества в основном ищут профессиональных переводчиков, которых они нанимают по контракту;
- 3) некоторые заявители хотели бы пройти языковую подготовку в области приграничного сотрудничества и связанных с ним вопросов или отправить на такую подготовку своих сотрудников.

В связи с вышесказанным было принято решение о прекращении обучения, после восьми выпусков, по специализации «Приграничное сотрудничество и бизнес», которое мы завершаем в этом учебном году. В то же время было решено разработать программу послевузовского (постдипломного) обучения по специальности «Русский язык в приграничном сотрудничестве». Эта программа рассчитана на два семестра и должна учитывать ключевые аспекты новой редакции

Программы приграничного сотрудничества Польша — Россия на 2021–2027 годы, которая в настоящее время находится в стадии подготовки. Кроме того, в ходе обучения предусматривается блок занятий по письменному, устному (последовательному и основам синхронного) переводу и работе с проектной документацией на русском языке.

Новая Программа приграничного сотрудничества значительно отличается по своему содержанию от предыдущего выпуска. Все эти изменения будут учтены при подготовке нашей новой специальности.

Итак, в отличие от бакалавриата, наши кандидаты должны уже владеть русским языком на уровне не ниже В1. Возможно, что в будущем, если появится потребность, мы организуем также языковую подготовку по РКИ для начинающих, которая закончится на уровне В1.

В основу проектируемой Программы приграничного сотрудничества 2021–2027 легли четыре Программных приоритета: «Окружающая среда», «Здоровье и длительный уход», «Туризм» и «Сотрудничество» [здесь и дальше — 4].

В рамках вышеназванных Приоритетов были выделены две Стратегические цели, которым подчиняются Конкретные цели, связанные с определенными Приоритетами. Кроме того, была определена еще одна Конкретная цель Interreg. Взаимосвязи складываются следующим образом:

1. Стратегическая цель «Более зеленая Европа с низким уровнем выбросов углерода (включая переход к надежному энергоснабжению, замкнутую экономику, адаптацию к изменению климата и управление рисками)»

Конкретные цели:

- Содействие доступу к воде и устойчивому управлению водными ресурсами (ПРИОРИТЕТ: ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА)
- Содействие переходу к экономике замкнутого цикла и ресурсосберегающей экономике (ПРИОРИТЕТ: ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА)
- Повышение защиты и сохранения природы, биоразнообразия и зеленой инфраструктуры, в том числе в городских районах, и сокращение всех форм загрязнения (ПРИОРИТЕТ: ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА)

2. Стратегическая цель «Более социальная Европа (европейская опора социальных прав)»

Конкретные цели:

- Обеспечение равного доступа к медицинской помощи и стимулирование устойчивости систем здравоохранения, включая первичную медико-санитарную помощь, и содействие переходу от институционального к семейному и общественному уходу (ПРИОРИТЕТ: ЗДОРОВЬЕ И ДЛИТЕЛЬНЫЙ УХОД)
- Повышение роли культуры и устойчивого туризма в экономическом развитии, социальной интеграции и социальных инновациях (ПРИОРИТЕТ: ТУРИЗМ)

3. Конкретная цель Interreg 1 «Улучшение сотрудничества между органами управления»

Конкретные цели:

- Повышение эффективности публичного управления путем содействия правовому и административному сотрудничеству и сотрудничеству между гражданами, субъектами гражданского общества и институтами, в частности, с целью устранения правовых и других препятствий в приграничных регионах (ПРИОРИТЕТ: СОТРУДНИЧЕСТВО)
- Построение взаимного доверия, в частности, путем поощрения взаимодействия между людьми (ПРИОРИТЕТ: СОТРУДНИЧЕСТВО)

Поскольку окончательная версия Программы приграничного сотрудничества 2021–2027 будет утверждена только в начале 2022 года, детальные условия и подробное содержание тематическо-предметного комплекса языкового блока мы планируем уточнить к концу февраля 2022 года. Пока известно, что этот блок будет включать 240 учебных часов.

Наряду с языковым блоком планируется реализация блока предметов по практике письменного и устного перевода (с основами переводоведения) в размере 180 учебных часов, в том числе

90 часов по письменному переводу и 90 часов по устному переводу. Занятия по практике перевода будем реализовать на языковом материале, усвоенном в рамках языкового блока.

Третий, наименее объемный блок — теоретические предметы: «Основы приграничного сотрудничества» и «Польско-российское приграничное сотрудничество». Языком обучения здесь будет польский, что позволит познакомиться с польской терминологией, связанной с приграничным сотрудничеством, и овладеть ею. Знания и навыки, полученные и усвоенные при реализации предметов теоретического блока, будут использованы в блоке предметов по практике перевода и блоке языкового обучения.

Материалом для занятий по языковой подготовке послужат учебные пособия из серии под рабочим названием *Вместе!*. Планируем подготовку шести таких пособий, причем окончательное решение об их количестве и содержании будет принято только после утверждения Программы приграничного сотрудничества 2021–2027. Тем не менее, первое пособие *Местное самоуправление и некоммерческие организации в Польше и России* уже готовится к выпуску и надеемся, что появится в печатной версии еще в 2021 году.

В заключение следует добавить, что в состав преподавательского коллектива войдут исключительно специалисты-практики — опытные преподаватели-переводчики, сотрудники органов Программы приграничного сотрудничества и бенефициары предыдущих выпусков.

Литература:

1. Borys I. Współpraca transgraniczna w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach filologicznych // Szaszkowa S. Munia H. [ред.] Język rosyjski w przestrzeni komunikacyjnej, Warszawa-Lublin: Wyd. UMCS, 2009. — С. 15–24.
2. Борыс И. Польско-российское трансграничное сотрудничество в обучении РКИ студентов филологических факультетов // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. Сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции (Москва, 27 ноября — 1 декабря 2017 г.) / Под общ. ред. Н. В. Кулибиной. — М., 2018. — С. 261–267.
3. Польша — Россия ПС 2021–2027 гг. Проект программного документа (Неофициальный перевод, на правах рукописи).
4. Материалы интернет-сайта Программы приграничного сотрудничества Польша — Россия 2021–2027: [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.plru.eu/> (доступ 02.11.2021).

Borys Iwona

iwona.borys@uwm.edu.pl

University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Training of Russian translators and interpreters in Poland in the context of the new edition of the Poland-Russia Cross-Border Cooperation Program 2021–2027

This paper presents the main provisions of the RFL course in the specialty “Russian language in cross-border cooperation” for students of postgraduate education, prepared at the UWM in Olsztyn (Poland).

Keywords: European Cross-Border cooperation, Poland-Russia Cross-Border Cooperation Program 2021–2027, Translation Studies, Russian as a foreign language.

Маслова Ольга Николаевна
o.maslova16@yandex.ru
Алексеева Оксана Витальевна
je1vu@yandex.ru
Северный государственный
медицинский университет
г. Архангельск, Российская Федерация

Дистанционный фактор в процессе освоения русского языка как иностранного

В статье рассматриваются результаты полуторогодичного изучения русского языка иностранными студентами. Представленные результаты контрольного опроса студентов показывают, что дистанционное освоение иностранного языка приводит к утрате навыков аудирования и говорения, при этом наблюдается очевидная тенденция к снижению уровня владения языком у студентов старших, а не младших курсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коммуникативные компетенции, перевод, повтор, чтение, говорение, аудирование.

Период со второй половины 2019 по первую половину 2021 гг. стал для иностранных обучающихся Северного государственного медицинского университета (Архангельск, Россия) временем дистанционного получения образования. Учебный 2021–2022 год позволил студентам вернуться к привычному аудиторному режиму, а педагоги, в свою очередь, получили возможность подвести итоги того образовательного эксперимента, в который оказались вовлечены все участники учебного процесса.

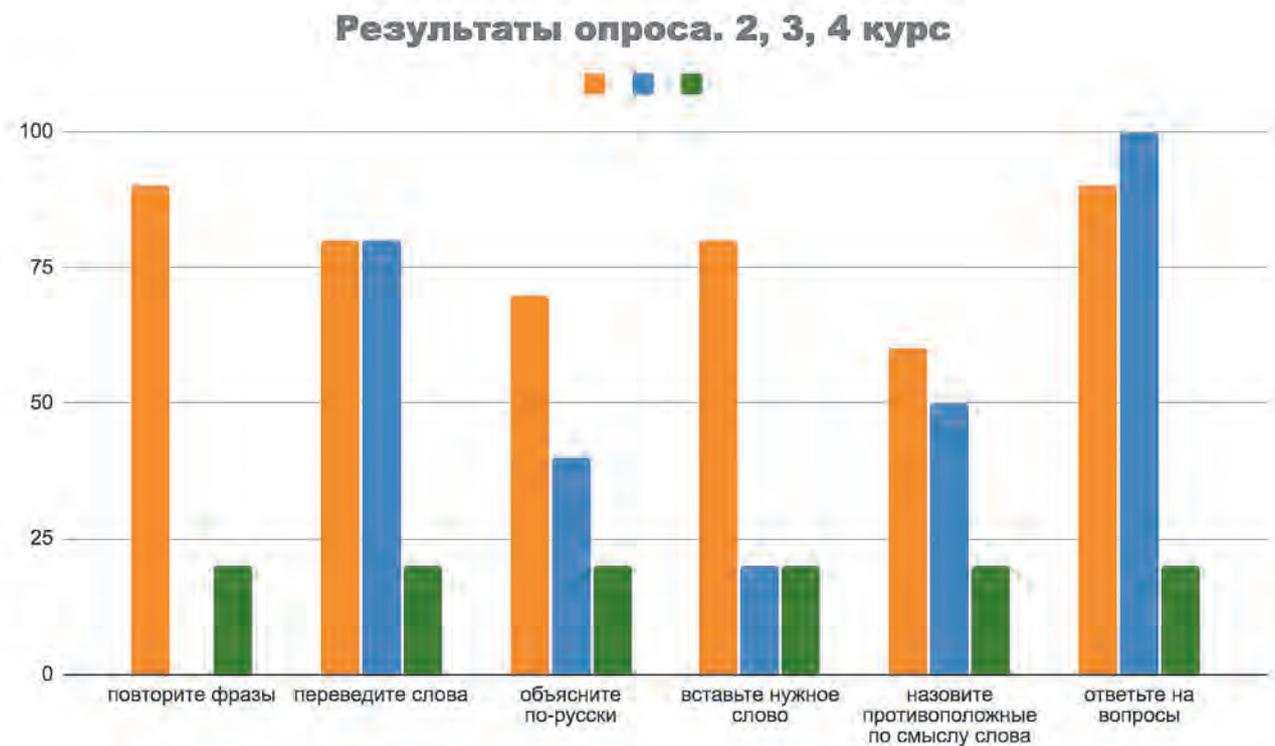
В основе установления объективного уровня владения русским языком в данной ситуации лежала коммуникативная установка, предполагающая формирование коммуникативных компетенций обучающихся, что предполагает, во-первых, умение иностранных студентов поддерживать разговор даже при ограниченной лексической и грамматической базе, во-вторых, создавать, читать и понимать тексты различных речевых жанров, и, в-третьих, понимание самой коммуникативной ситуации и осознание зависимости общения от нее. В эксперименте были задействованы студенты 2–4 курсов, которым были предложены задания шести типов:

- 1) повторить фразу (проверяется навык восприятия фразы на слух),
- 2) перевести слова и словосочетания (проверяется уровень лексического запаса обучающихся),
- 3) объяснить по-русски, что значит то или иное слово (проверяется способность выразить свою мысль),
- 4) вставить пропущенное слово (проверяется уровень понимания письменного высказывания),
- 5) предложить противоположное по смыслу слово или словосочетание (проверяется уровень овладения парадигматическими связями языка),
- 6) ответить на вопрос (проверяется способность поддержания коммуникации).

Приведем задания, полученные студентами каждого курса:

	повторите фразу	переведите слова	объясните по-русски	вставьте пропущенное слово	назовите слова, противоположные по смыслу	ответьте на вопросы
2 курс	Я учусь на первом курсе Северного государственного медицинского университета; В прошлом году я жил в Индии, а сейчас я живу в России в Архангельске; Я учусь на международном факультете врача общей практики, потому что я хочу стать врачом	боль аптека деканат учиться медсестра врач жаловаться сессия	преподаватель студент университет больница аптека	Мне... учиться в университете; Врач... больного человека; Зимой в Архангельске...; Деканат находится на первом...	преподаватель работать завтракать легко быстро белый пациент	Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Как называется город, в котором ты живешь? Как ты себя чувствуешь? Где ты покупаешь продукты? Какой сегодня день недели?
3 курс	Мне очень нравится жить в Архангельске и учиться в университете; Я сделал прививку от коронавируса, когда находился в Индии; Чтобы быть здоровым, надо вести здоровый образ жизни	вес рост давление одежда возвращаться болеть лечить ждать	больница сессия палата	Вчера мой друг... из Индии; Я очень хочу..., поэтому я купил сок; Ломоносов — великий русский...; Наше общежитие... на улице Вологодская; Как... наш университет?	работа холодный пасмурный выздороветь старый старший близко	Почему ты живешь в России? Какой твой вес и рост? Назови дату своего рождения
4 курс	Мне необходимо пойти в поликлинику, так как я плохо себя чувствую; Медсестра внесла в медицинскую карту паспортные данные пациента; После получения перелома пациент находится в травматологическом отделении	причина заболевания смерть осложнение наследственность назначить лечение профильные отделения	педиатр амбулаторное лечение внутренние органы обезболивание страдать от ожирения жажда	Кожа — это... орган; Родственники могут... больных только с 16 до 18 часов; Врач... пациенту антибиотики; При наличии долгов по предметам студент должен... отработки	серьезные осложнения выздороветь прийти в больницу получить книги чистое белье частые опоздания сухой кашель	Почему в XXI веке депрессия — это распространенное заболевание? Какие компоненты здорового образа жизни вы знаете? Что такое малоподвижный образ жизни?

Результаты проведенного эксперимента представлены в диаграмме.



Как видим, имеется очевидная тенденция к ослаблению коммуникативной компетенции иностранных студентов от младших к старшим курсам. Если обучающиеся второго курса выдают достаточно высокий уровень понимания устной и письменной речи, адекватно реагируют на задаваемые им вопросы, то студенты 3 и 4 курса с заданиями того же порядка справляются хуже, а иногда (в случае необходимости воспроизвести услышанную фразу) и вовсе терпят фиаско. В качестве причин подобной деградации следует назвать не только переход на профессиональный уровень общения, который происходит на 3 курсе и традиционно приводит к временному коммуникативному «проседанию», но и объективные технические и психологические трудности, с которыми столкнулись студенты, живя в Индии: слабое техническое обеспечение, отсутствие внешнего контроля, семейный фактор (болезни, свадьбы, похороны и т. д. членов семьи, обязательное участие в национальных праздниках). Если при традиционной форме обучения третьекурсники, переходящие от заучивания и во многом механического воспроизведения фраз к свободному речепорождению, в том числе к высказываниям на профессиональную тематику, преодолевали коммуникативные сложности и к четвертому курсу общались уже достаточно свободно, то при дистанционном обучении наблюдается обратный процесс: лучшие результаты показывают студенты младших курсов, в то время как старшекурсники утрачивают даже те навыки, которыми владели ранее.

Distance factor in the process of mastering Russian as a foreign language

The article examines the results of one and a half year study of the Russian language by foreign students. The presented results of a control survey of students show that distance learning of a foreign language leads to a loss of listening and speaking skills, while there is an obvious tendency to a decrease in the level of language proficiency among senior students, not younger students.

Keywords: distance learning, communicative competence, translation, repetition, reading, speaking, listening.

Интеграция международной студенческой онлайн-конференции в курс языка специальности

В статье рассматривается возможность интеграции международной студенческой онлайн-конференции в программы курсов языка специальности в бакалавриате и в программы учебной практики педагогических направлений магистратуры как одного из видов проектной работы, направленного на совершенствование навыков профессиональной коммуникации при изучении русского языка как иностранного вне языковой среды.

Ключевые слова: онлайн-конференция, проектная работа, русский язык как иностранный, язык специальности, языковая среда.

К числу наиболее актуальных направлений современной методики обучения русскому как иностранному относятся концептуальное, связанное с поиском наиболее эффективных методик и технологий обучения, и профессионально ориентированное [1, с. 256].

Одним из методов, который позволяет включить студентов в реально значимую коммуникацию и практическую деятельность на изучаемом языке, является метод проектов, который активно применяется в обучении иностранным языкам, в том числе в обучении языку специальности [2, 3]. Проект как вид учебной деятельности включает несколько этапов. Как правило, это такие этапы, как ориентировочный, исследовательский, этапы публичного представления полученного результата и оценки результата, рефлексивный этап. Таким образом, проектная работа позволяет студенту развивать на материале языка специальности комплекс навыков: письменной и устной речи, в том числе публичной, чтения, аудирования; создания мультимодальных продуктов — от жанровой трансформации текстов и описания иллюстративного материала до разработки презентации, сопровождающей устное выступление; коммуникации на изучаемом языке в процессе подготовки проекта и его презентации. Современные цифровые технологии существенно расширяют возможности информационной и ресурсной базы при подготовке проектов и осуществлении реальной иноязычной коммуникации, позволяя использовать дистанционный формат общения в синхронном и асинхронном режимах [4].

На практике проекты по иностранным языкам реализуются в аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной работе студентов. В вузе одним из распространенных видов проектов является участие студентов в конференции по специальности на изучаемом языке — как в проектах, где участие в реальных научных конференциях требует применения навыков, уже полученных в курсах языка специальности, и выступление оценивается преподавателями специальных дисциплин, так и в проектах, где участие в конференции является учебным заданием в курсе языка специальности и языковые компетенции студентов оценивают преподаватели иностранного языка. Подготовка к такой конференции может включаться в курс языка специальности как самостоятельная и/или аудиторная работа студентов [3].

Необходимо отметить, что при включении проектов в программу обучения иностранному языку ключевыми факторами являются такие, как обучение в языковой среде или вне функционирования языковой среды [5], включение в проект специальных этапов изучения необходимого для реализации проекта языкового материала и — при необходимости — развитие компетенций, позволяющих эффективно использовать цифровые ресурсы, в том числе на изучаемом языке, на всех этапах работы над проектом [4], а также возможность привлечения экспертов к оценке проектов [7]. Кроме того, в современных условиях важным является обеспечение развития гибких навыков студентов, в том числе через сочетание индивидуальной и совместной работы в группах, а также комплексное

мотивирование студентов к участию в проектах. Для проектов с обучающимися, изучающими иностранный язык вне языковой среды, одним из значимых является фактор участия в проекте носителей изучаемого иностранного языка.

Проект с участием в международной дистанционной студенческой конференции-практикуме студентов, изучающих русский язык в Международном университете Рима (Università degli Studi Internazionali di Roma — UNINT), был разработан с учетом возможности его интеграции в программу курса делового русского языка; взаимодействия с носителями языка в российских вузах-партнерах; обеспечения независимой экспертной оценки; использования современных цифровых инструментов организации и проведения конференции. Общая тема проекта, интегрированного в спецкурс «Деловой русский язык» для студентов экономического факультета и факультета устного и письменного перевода в объеме 42 часов, — «Русский бизнес: компании и бизнесмены». Таким образом, значимые для курсов русского языка темы, связанные с персоналиями страны изучаемого языка [6], были ориентированы на разделы курса делового русского языка, посвященные описанию деятельности компаний и подготовке профессиональных биографий.

Цель проекта: подготовка устного выступления — презентации российской компании или профессиональной биографии российского бизнесмена на онлайн-конференции в российском вузе-партнере. Уровень владения русским языком студентов UNINT варьировался от B2 до C1. Тема проекта (компания/бизнес-персона), источники информации на русском языке и иллюстративные материалы выбирались студентами самостоятельно; для подготовки презентации студентам предоставлялся шаблон структуры с ограничением по количеству слайдов (не более 10, включая титульный и повторяющий его заключительный слайд); в курсе был включен раздел, посвященный устному выступлению с сопровождающей электронной презентацией. Проект можно было выполнять и представлять на конференции индивидуально, в парах или в группах из трех человек.

Особенностью данного проекта стало то, что с российской стороны в конференции приняли участие две группы обучающихся, перед которыми стояли разные учебные задачи. Первая группа — студенты, изучающие русский язык в Новосибирском государственном техническом университете в рамках курсов языка специальности на подготовительном отделении и гуманитарном факультете (уровень владения языком A2, B1, B2), которые выступили на конференции с докладами. Вторая группа — магистранты и аспиранты педагогических направлений подготовки, специализирующиеся по методике преподавания иностранных языков Новосибирского государственного технического университета, Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирского государственного университета архитектуры, дизайна и искусств. Для магистрантов участие в конференции в качестве слушателей было интегрировано в программу учебной практики. Цель участия в конференции магистрантов и аспирантов педагогических направлений — практика работы с иностранными студентами в формате онлайн-конференции: развитие навыков участия в вопросо-ответных сессиях и критериальной оценки публичных онлайн-выступлений.

Международная студенческая дистанционная конференция «Иностранные языки в цифровой академической и профессиональной коммуникации: русский язык» проводилась в онлайн-формате в течение двух дней в конце апреля 2021 года в период действия пандемических ограничений. Все студенты (включая иностранных студентов НГТУ, которые в этот период не выезжали из своих стран, и таким образом тоже оказались вне среды изучаемого языка), выступали дистанционно не из университетов, а с домашних рабочих мест, также как и преподаватели UNINT. Преподаватели и магистранты новосибирских вузов могли выбрать гибридный режим участия — подключиться к конференции/трансляции конференции с домашних компьютеров/мобильных устройств, с рабочих мест в университетах или в предоставленном центре проведения онлайн-конференций НГТУ.

Для конференции был создан веб-сайт, на котором была размещена информация об участниках, организаторах и партнерах конференции, программа конференции, онлайн-опросники для студентов и магистрантов и оценочные формы для магистрантов. После проведения конференции студентам были доступны видеозаписи выступлений, которые анализировались на занятиях с преподавателями. Участие в конференции (включая заполнение онлайн-опросов и /или оценочных форм) включалось в оценку за проект по языку специальности для студентов, изучающих русский язык как иностранный, и по учебной практике — для магистрантов педагогических направлений подготовки.

Предложенная форма интеграции дистанционной конференции в курсы русского языка для специальных целей и учебной практики и презентации результатов проектов стала чрезвычайно интересным и полезным опытом для всех участников — студентов, изучающих русский язык как иностранный, магистрантов педагогических направлений, преподавателей русского языка как иностранного и иностранных языков.

Студенты получили опыт жанровой и медийной трансформации специальных текстов и публичного онлайн-выступления с презентацией, в том числе опыт коллективной презентации проекта. Поскольку выступление на конференции с презентацией — это подготовленная устная речь с подготовленным мультимодальным электронным текстом, то помимо индивидуальных особенностей выступлений студентов (в том числе и выступающих в парах или группах), традиционно непростой для выступающих является вопросно-ответная часть выступления. Как показали результаты последующих онлайн-опросов, для студентов с более низким уровнем владения русским языком трудным могло быть понимание содержания вопроса. Для студентов с высоким уровнем языковой подготовки сложной оказалась «непредсказуемость» вопросов, обусловленная лингвокультурными аспектами, связанными с восприятием российского бизнеса в стране изучаемого языка.

Для магистрантов — будущих преподавателей иностранных языков наиболее ценным результатом участия в мероприятии оказались следующие моменты: возможность ознакомиться с проектами по языку специальности, в том числе ориентированными на изучение реалий страны изучаемого языка; увидеть разнообразие презентаций проектов, выполненных по общим требованиям студентами-иностранцами с разным уровнем владения русским языком; понять специфику восприятия вопросов и стратегий ответов на вопросы у студентов с разным уровнем языковой подготовки; и, что было отмечено магистрантами как наиболее важное, — убедиться на конкретных примерах в различии восприятия реалий страны изучаемого языка иностранцами и носителями языка, а также осознать необходимость тщательного отбора языковых средств при общении с иностранными студентами с учетом их уровня владения русским языком и лингвокультурной компетенции.

Что касается качества иллюстративных презентаций, подготовленных студентами, навыков оценки устных выступлений с презентациями у магистрантов, и общих навыков работы в цифровой среде во время онлайн-конференции, то участники не продемонстрировали в этих видах работы каких-либо особых затруднений. Многолетняя практика создания электронных иллюстративных презентаций в школах и вузах позволяет не допускать грубых ошибок в их подготовке и в комплексной оценке устных выступлений с их использованием. Опыт участия в различных учебных и внеучебных онлайн-мероприятиях, который в ускоренном из-за пандемии темпе уже был накоплен всеми студентами и преподавателями к моменту проведения конференции, позволил всем включиться в работу в предложенном режиме. Показательно, что, несмотря на то что в процессе онлайн-конференции студенты-иностранцы пользовались программными ресурсами с интерфейсом на родном языке, при обсуждении технических вопросов (подключение презентации, переключение докладчиков и т. п.) они продолжали общаться на русском языке.

Таким образом, практика организации международной дистанционной конференции, интегрированной в программы курсов языка специальности для студентов с различным уровнем владения русским языком как иностранным и в программу учебной практики для магистрантов, специализирующихся в области преподавания иностранных языков, позволяет рассматривать предложенный формат онлайн-конференции как один из эффективных вариантов проектной работы в вузе и продолжить использовать его в обучении русскому как иностранному и другим иностранным языкам вне среды их функционирования.

Литература:

1. Горбенко В. Д., Доминова Т. Н., Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А., Митякова М. В. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа // *Перспективы науки и образования*. — 2021. — № 1 (49). — С. 249–264.
2. Дмитриева Д. Д. Применение метода проектов при обучении русскому языку иностранных студентов — медиков // *Карельский научный журнал*. — 2018. — Т. 7. — № 1(22). — С. 25–28.
3. Зеленецкая И. С., Элиасберг Г. А. Научные конференции по русскому языку как средство организации самостоятельной проектной работы иностранных студентов // *Ярославский педагогический вестник*. — 2013. — № 4. — Т. II. — С. 168–172.

4. Кочетурова Н. А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку: учеб. пособие. — Новосибирск, 2010. — 64 с.
5. Орехова И. П. // Русский язык за рубежом. — 2007. — № 3 (202). — С. 35–38.
6. Шмелькова В. В. Образ России в современном мире и русский язык как иностранный // Вестник Пензенского государственного университета. — 2018. — № 4 (24). — С. 3–5.
7. March T. Working the Web for Education. — 2005. — URL: <https://tommmarch.com/writings/theory/> [Дата доступа: 03.11.2021].

Bovtenko M. A.

bovtenko@is.nstu.ru

Panova E. N.

elena.panova@unint.eu

*Novosibirsk State Technical University,
University of International Studies of Rome*

Integration of international student online conference into Russian for specific purposes course

The article deals with integration of international student online conference into Russian for specific purposes course offered in non-Russian speaking environment and into foreign language teaching master's curriculum as a kind of project work aimed at improvement of students' academic and professional communication skills.

Keywords: language for specific purposes; online conference; project work; Russian as a foreign language; non-Russian speaking environment.

Глагольная лексика в семантико-синтаксической интерпретации (в связи с преподаванием русского языка в армянской аудитории)

Глаголы традиционно делятся на две лексико-семантические группы: глаголы действия и глаголы состояния. В работе на основании систематизации семантики и синтаксиса указанных лексем предлагается делить их на три группы: глаголы движения, состояния и перемены состояния. На примере аналогичного класса лексем армянского и английского языков показано, что такое деление может носить универсальный характер, поэтому дифференциация глагольной лексики на три группы значительно облегчит их изучение в армянской аудитории.

Ключевые слова: глагол, классификация, семантика, синтаксис, употребление, преподавание, армянская аудитория.

«Глагол — это часть речи, выражающая действие или состояние». Такой или подобной фразой начинается соответствующий параграф или глава в морфологии всех индоевропейских языков¹, что обусловлено пониманием глагольного значения еще древними греками. Если иметь в виду, что грамматические классификации строятся на оппозиции, с одной стороны, содержания, с другой — формы, деления глаголов на две группы оказывается недостаточно. Семантика глаголов определяет условия употребления и их синтаксис, что весьма определенно видно при сопоставлении семантического и синтаксического анализа глаголов движения и состояния. Рассмотрим наиболее выразительные слова указанного типа: *ходить* и *спать*. Действие *ходить* «выполняется» существительными одушевленными (*Мальчик ходит*), физическими предметами (*Часы ходят*), отвлеченными понятиями (*Мысли ходят в голове*). Употребление с отвлеченными существительными можно даже назвать окказиональным. С точки зрения синтаксиса *ходить* можно куда (направление), как (качество), как долго (время), т. е. *ходить в город*, *ходить вперевалку*, *ходить два часа (на два часа)*. Ср. *ездить*, *скакать*, *лететь*, *бежать*, *плыть* и т. п. Сильноуправляемых форм эти глаголы не имеют, а предложно-падежные формы как вторично образованные здесь и ниже не рассматриваем.

С глаголом *спать* употребляются в качестве подлежащего в предложении существительные одушевленные (*Мальчик спит*), неодушевленные в переносном употреблении (*Город спит*, *Мысли спят*, *Время спит*). Если рассмотреть обстоятельственные определения к *спать*, то *спать* можно где (пространство), как (качество), как долго (время). Аналогичные связи можно определить и у других глаголов состояния: *стоять*, *лежать*, *дремать* и др.

Иные семантические и синтаксические отношения выделяются у глаголов перемены состояния. Так, *менять* в качестве сказуемого допускает подлежащее со значением одушевленного (*Санитар меняет постельное белье*), физического (*Река меняет русло*), отвлеченного предмета (*Мысли меняют намерение*), предмета со значением времени (*Время меняет людей*, *Весна меняет природу*), пространства (*Большое пространство меняет впечатления от пейзажа*, *Большие расстояния меняют пейзаж*), качества (*Красота меняет мир*, *Грубость меняет настроение*), количества (*Тройку менять на пятерку*). С синтаксической точки зрения глаголы перемены состояния, в отличие

¹ Та же формулировка может звучать и в несколько ином варианте: «Глагол — это часть речи, обозначающая процесс и выражающая это значение в категориях вида, залога, наклонения, времени и лица; глагол обладает также категориями числа и — в формах прош. вр. и сослагательного наклонения — категорией рода» [5, с. 582], однако в этом определении из семантики глагола исчезает состояние.

от двух предыдущих типов, имеют прямое дополнение (*менять горшки*), в том числе с двойным управлением (*менять вершки на корешки*), причем с семантической точки зрения дополнение может быть выражено существительным любого содержания (*менять носки, мысли, время, место встречи, людей* и т. п.). Обстоятельственные определения при этом глаголе представлены более широко: *менять на время работы, в течение часа, на голом месте, в поле* и т. д. Аналогичные семантические и синтаксические свойства проявляются у глаголов *наступить, переходить, передумать* и т. п., хотя семантика приставочных глаголов всегда ограничена значением приставки.

Такое положение как будто свидетельствует о том, что глаголы делятся не на две группы (действия и состояния), а на три (движения, состояния и перемены состояния). Если проанализировать глаголы, данные в словаре Д. Э. Розенталя [4], с точки зрения семантики и синтаксиса, то оказывается, что даже при особо дробной классификации трехуровневая систематизация слов рассматриваемой части речи оказывается более последовательной, что значительно облегчает их усвоение обучающимися русскому как неродному.

Аналогичное положение можно увидеть и в родственных языках. Так, в армянском все примеры, демонстрирующие употребление этих глаголов в русском, могут быть переведены с помощью их армянских аналогов без изменения конструкции. *Время* и *мысли* в армянском могут так же *спать*, как и в русском. *Красота* в армянском также *меняет* мир, как и в русском. Особенно ощутима близость употребления у глаголов со значением перемены состояния. Некоторое несоответствие наблюдается у глаголов движения. В армянском *часы не ходят, а работают*, в голове *мысли двигаются, а не ходят*. Поскольку это является результатом развития семантики, можно рассмотреть и особенности выделяемых групп с этой точки зрения.

По толковым словарям русского языка [1, 3]:

ХОДИТЬ 1. куда Передвигаться. *Х. в школу. Х. взад-вперед.* **2.** куда Направляться. *Х. к другу.* **3.** куда Посетить. *Х. в магазин.* **4.** за кем-чем Следовать, сопровождать. *Х. за начальником.* **5.** за кем-чем Ухаживать. *Х. за стариками.* **6.** вокруг Вертеться. *Х. за любимой.* **7.** кем Находиться в состоянии. *Х. дураком.* **8.** чем Делать ход (в шахматах). *Х. ладьей.* **9.** Плавать, летать. *Ходят в море корабли.* **10.** что Иметь место, распространяться. *Ходят слухи, разговоры.* **11.** Работать. *Старинные часы ходят.* **12.** Трястись, колебаться. *Земля ходуном ходит.*

Основным значением является только первое, поскольку оно выделяется в заглавии (вне контекста). Остальные — производные, причем во всех них *гиперонимом* остается «передвигаться». Все производные значения образованы с помощью прибавления новых сем, связанных с пространственными, временными и объектными отношениями, в которые вступает лексема в результате своего употребления. Так, *ходить* = «направляться», потому что само действие предполагает направление, *ходить* = «посетить», потому что ходить можно куда-то, и т. д.

Рассмотрим развитие значений *спать*. По тем же словарям:

СПАТЬ 1. Находиться в состоянии сна. *Дети спят.* **2.** перен. Быть без движения. *Идеи, разработки спят.* **3.** перен. Быть пассивным. *На работе с.*

Основное значение, выделяемое, как и выше, употреблением слова в заглавии, — «находиться в состоянии сна», т. е. «без движения». Третье значение — с добавлением семы «активный» — «без активного движения».

Совершенно иную картину наблюдаем у слова *менять*. Вот его значения по использованным словарям:

МЕНЯТЬ 1. Обменять и поменять *кого-что*. Отдавая, получать что-л. взамен. **2.** Разменять *что*. Отдавая крупные деньги, получать взамен более мелкие. **3.** Переменить и сменить *кого-что*. Заменять одно другим. **4.** Изменить и переменить *что*. Делать иным. **5.** Отказавшись от чего-л., принимать взамен новое, другое.

Нетрудно заметить, что крупные деньги тоже можно обменять, как и обменять одно на другое. Иначе говоря, все значения фактически выделены не на основании различия в семах, а исходя из контекстуального окружения, что трудно считать основанием для установления у этого слова полисемии: значения должны отличаться посемно (покомпонентно).

Как видим, выделенные нами три группы русских глаголов отличаются и по принципу развития значений. В армянском наблюдается аналогичная картина. *Ходить* имеет два эквивалента րշլիլ, գիւշ, сумма значений которых совпадает со значениями русского глагола. Обусловлено это

временными и пространственными отношения, внутри которых лексема функционирует. *Спать* րիւիլի имеет те же переносные значения, а *менять* փոխելի имеет аналогичное русскому глаголу поле функционирования, почему и сколько-нибудь разветвленной семантики не имеет.

Во избежание впечатления, что ситуация в русском и армянском с данными словами может совпадать случайно, рассмотрим, как развивают свои значения английские слова. Вот семантика слова *change*: 1) а) менять, изменять; заменять, сменять б) меняться, изменяться 2) переодеться; одеваться к ужину, надевать вечернее платье 3) делать пересадку, пересаживаться (на другой транспорт) 4) а) обменивать (деньги) б) меняться, обмениваться (чем-л.) 5) переключать передачу [1].

За исключением последнего значения, все остальное совпадает с русским *менять* и армянским փոխելի.

Иначе обстоит дело с глаголом *ходить* go:

GO 1. went, gone 1) а) идти, ехать, двигаться б) путешествовать в) уходить, уезжать г) пойти (куда-л.), уехать (куда-л.) с определенной целью д) заниматься (чем-л.); двигаться определенным образом (что-л. делая) е) двигаться по определенному маршруту ж) двигаться определенным образом, идти определенным шагом 2) а) следовать определенным курсом, идти (каким-л. путем) б) прибегать (к чему-л.), обращаться (к кому-л.) 3) ходить (куда-л.) регулярно, с какой-л. целью... [1].

Всего сорок два значения без учета тех, которые go принимает в устойчивых словосочетаниях. Анализ развития семантики этого слова показывает, что большинство «производств» связаны с внутренними семантическими отношениями (внутреннее развитие семантики) [2, с. 42–78], аналогичными тем, которые наблюдаются у эквивалентов в русском и армянском. С одной стороны, этот факт указывает на единую основу языкового мышления, с другой — позволяет методистам искать новые пути закрепления иноязычной лексики в кратковременной и долговременной памяти обучающихся.

Не отличается особо от русского и армянского эквивалентов и *sleep*:

SLEEP а) засыпать, спать б) бездействовать; казаться неподвижным 2) а) ночевать б) предоставлять ночлег [1].

В нашей интерпретации развитие значений английских слов совпадает с развитием значений в русском и армянском, хотя и здесь выделенные группы глаголов имеют свои особенности. На развитие значений мы обращаем особое внимание, поскольку осознание его принципов позволяет обучающимся и развивать языковую догадку, и самим научиться употреблять глагольную лексику в переносных значениях.

Таким образом, «мы исходим из принципа синтеза обоих (от формы к содержанию и от содержания к форме. — *Авт.*) направлений грамматического описания при ведущей роли направления от семантики к средствам ее выражения» [6, с. 14], в качестве последних определяя синтаксические значения. В свете этого в индоевропейских языках семантика и синтаксис глагола позволяют делить глагольную лексику скорее не на две, а на три группы, внутри которых слова систематизируются по единым принципам. Это имеет существенное значение в обучении иностранному языку. В нашем понимании изучение армянами русского языка можно значительно облегчить, если материал строить в когнитивном ключе, в котором детали взаимосвязаны или аналогичным образом классифицированы. В данном случае соответствие семантики и синтаксиса выделенных групп глаголов в русском и армянском языках позволяет не только легче запоминать их, но и правильно употреблять. Что касается развития семантики, то на начальном этапе изучения иностранного языка выход в речь можно обеспечить, используя многозначность заученных слов.

Литература:

1. АВВУУ — интернет-ресурс.
2. Мадоян В. В. Значение и мысль в статике и динамике двух языков. — М.: РАН, 1916. — 288 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. — М.: РАН, 1995. — 960 с.
4. Розенталь Д. Э. Управление в русском языке. Словарь-справочник. — М.: Институт РЯ РАН, 1986. — С. 5–119.
5. Русская грамматика. Т. 1. — М.: Наука, 1980. — С. 512–614.
6. Теория функциональной грамматики. — Л.: Наука, 1987. — С. 10–44.

Madoyan V. V.
v.madoyan@rambler.ru

Mkhitaryan A. V.

National University of Architecture & Construction of Armenia

Verbs in semantic-syntax interpretation (for teaching Russian language at Armenian schools)

Verbs are traditionally divided into two lexical-semantic groups: action verbs and state verbs. In the work, based on the systematization of the semantics and syntax of these lexemes, it is suggested to divide them into three groups: verbs of motion, state and change of state. Using the example of a similar class of lexemes in the Armenian and English languages, it is shown that such a division can be universal, therefore, the differentiation of the verb vocabulary into three groups will greatly facilitate their study for Armenian listeners.

Keywords: verb, classification, semantics, syntax, use, teaching, Armenian listener.

Медиатекст в свете цифровизации и преподавания русского языка

В статье приводятся результаты лингвокультурологического анализа медиатекстов, посвященных проблематике материнства. Материалом исследования послужили медиатексты сетевых версий современных российских общественно-политических СМИ — «Известия», «Российская газета», «Аргументы и факты». По мнению авторов, работа с медиатекстами, посвященными ценностным вопросам, касающимся современного общества, может способствовать формированию языковых компетенций специалистов различных сфер.

Ключевые слова: медиатекст, проблематика материнства, язык СМИ, цифровизация, методика обучения русскому языку.

Под цифровизацией в широком смысле понимается современный общемировой тренд развития экономики и общества, который основан на преобразовании информации в цифровую форму и приводит к повышению эффективности экономики и улучшению качества жизни [1, с. 47]. Одним из главных источников информации в современном мире можно с уверенностью назвать Интернет. Традиционные печатные издания СМИ имеют официальные интернет-сайты, на которых размещены оцифрованные версии печатных публикаций.

По мнению Е. М. Пак, с появлением сетевых изданий произошел качественный переход традиционной журналистики к коммуникационной парадигме, являющейся более актуальной [2, с. 80]. Соглашаясь в целом с выделенными указанным исследователем характеристиками сетевых СМИ [2, с. 80–81], приведем их в несколько переосмысленном нами варианте:

- 1) сверхоперативность и быстрота обновления информации;
- 2) высокий объем памяти и быстрый доступ к архивным данным;
- 3) высокая иллюстративность (предоставление фотографий, видеоматериалов и другого иллюстрирующего контента);
- 4) возможность использования ссылок и переадресации информации;
- 5) нелинейная конструкция при опубликовании материала, предоставляющая возможность читательской аудитории переходить из одного интересующего раздела в другой;
- 6) возможность подписки на интересующие рубрики и тематические категории.

Таким образом, переход традиционных общественно-политических печатных изданий в сетевой формат не только не повлиял на массовость и популярность указанных СМИ, но и в некоторой мере популяризировал их, открыв возможности привлечения новой аудитории и привнеся большую динамичность и оперативность в формирование новостного контента.

Когда речь идет о социальных темах, предполагающих наличие проблемных вопросов, ожидания от работы СМИ не ограничиваются информированием, но требуют аналитики, комментирования и дискуссионного формата подачи материала, когда приводятся различные, в том числе полемические, мнения и точки зрения по одному и тому же вопросу. Современное медиапространство предоставляет широкие возможности для журналиста интегрировать в создаваемый материал — медиатекст — характерные элементы различных дискурсов и жанров.

Обращение к медиатекстам, размещенным на сайтах общественно-политических СМИ, позволяет исследовать современные тенденции в освещении проблемных, полемических, ценностных вопросов социального устройства. Язык СМИ, который имеет свои особенности, является одним из аспектов в обучении русскому языку. Именно ценностные вопросы, поднимаемые в СМИ, могут

быть интегрированы в учебный процесс с целью вовлечения учащихся в диалог для осмысления данных вопросов в глобальном аспекте. Одним из таких ценностных вопросов является проблематика материнства.

Анализ медиатекстов позволил выявить лингвокультурные характеристики материнства, представленные в медиатекстах. Указанные характеристики были описаны нами в виде антиномий — взаимодействующих, взаимодополняющих друг друга и одновременно конкурирующих вариантов представления проблематики материнства в медиадискурсе СМИ [3, с. 71].

Нами были выделены следующие пары антиномий:

1) долг женщины-матери (под которым подразумевается посвящение женщиной своего времени семье и детям) — право женщины на самореализацию (построение карьеры, бизнес, профессиональный и творческий рост;

2) поддержка материнства (моральная (пропаганда семейных ценностей, общественное одобрение) и экономическая (материальная) — трудности современной жизни (социальная неустроенность, недостаток денежных средств, проблемы с трудоустройством);

3) сохранение традиционных семейных ценностей — современная индустрия развлечений (тенденция к гедонизму, разрушение духовных, социальных, физических основ существования семьи);

4) сохранение психофизического здоровья женщины (осмысление материнства как радости) — психофизическая неготовность современных женщин к материнству;

5) осознание материнства как высокой ценности (материнство как дар) — безразличное/неосознанное отношение к материнству и деторождению и отношение к материнству и деторождению как виду услуг (тенденция распространения услуг суррогатного материнства без медицинских показаний). Приведенные антиномии позволяют проследить современные тенденции осмысления материнства и указывают на системность обнаруженных противоречий в представлении материнства СМИ.

Каждая антиномия рассматривается нами через совокупность отдельных лексических единиц, фрагментов медиатекстов и/или самих медиатекстов, описывающих заложенную в антиномии идею.

Рассмотрим подробнее данные антиномию *Поддержка материнства — трудности современной жизни*.

Данная антиномия была выделена в результате анализа многочисленных медиатекстов, посвященных государственной поддержке семьи, материнства и деторождения. Частотность подобных медиатекстов, с одной стороны, является следствием государственного заказа на информирование общества о принимаемых государством, в первую очередь экономических, мерах для улучшения демографического показателя в стране и оказания помощи и поддержки семьям с детьми, с другой стороны, обнаруживает устойчивую необходимость и недостаточность такого рода мер: *«введение новых демографических мер, в том числе и материнского капитала, влияет на представление людей об оптимальном количестве детей в пользу увеличения. Но для полной реализации этих желаний нужны куда лучшие условия, чем есть сегодня»* (РГ, 29.05.2014).

«Мы строим детские сады, школы, спортивные объекты, тратим огромные средства на реализацию социальных проектов и программ, поддерживаем молодые семьи в надежде на демографический взрыв. Однако принимаемые меры оказываются недостаточно эффективными для кардинального улучшения демографической ситуации в регионе. Я предлагаю всем вместе подумать, что нужно сделать, какие управленческие решения принять, чтобы изменить к лучшему демографическую ситуацию, — пояснил Иван Белозерцев» (РГ, 18.09.2018). Обращает на себя внимание тот факт, что осмысление материнства, ценности материнства, определяется в общегосударственном масштабе — *«ценность материнства для государства — улучшение демографической ситуации»*. *«Глава правительства Мордовии призвал женщин больше рожать и не думать о своих правах»* (Известия, 26.11.2018).

В этом же контексте может быть рассмотрен и следующий фрагмент: *«Сегодня с уверенностью можно сказать, что программа маткапитала оказалась чрезвычайно эффективной: существенно выросла рождаемость, изменилось отношение общества к многодетности»* (РГ, 19.12.2017). Рождаемость и многодетность становятся категориями государственной важности и государственной ответственности. Объяснимое стремление государства «поддерживать материнство» часто в медиатекстах проявляется как стремление «регулировать материнство»: женщина должна не только рожать, но и становиться многодетной матерью, и посвящать свое время воспитанию детей: *«Чтобы*

повысилась рождаемость, можно платить более высокие пособия, чтобы привязать женщин к дому» (РГ, 29.05.2014).

В контексте указанной антиномии страх потерять работу из-за беременности, а также оказаться у черты бедности из-за рождения большого количества детей, называются главными причинами отказа молодых людей создавать семью и заводить детей: «Пусть это небольшая сумма, но у нас некоторые зарплату такую получают» (Известия, 29.11.2017); «... в период нетрудоспособности по материнству женщины остаются без материальной поддержки, а часто и вообще без средств к существованию» (РГ, 02.12.2015); «счастье рождения ребенка сопряжено с риском для семьи попасть в категорию бедных» (РГ, 29.05.2014); «... на первый план выходит поддержка именно многодетных семей. Чаще всего именно такие семьи оказываются у черты бедности и нуждаются в особой поддержке» (РГ, 30.11.2017); «... чаще всего работодатели ущемляют в правах сотрудниц с малолетними детьми или беременных, причем самое распространенное нарушение — это незаконное расторжение трудового договора» (АиФ, 25.10.2012).

Приведенные примеры и фрагменты медиатекстов показывают полемический характер проблематики материнства, демонстрируемый СМИ. Работа с медиатекстами, посвященными таким ценностным, сложным вопросам, касающимся современного общества, в контексте обучения русскому языку могут способствовать формированию языковых компетенций специалистов различных сфер и в таких дисциплинах как, например, социология, риторика и прикладная журналистика.

Литература:

1. Халин В. Г., Чернова Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. — 2018. — № 10(118). — С. 46–63.
2. Пак Е. М. Сетевые издания: истоки формирования и особенности функционирования / Е. М. Пак // Журналистский ежегодник. — 2012. — № 1. — С. 79–82.
3. Богуславская В. В., Кувычко А. А. Лингвокультурологическое осмысление материнства в российском медиадискурсе: антиномия «долг женщины матери — право женщины на самоопределение» // Вестник воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2021. — № 2. — С. 71–74.

Boguslavskaya V. V.

boguslavskaya@gmail.com

Kuvycho A. A.

anna.a.ku@yandex.ru

Golub A. R.

degtyarjova@yandex.ru

Pushkin Institute

Media text in the light of digitalization and teaching of Russian language

The article presents the results of the linguoculturological analysis of media texts devoted to the problems of motherhood. The material of the research was the media texts of the network versions of modern Russian political media — Izvestia, Rossiyskaya Gazeta, Argumenty i Fakty. According to the authors, work with media texts devoted to value issues of modern society can be use for the formation of the linguistic competencies of specialists in various fields.

Keywords: media text, maternity issues, language of mass-media, digitalization, Russian language teaching methods.

Художественный текст на занятиях по РКИ в дистанционном формате обучения (на примере стихотворения К. Симонова «Жди меня»)

В статье предлагается система заданий к стихотворению К. Симонова в формате онлайн-занятий по русскому языку как иностранному. Обращается внимание на роль художественного текста в практике обучения русскому языку иностранных студентов.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, дистанционное обучение, интернет-ресурсы.

Как известно, невозможно выучить иностранный язык, если не читать художественную литературу на этом языке. Методисты используют уже на начальном этапе изучения языка на занятиях или в рамках внеаудиторного чтения сначала адаптированные художественные произведения, затем оригинальные тексты различных жанров.

В преподавании русского языка как иностранного художественный текст может решать много задач — давать информацию о культуре, истории, традициях страны изучаемого языка, то есть служить источником лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний; использоваться как материал для формирования, развития и совершенствования различных видов речевой деятельности, то есть способствовать формированию и развитию коммуникативной компетенции студентов; выступать объектом описания реалий языка, то есть применяться в качестве языкового материала. Таким образом, работа с художественным текстом на занятиях по РКИ способствует формированию языковой, коммуникативной и лингвострановедческой компетенции.

Кроме того, художественный текст, посиленный для понимания, пробуждает интерес к дальнейшему изучению языка, создает ситуацию успеха — «я понимаю русскую литературу, значит я знаю русский язык», то есть выступает как стимул, мотивация для обучения.

Как работать с художественным текстом в условиях цифрового формата? Если скорость и качество Интернета учащихся позволяют, то можно использовать возможности мультимедиа ресурсов.

В качестве примера предлагаем работу со стихотворением К. Симонова «Жди меня», которую мы использовали во время интенсивных дистанционных курсов обучения русскому языку как иностранному узбекских студентов.

Первое знакомство с данным текстом может состояться при постановке [ж] на вводном фонетико-грамматическом курсе или на занятиях по корректировочной фонетике. Студентам предлагается прослушать фрагмент стихотворения. Обращается внимание на звуковой облик слов и интонацию без понимания содержания текста. На уровне звукового восприятия студенты должны ответить на вопрос: Как вы думаете, о чем данное стихотворение?

Далее уже в конце интенсивных курсов может быть проведена работа по традиционной схеме: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения.

Некоторые методисты считают, что предтекстовый этап не должен включать языковые задания, но, на наш взгляд, без фонетической, интонационной, лексической работы невозможно понимание художественного текста.

Вначале можно предложить упражнения, нацеливающие на восприятие текста, может быть, дать информацию о поэте, об истории создания стихотворения, некоторые факты, которые могли бы заинтересовать учащихся. Например, для узбекских студентов актуальна информация о том, что Константин Симонов не только сам писал поэзию и прозу, но и занимался переводами иностранных авторов, например, произведений писателя из Узбекистана Каххара. Дистанционный

формат позволяет дать ссылки на интернет-ресурсы, с которыми студенты могут ознакомиться как в процессе урока, так и накануне занятия, кроме того, в свободном доступе большое количество презентаций, интервью, с которыми также целесообразно познакомить учащихся (но в разумных количествах, злоупотреблять не стоит, так как избыток информации будет отвлекать от содержания самого стихотворения).

Целесообразно попросить студентов ответить на вопрос: Как вы думаете, о чем стихотворение «Жди меня»? Кто мог его написать и в какой ситуации?

На данном этапе делается акцент на подготовку к восприятию текста, пониманию его содержания.

Далее в качестве предтекстовых могут использоваться следующие задания:

- 1) прочитайте слова, следите за ударением;
- 2) прочитайте словосочетания, соблюдайте слитность произнесения слов;
- 3) прочитайте предложения, следите за интонацией (ИК-1, ИК-3);
- 4) прочитайте слова, подберите антонимы (*жара, добро, смерть, грусть, дальний, забыть и т. д.*);
- 5) прочитайте слова, подберите синонимы (*грусть, вернуться, выжить, спасти*) (При подборе синонимов и антонимов целесообразно дать ссылки на онлайн-словари: <http://slovari.ru/search.aspx?p=3068>; <http://gramota.ru/slovari/online/>);
- 6) прочитайте словосочетания, объясните их значение (*наводят грусть желтые дожди, метут снега, среди огня, помин души, вернусь всем смертям назло, знать наизусть и др.*);
- 7) подберите однокоренные слова (*ждавший — ждать — ожидание, позабыв — забыть и др.*);
- 8) раскройте скобки, поставьте слова в нужную форму (*сесть (у чего?) (окно), ждать (кого?) (я), прийти (откуда?) (дальние места), спасти (чем?) (свое ожидание) и др.*);
- 9) прочитайте фрагмент стихотворения, скажите, о каких временах года идет речь, аргументируйте свой ответ:

Жди, когда наводят грусть
Желтые дожди,
Жди, когда снега метут,
Жди, когда жара.

Можно предложить и другие упражнения, исходя из уровня владения русским языком студентов.

В качестве притекстового рекомендуется предложить следующее задание: Прочитайте стихотворение, обратите внимание на повтор слова “жди”. Как вы думаете, с какой целью автор повторяет это слово?

После прочтения стихотворения проводится послетекстовая работа, выполняются задания обобщающего характера, чтобы учащиеся могли высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте.

Мы предлагали студентам следующие вопросы:

- кем является автор стихотворения, по вашему мнению, почему ему важно, чтобы его ждали;
- скажите, есть ли похожие произведения в вашей литературе;
- передайте содержание текста в форме письма;
- продолжите стихотворение;
- напишите ответное письмо жены и др.

Для более точного понимания текста рекомендуется перевести стихотворение на родной язык.

Также интересной является работа с видеофрагментами. Студентам предлагается просмотреть исполнение стихотворения в трех вариантах: Сергея Безрукова (https://youtu.be/_cORqpxRpb4), Екатерины Гусевой (<https://youtu.be/nF4oqiIMJxI>), Константина Симонова (<https://youtu.be/TtUWbSuFAcc>). Учащиеся должны сравнить видеофрагменты и сказать, чье исполнение им понравилось больше и почему.

В качестве заключительного задания студентам предлагается выучить текст и выступить с его прочтением, с расстановкой акцентов, с использованием невербальных средств общения (мимики и жестов). Они должны снять видео и отправить преподавателю, это целесообразно дать как домашнее задание.

Выступая в роли чтеца литературного произведения, иностранец сначала должен проделать огромную работу: понять текст художественного произведения, осмыслить его, понять его образ-

ный, часто метафоричный, язык, перевести на родной язык, прочувствовать, отработать интонацию и произношение звуков, поработать над выразительностью речи.

Как показывает практика, иностранцы очень хорошо выступают в роли чтецов, они читают более эмоционально, свободно, нежели российские студенты.

Таким образом, мы видим, что художественный текст является востребованным материалом в преподавании русского языка как иностранного. У многих преподавателей возникает потребность использовать тексты художественных произведений в языковом учебном процессе. Это отчасти связано с той огромной ролью, которую играет художественная литература в русской культуре и в жизни каждого русского человека, а отчасти с тем фактом, что художественный текст — это богатейший материал, который можно использовать с разными целями и с помощью которого можно решить большое количество разнообразных учебных и не только учебных задач.

Цифровой формат предоставляет большие возможности для включения художественного текста в систему уроков по РКИ, но только если все участники учебного процесса, имеют доступ к высокоскоростному Интернету.

Литература:

1. Бродзели А. О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного // Университетские чтения. 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть VI. — Пятигорск: ПГЛУ, 2015. — С. 35–39.
2. Бурченкова А. А. Художественный текст на занятиях по РКИ в военном вузе // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Междунар. научной конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. фак-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. — М.: МАКС Пресс, 2019. — Вып. XX. — С. 76–78.
3. Курегян Г. Г. Границы и грани русского текста в процессе изучения русского языка // Русское слово на Северном Кавказе: история и современность. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. — Пятигорск, 2016. — С. 3–6.
4. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного/неродного. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Вып. 1. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2011. — С. 206–231.
5. Кулибина Н. В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов. Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2011. — С. 222–240.
6. Кулибина Н. В. Уроки чтения как способ сохранения духовного наследия. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). — Вып. 2. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2013. — С. 64–81.

Burchenkova Aleksandra Aleksandrovna

25alex@rambler.ru

Russian Federation Army Air Defense Military Academy named after the Marshal of the Soviet Union A. M. Vasilevsky, Russia, Smolensk

Literary text in the lessons of Russian as a foreign language in a distance learning format (on the example of K. Simonov's poem "Wait for me")

The article proposes a system of tasks for K. Simonov's poem in the format of online classes in Russian as a foreign language. Attention is drawn to the role of the literary text in the practice of teaching the Russian language to foreign students.

Keywords: literary text, Russian as a foreign language, distance learning, Internet resources.

Применение кейс-технологий на занятиях русского языка как неродного на факультете математики и информатики (специальность: «Прикладная математика и информатика»)

В данной научной статье рассмотрены некоторые аспекты активизации устной речи по русскому языку как неродному на основе применения кейс-стади.

Современные образовательные технологии позволяют получать знания в разных областях с невероятной скоростью, при этом затрачивая минимум усилий, времени и сил.

Новые образовательные технологии базируются на новейших информационных технологиях, а также новых методиках обучения.

Ключевые слова: Кыргызская Республика, русский язык, образование, современные образовательные технологии, невероятная скорость, новые образовательные технологии, новейшие информационные технологии, новые методики обучения, кейс-стади, минимум усилий, времени и сил.

Новый век — новые требования, новые стандарты образования, новые потребности обучающихся, особенно при изучении различных языков. Русский язык не является исключением из общего правила новейшего информационного времени «больших перемен».

Проблема обучения русскому языку как неродному требует своего кардинального решения, потому что второй язык играет в жизни обучающихся важную роль в повседневной жизни, как и родной язык. Конечно, легче выучить русский язык одновременно с родным языком в раннем детстве, когда освоить второй язык можно без особых затруднений. В этом случае обеспечивается полноценное двуязычие, когда человек в совершенстве внутренне усваивает и использует одинаково оба языка, обе языковые системы. В зависимости от разговорной языковой среды такой человек легко переходит с одного языка на другой, потому что мыслит на любом из них свободно.

Поэтому среди всех факторов, влияющих на освоение русского языка, особую роль занимают социально-психологические, а среди них — мотивация. В ней можно выделить три основных компонента: 1. мотивационная установка на ЦЕЛЬ, которая может быть любой по своему характеру: позитивной или, наоборот, негативной; 2. мотивационное ЖЕЛАНИЕ достичь цели; 3. мотивационная готовность обучающегося русскому языку прилагать все желаемые УСИЛИЯ, чтобы осуществить задуманное и достичь поставленной цели.

Поэтому качественные языковые контакты и хорошая мотивационная поддержка может быть только через преподавателя (учителя) русского языка, который должен обратить свое внимание на методические аспекты обучения русскому языку как неродному.

Современные образовательные технологии позволяют получать знания в разных областях с невероятной скоростью, при этом затрачивая минимум усилий, времени и сил. Новые образовательные технологии базируются на новейших информационных технологиях, а также новых методиках обучения.

Метод кейс-стади — система обучения, при которой обучающиеся оказываются в специально искусственно воссозданных ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям.

Впервые метод кейсов был придуман и применен на практике в Гарвардской школе бизнеса в 1920-х годах, где аспирантам были предоставлены подробные отчеты о работе практикующих бизнесменов с дальнейшим общим обсуждением предложенных ситуаций.

Преимуществом таких ситуативных техник обучения является большая вариативность ответов, где нет только единственно верного ответа; всеобщая дискуссия без доминирующих мнений, и обязательно наличие споров.

По типу необходимых для разбора ситуаций выделяют следующую классификацию кейсов:

Первооткрывательские «кейсы»
Реальные «кейсы»
Выдуманные «кейсы»
Структурированные «кейсы»
Неструктурированные «кейсы»
«Короткие наброски»
Объемные «кейсы»
Проблемные «кейсы»
Проектные «кейсы»
Интерактивные «кейсы»

Каждый тип кейсов обеспечивает возможность реализоваться каждому обучающемуся; найти свой правильный ответ; предложить обоснованный выход из заданной ситуации, а также высказать свое верное решение предложенной задачи или проблемы.

Для всех видов кейсов характерно наличие особенности, которая включает в себя: актуальный ВОПРОС, из которого вытекает актуальная ПРОБЛЕМА, которая требует актуального РЕШЕНИЯ.

Активизация устной речи по русскому языку как неродному на основе применения кейс-стади может быть осуществлена с использованием кейса: Первооткрывательского кейса.

Рассмотрим этот предлагаемый кейс с нашими примерами.

Инструкция для преподавателя (учителя). Данный кейс должен быть прочитан несколько раз вслух. Необходимо узнать у обучающихся: «Что сделал „Понедельник” для того, чтобы выучить русский язык?» и «Сможете ли пересказать эту историю?», а также выяснить, какие слова вызвали затруднения у обучающихся.

Инструкция для обучающихся. Теперь необходимо непосредственно обучающимся поработать с кейсом.

При использовании данного кейса обучающиеся должны самостоятельно составлять слова.

На следующем этапе разбора данного кейса необходимо искать схожие им слова в своем языке.

Устное произношение этих слов даст возможность закрепления изучаемых слов в памяти.

Каждое новое слово должно быть использовано при построении простых предложений.

В итоге всего этого разбора данного кейса обучающимися должны быть подготовлены и представлены истории с использованием всех слов, которые были найдены в процессе работы с данным кейсом.

Таблица 1. Первооткрывательский кейс — «Начнем с „Понедельника”»

Тип кейса	Название кейса	Содержание кейса
Первооткрывательский кейс	«Начнем с „Понедельника”»	<p>«Понедельник» начал активно изучать русские слова, их произношение и смысловое содержание, а потом сам стал находить им схожие слова в своем языке. Для господина Р. это стало открытием.</p> <p>«Понедельник», зная русский алфавит, стал самостоятельно составлять слова и искать схожие им слова в своем языке.</p> <p>У него получился хороший словарь, которым стал пользоваться и господин Р.</p> <p>Словарный запас «Понедельника» увеличивался с каждым днем, начиная с того понедельника, когда он впервые встретил на своем острове такого хорошего человека, как господин Р.</p> <p>...</p> <p>Наступил день, который тоже был понедельником, когда прибыл корабль в поисках господина Р.</p> <p>Перед отъездом господин Р. предложил «Понедельнику» побывать в гостях у него. «Понедельник» охотно согласился.</p> <p>«Понедельник» был хорошим и смелым человеком, хорошо и правильно умеющим говорить на русском языке.</p>

Подведение итогов.

Таким образом, первооткрывательский кейс обеспечивает возможность самостоятельного поиска новых слов, предложений, небольших текстов, составление собственных «топиков», интересных рассказов, сочинений на русском языке. Кроме этого, обучающимся устной речи по русскому языку как неродному данный кейс поможет составить словарь на русском языке из этих же слов родного языка.

Литература:

1. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92, в последней редакции от 14 августа 2020 года № 128 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.cbd.minjust.gov.kg
2. Деркач А. М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе СПО. — М., 2018.
3. Земская Е. А. Особенности русской речи эмигрантов четвертой волны [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_520

4. Образование и наука в Кыргызской Республике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.stat.kg/>
5. Апанасюк Л. А. Русский язык как иностранный в подготовке студентов-мигрантов к межкультурному сотрудничеству [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.sociosfera.com/>
6. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / Под ред. проф. И. П. Лысаковой. — М.: Русайнс, 2015. — 160 с.

This scientific article were reviewed some aspects of the activation of the oral speech in Russian as a non-native language based on the use of the case study.

Modern educational technologies make it possible to acquire knowledge in various fields at an incredible speed, while spending a minimum of the effort, the time and the strength.

New educational technologies are base on the latest information technologies, as well as new teaching methods.

Keywords: the Kyrgyz Republic; the Russian language; the education; modern educational technologies; the incredible speed; new educational technologies; the latest information technologies; new teaching methods; the case study; the minimum of the effort, the time and the strength.

Номинации *родитель* — *родительница*: гендерная семантика и коннотативный фон

В статье рассматривается семантика грамматического рода имен *родитель* — *родительница* в аспекте ее гендерной составляющей с учетом конкретно-референтного, обобщенно-референтного и нереперентного употребления данных слов в речи. Отмечаются исторические изменения коннотативного фона слова *родительница*. Выявляются изменения в значении слова *родитель*, связанные с современным употреблением его в качестве агендерной номинации лица, в связи с чем ставится вопрос о лексическом статусе номинации *родители*.

Ключевые слова: гендерная семантика, грамматический род, коннотация.

Цель данного исследования — охарактеризовать семантику грамматического рода номинаций *родитель* — *родительница* с точки зрения ее гендерного компонента, а также с учетом культурно значимых коннотаций, сопровождающих употребление указанных номинаций в русской речи XIX–XXI века. Актуальность этого аспекта обусловлена как задачами углубленного изучения развития категории рода личных существительных русского языка, так и социальными факторами, а именно — известными тенденциями в вопросах половой идентификации человека, а также проблемами полового воспитания детей. Материалом для исследования послужили употребления слов *родитель* и *родительница*, зафиксированные в основном корпусе НКРЯ.

Известно, что в русском языке грамматический род имени существительного, в целом обслуживая потребности согласования, в области личных существительных обнаруживает связь с семантикой мужского / женского пола (или гендерной семантикой). В понимании лингвистического аспекта гендера мы разделяем позицию Н. Д. Голева, который рассматривает гендерность как функционально-семантическую категорию и подчеркивает, что гендерная семантика «существует в двух ипостасях — **системном**, «прикрепленном» к слову как единице лексической системы (к примеру, в лексической семантике слов *теща*, *роженица*, *стюардесса*, *мымра*, *мегера* и т. п. содержится сема женскости), и в **контекстно-денотативном** (в другой парадигме — референтном) — при обозначении данным словом конкретных лиц в определенных контекстах-ситуациях [3, с. 16; выделено нами — Н.П.]

Лексическое значение существительных *родитель* и *родительница* в толковых словарях отмечено гендерными семами: *родитель* — номинация отца, а значит, мужчины, поскольку слово *отец* определяется через понятие «мужчина»; *родительница* — номинация матери, а значит, женщины, поскольку слово *мать* определяется через понятие «женщина» [см.: 4, с. 723; 5, с. 836; 1]. Все указанные здесь словари отмечают стилистическую маркированность пары *родитель* — *родительница*, причем в более поздних словарях (1, 5) данные существительные оцениваются как разговорные, тогда как в [4] — как устаревшие и просторечные.

Современная речь не подтверждает или не в полной мере подтверждает указанные характеристики слов *родитель* и *родительница*. Существительное *родитель* действительно обнаруживает сему лица мужского пола, если используется для обозначения конкретного референта, например:

Наоборот, были экзотичные апеннинские граждане, например Розалинда Челентано, имеющая на родине репутацию взбалмошной дочери харизматического родителя... (А. Братерский. Тото да Си Си. Звезды 80-х выступят на фестивале-дискотеке в «Лужниках» // «Известия», 2002.11.24); *Собственно говоря, последним мужчиной — отцом в их семье — был старый Чарнецкий, потомок лютого польского воеводы, нежнейший родитель трех красавиц: Марии, Эвелины и Беаты* (Л. Улицкая. Пиковая дама).

На наш взгляд, именно в таком употреблении слово *родитель* создает легкий шутиливо-иронический тон высказывания и может быть оценено как разговорное.

В то же время речевой материал в основном корпусе НКРЯ свидетельствуют о том, что слово *родитель* достаточно широко употребляется как агендерная номинация обобщенного референта — человека, имеющего потомство (1), а также используется в нереферентном значении с целью обозначить данную социальную роль как мужчин, так и женщин (2):

(1) *Н. Солодников: Я хотел задать вопрос, который мучает любого обывателя, **родителя**, человека, который так или иначе погружен в какие-то вопросы, связанные с образованием, в качестве субъекта или объекта* (Н. Солодников, С. Бунтман, Т. Эйдельман. Как правильно преподавать историю в школе? (2017)); *При этом **родитель** в любом случае столкнется с какими-нибудь неприятными последствиями своего выбора* (А. Константинов, А. Поддяков. Трудно быть человеком // «Русский репортер», 2015).

(2) *С. Бунтман: Я был по ту сторону баррикады, и я был по эту сторону баррикады, то есть и как **родитель**, и как в какой-то степени и преподаватель, и ответственный* (Н. Солодников, С. Бунтман, Т. Эйдельман. Как правильно преподавать историю в школе? (2017)); *Евгения Васильевна была очень опытным **родителем**, если можно так выразиться* (А. Маринина. Последний рассвет (2013)).

В контекстах такого рода слово *родитель* воспринимается как нейтральное, не имеющее эмоционально-экспрессивных и функционально-стилевых коннотаций. На этом агендерном значении основываются и пресловутые выражения *родитель 1*, *родитель 2*, которые по некоторым данным, используются даже в российской практике для обозначения, например, родственников-опекунов по отношению к опекаемым детям.

Отличие от своей пары мужского рода, существительное *родительница* стабильно сохраняет гендерную семантику и стилистическую окрашенность в разного рода употреблениях: конкретно-референтном, причем референтом может быть как женщина, так и самка животного (1), обобщенно-референтном (2), нереферентном (3):

(1) *А у меня имеется **родительница**, и она, по ее словам, имеет право знать, на ком женится ее единственный сын после столь долгого перерыва* (М. Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая); *Из этого можно сделать заключение, что период пестования проходит на протяжении всего лета, осени и зимы, и только весной медвежата, достигая половозрелого состояния, покидают **родительницу*** (А. И. Минеев. Пять лет на острове Врангеля).

(2) *А посему для вашего же блага избавляйтесь от привычки жаловаться **родительнице** на мужа и прятаться от него отчем доме* (И. Шаляпина. Теща и зять: быть или не быть? // «Психология на каждый день». 2010).

(3) — *Я не **родительница**, — обаятельно улыбнулась женщина с голубыми волосами, — я с киностудии* (Л. Г. Матвеева. Продленка).

В отношении существительного *родительница* интересно проследить изменения коннотативного фона. В текстах XIX в. (примеры из основного корпуса НКРЯ) слово *родительница* служит нейтральным синонимом слов *мать*, *матушка*, например: *Вы изволите знать, как я вас уважаю, да мы же и не чужие друг другу: покойная моя матушка и ваша **родительница** были в свойстве* (М. Н. Загоскин. Москва и москвичи (1842–1850)). Более того, именно слово *родительница* употребляется в публичной коммуникации для номинации особ императорской фамилии: *Августейшая Моя **Родительница**, Императрица Александра Федоровна и Я просим передать жителям первопрестольной Нашу сердечную благодарность*» (Николай II. Московские вести (1895.01.04) // «Русское слово». 1895); *Его Высочеству в 1858 году было одиннадцать лет, когда он сопровождал покойную **родительницу** свою, императрицу Марию Александровну, ехавшую на встречу императора Александра II, посетившего Олонецкую губернию* (К. К. Случевский. По Северу России (1888)).

В настоящее время употребление этого слова нередко сопровождается выражением иронии или негативной оценки по отношению к референту или к описываемой ситуации в целом, например:

*Желание потворствовать этому свиданию было сильнее неприязни к **родительнице** мужа* (Д. Гаврилова. Бабье счастье // «Бельские просторы». 2018); *Справедливее по отношению к тем, кому жизнь досталась всего лишь на один-другой вздох, либо вовсе была оборвана еще в утробе **родительницы*** (С. И. Шуляк. Праздник спертго воздуха // «Волга». 2012); *В школу по вызову Риммусика пришли мама Веты и отец Маринки. Вызывать **родительницу** Тани было бесполезно* (М. Трауб. Ласточ...ка); *А за ней, вне очереди, некая очкастая **родительница** с громким дитем*

на руках (Н. Б. Черных. Мелкая сошка // «Волга». 2009); *В доме не имелось даже телевизора и холодильника, потому что родительница пропила все* (Дарья Донцова. Доллары царя Гороха).

Таким образом, можно резонно предположить, что слово *родительница* в современной речи не только является стилистически маркированным, но и, по сравнению с синонимами *мать / мама*, служит средством снижения социального и личностного статуса референта. Возможно, причиной такого изменения коннотаций существительного *родительница* является его внутренняя форма, эксплицирующая детородную и «кормящую» функцию женщины, которая в контексте современных реалий уступает по социальной значимости функции нравственной воспитательницы ребенка.

Наконец, необходимо отметить использование пары *родитель — родительница* для номинации референта-неодушевленного предмета или абстрактного понятия, см. примеры:

Огоньки как будто размножаются, но индивидуальные черты конкретного огонька — например, его цвет — не зависят от свойств огонька-родителя (А. Марков, Е. Наймарк. Эволюция. Классические идеи в свете новых открытий); *В клетке живого организма каждая новая молекула ДНК рождается совершенно особенным, ни на что не похожим способом: с помощью специальных ферментов гигантская молекула-родительница удваивается, в точности копируя самое себя* (М. Крылова. ДНК, рожденная в пробирке // «Химия и жизнь». 1970); *Нет во мне, ей-Богу, inferнальной тьмы, родительницы пагубных и вредоносных сил ...* (А. Колесников. Большая стирка // «Столица». 1997.01.06).

В подобных метафорических контекстах, несмотря на эффект одушевления, слова *родитель* и *родительница* выступают в агендерном значении ‘то, что дает начало чему-то’. Нетрудно заметить, что грамматический род этих слов служит средством своеобразного согласования с родом основной номинации, в приведенных примерах — слов *огонек, молекула, тьма*.

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы. Пара *родитель — родительница* обнаруживает тенденцию к сближению с такими коррелятами по роду (*учитель — учительница, журналист — журналистка, свидетель — свидетельница* и под.), в которых существительные мужского рода «заклучают в себе общее понятие о человеке, обозначают его социальную или профессиональную принадлежность независимо от пола» [2, с. 14], тогда как в лексическом значении коррелята женского рода содержится сема женскости, обуславливающая закрепленность слова за конкретным или обобщенным референтом женского пола.

С учетом этой тенденции может измениться лексический статус номинации *родители*, по крайней мере в том виде, в каком он представлен в упоминаемых здесь толковых словарях. Форма *родители* рассматривается составителями словарей как существительное *pluralia tantum*, омонимичное форме множественного числа существительного *родитель*. Основанием для такой трактовки служит гендерная составляющая лексического значения данных существительных: сема ‘мужчина’ у слова *родитель* и сема ‘мужчина и женщина’ у слова *родители*. Однако в свете явно обозначившегося у существительного *родитель* значения ‘лицо, имеющее ребенка / детей’ форма множественного числа *родители* интерпретируется уже не как ‘отцы’, а как ‘лица, имеющие ребенка / детей’. Сема ‘лица’, подразумевает как мужчин, так и женщин, но не предполагает непременной совокупности обоих гендерных смыслов. Таким образом, значение формы множественного числа *родители* «поглощает» значение омонима *pluralia tantum*, в связи с чем выделять отдельную лексему *родители* становится нецелесообразно. Дополнительным обоснованием этому может служить тот факт, что лексическая специфика совокупности ‘отец и мать’ нивелируется в контекстах, где номинация *родители* обозначает отцов и матерей разных семей, в том числе неполных. Впрочем, противодействовать освобождению номинации *родители* от гендерной составляющей будет национальный концепт «родители», опирающийся на культурные традиции и менталитет носителей русского языка.

Литература:

1. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 02.11. 2021).
2. Бранднер А. Особенности выражения категории рода у одушевленных существительных в русском и чешском языках [Электронный ресурс]. — URL: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/100022/A_Linguistica_51-2003-1_3.pdf?sequence=1 (дата обращения: 02.11. 2021).

3. Голев Н. Д. «Общий род» и гендерная семантика русских имен существительных: бигендерность или агендерность // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2013. — № 6 (26). — С. 14–28.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. — 3-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1985–1988. — Т. 3. — 1987. — 752 с.
5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2007. — 1175 с.

Petrova N. E.

petrova_ngpu@mail.ru

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

Nominations parent — parent: gender semantics and connotative background

The article examines the semantics of the grammatical gender of parent-parent names in the aspect of its gender component, taking into account the specific-referential, generalized-referential and non-referential use of these words in speech. Historical changes in the connotative background of the word parent are noted. Changes in the meaning of the word parent are revealed, associated with the modern use of it as an agender nomination of a person, in connection with which the question of the lexical status of the nomination parents is raised.

Keywords: gender semantics, grammatical gender, connotation.

Специфика образовательной программы «Русский язык и литература» в педагогических вузах Казахстана

В работе анализируется образовательная программа специальности бакалавриата «Русский язык и литература» в педагогических вузах. Рассматривается ее структура, содержание, организация по циклам и модулям дисциплин. Отмечается ряд особенностей подготовки бакалавра по специальности «Русский язык и литература»: практико-ориентированный характер, дополнительная специализация, нацеленность на компетентностную модель выпускника. К недостаткам отнесено сокращение кредитов на формирование предметной компетенции будущего учителя-словесника.

Ключевые слова: образовательная программа, специальность «Русский язык и литература», бакалавриат, предметная компетенция, учитель русского языка и литературы.

На сегодняшний день, когда в Казахстане ощущается недостаток в квалифицированных кадрах учителей и преподавателей русского языка и литературы, эта проблема, помимо увеличения государственных грантов на специальности «Русский язык и литература», «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения», требует качественной, отвечающей современным вызовам и рискам подготовки учителей-словесников. В педагогических вузах Казахстана осуществлена реформа структуры и содержания государственных общеобязательных стандартов образования (ГОСО) [1] подготовки педагогов в целях установления соответствия реформе в среднем образовании, которое с 2017 года перешло на так называемое обновленное содержание.

Основными идеями его является критериальное оценивание, которое базируется на когнитивной теории спирального развития Д. Брунера; внедрение активных форм обучения; тесная и непосредственная связь с патриотическим воспитанием. Обновленная программа средней школы предполагает развитие компетентности учащихся по языковым и неязыковым предметам, способности эффективно вписаться в любую жизненную сферу, умения без труда формулировать и излагать собственные мысли [2].

В казахстанской педагогической высшей школе последние годы принята компетентностная модель подготовки учителя [3]. Сущность компетентностной модели заключается в том, что выпускники специальности бакалавриата «русский язык и литература» должны владеть универсальными и профессиональными компетенциями.

В образовательной программе (далее ОП) «Русский язык и литература», разработанной в Павлодарском педагогическом университете в 2021 году на основе ГОСО, в универсальные компетенции включены требования к общей образованности выпускника: умения оценивать окружающую действительность на основе мировоззренческих позиций, сформированных знанием основ философии; аргументировать собственную оценку всему происходящему в социальной и производственной сферах; проявлять гражданскую позицию на основе глубокого понимания и научного анализа основных этапов, закономерностей и своеобразия исторического развития Казахстана; использовать методы и приемы исторического описания для анализа причин и следствий событий современной истории Казахстана; осуществлять использование языковых и речевых средств на основе системы грамматического знания; анализирует информацию в соответствии с ситуацией общения; оценивать действия и поступки участников коммуникации; использовать в личной деятельности различные виды информационно-коммуникационных технологий: интернет-ресурсы, облачные и мобильные сервисы по поиску, хранению, обработке, защите и распространению информации и т. д.

В профессиональные компетенции бакалавра, согласно разработанной образовательной программе специальности «Русский язык и литература», входят 5 блоков: А — знание и понимание,

В — применение знаний и пониманий, С — формирование суждений, D — коммуникативные способности, E — личностные способности. В блок А входят предметные компетенции: знает основные понятия, законы и явления в области русского языка и литературы; знает основные разделы курсов «Русский язык», «Русская литература»; знает основные этапы развития языкознания и литературоведения; знает теоретические основы и технологии обучения русскому языку и литературе; знает теорию обучения, воспитания и развития, а также содержание образовательных программ для разных уровней образования. Блок В носит дидактический и методический характер и ориентирован на применение знаний и пониманий: владеет системой предметных, психолого-педагогических и методических знаний, умениями и навыками применения теоретических знаний в профессиональной деятельности с учетом конкретных социально-педагогических условий; имеет навыки применения, преподавания русского языка и литературы; владеет методами и технологиями обучения русскому языку и литературе; способен моделировать и реализовывать учебно-воспитательный процесс и различные виды деятельности обучающихся; самостоятельно проводит научно-практические исследования, анализирует и оценивает их результаты с использованием инновационных технологий; проводит диагностику развития, общения, деятельности обучающихся разного возраста посредством качественных и количественных методов психолого-педагогических исследований; реализует инновационные идеи в образовании, способен к принятию нестандартных и альтернативных решений.

В блоке С образовательной программы раскрывается компетенция психолого-аналитического и этико-педагогического характера: обладает системным мышлением и целостным восприятием педагогической действительности; обладает независимым мышлением, критическими, аналитическими, диагностическими навыками; осознает социальную значимость педагогической профессии, соблюдает принципы профессиональной этики; способен к анализу и формированию суждений в предметной области русского языка и литературы. Блок D раскрывает коммуникативную компетенцию бакалавра: владеет технологиями общения, навыками педагогической риторики, стратегиями коммуникаций; толерантен и способен к педагогическому сотрудничеству; стремится к развитию интеллектуальных, морально-нравственных, культуросообразных, коммуникативных, организационно-управленческих навыков. И последний блок E раскрывает личностные аспекты профессиональной компетенции: способен к изучению и применению инновационного педагогического опыта, высоко мотивирован к педагогической деятельности, стремится к самообразованию и самореализации; способен к формированию здорового образа жизни и соблюдает охрану труда.

ОП бакалавриата в своей основе опирается на классическую систему подготовки учителя, сформировавшуюся в нашей стране в прошлом веке и предполагающую глубокое и разностороннее образование. Подготовка включает в себя несколько циклов дисциплин: общеобразовательных, базовых и профильных. В цикл в свою очередь входят несколько модулей, их 13. Так, в цикл общеобразовательных дисциплин входят 7 модулей: 1 — модуль «Гуманитарный», 2 — модуль языковой подготовки, 3 — модуль «Дистанционные образовательные технологии», 4 — модуль «Социально-политических знаний», 5 — модуль «Здоровьесберегающий», 6 — модуль «Общественно-правовых знаний», модуль 7 — «Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивной среде детей с ООП», 8 — модуль «Психолого-педагогический». В циклы базовых и профильных дисциплин входит 4 модуля: 9 — модуль «Коммуникация на русском языке», модуль 10 «Мировая литература», модуль 11 «Теоретические основы коммуникации», модуль 12 «Анализ и интерпретация текста», модуль 13 «Краеведение».

В модуль 9 входят разделы современного русского языка, начиная от фонетики, орфоэпии, заканчивая синтаксисом. В модули 10 и 12 включены разделы русской литературы, начиная от устного народного творчества и заканчиваясь литературой XXI века, а также зарубежная литература, теория литературы, интерпретация текста, сопоставительный литературоведческий анализ. В модуль 11 включены дисциплины «История языка / Историческая грамматика», «Общее языкознание / История лингвистических учений». Все дисциплины имеют вариативную дисциплину, например, «Теория литературы и интерпретация текста» / «Текстология».

Модуль 13 «Краеведение» в соответствии с требованиями ГОСО Министерства образования и науки Республики Казахстан обеспечивает дополнительную специализацию для бакалавра

русского языка и литературы — «краевед». В модуль входят дисциплины «Историческое краеведение / Исторические личности Павлодарского Прииртышья», «Литературное краеведение / Культурное наследие Павлодарского Прииртышья», которые соответствуют специализации «краеведение».

Многочисленные реформы в казахстанской системе вузовской подготовки учителей, какими благими намерениями они не диктовались, расшатывают классическую систему формирования предметной компетенции педагога. А это значит, что мы готовим учителей, слабо знающих основные закономерности языковой системы всех уровней, русскую литературу, особенности анализа и интерпретации литературных произведений. Мы согласны со следующим мнением: «... Вузовская подготовка учителей русского языка и литературы должна не сокращать, а углублять предметную подготовку в области лингвистики и литературоведения с учетом современных научных достижений и научно-педагогических требований. Курсы фольклора, истории литературы, истории языка и теоретические курсы в области литературоведения и лингвистики должны иметь оптимальные учебные объемы при сохранении фундаментального качества и не выхолащиваться за счет непредметной подготовки» [4, с. 22–23].

К сожалению, количество кредитов, выделяемых на формирование глубокой всесторонней предметной подготовки учителей русского языка и литературы, постоянно сокращается за счет пополнения образовательной программы непредметными дисциплинами, носящих «сиюминутный», «конъюнктурный» характер, как, например, «Основы права и антикоррупционной культуры», «Основы предпринимательства и бизнеса» и т. д. К числу непредметных дисциплин ОП можно отнести и дополнительную траекторию «Краеведение». С сожалением приходится констатировать, что в ОП отсутствуют спецкурсы, спецсеминары, курсовые работы по русскому языку и литературе, которые существенно углубляют и расширяют предметные знания и исследовательские умения будущих выпускников и являются непереносимым атрибутом классического филологического образования. Отсутствие перечисленных видов подготовки — это, на наш взгляд, большой недостаток в формировании предметной компетенции учителя-словесника, который отразится в перспективе на качестве обучения русскому языку и литературе учащихся средних общеобразовательных школ Казахстана.

В «Концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации», разработанной Институтом русского языка имени А. Пушкина, говорится о том, что подготовка учителя должна быть перспективной: «Уровень его профессиональной подготовки должен всегда быть выше того, что требуется сегодня, — это подготовка, специально нацеленная на перспективное развитие. Он должен знать психологические особенности современных детей и подростков и быть готовым работать с разными их группами (как одаренными, так и слабо мотивированными; с детьми мигрантов; детьми с особенностями развития и т. п.) и обучающимися разных читательских потребностей. В связи с этим необходимо внести в программы вузовской подготовки учителей-словесников соответствующие коррективы, предполагающие усиление прикладной направленности образовательных программ» [4, с. 24].

Усиление практической направленности подготовки учителя-словесника отражено в том, что в ОП введено несколько видов педагогических практик: учебная (ознакомительная) практика (2 кредита), психолого-педагогическая практика (2 кредита), педагогическая практика (4 кредита), производственная педагогическая практика (10 кредитов), преддипломная практика (2 кредита), т. е. 20 кредитов выделено на различные виды практик будущего педагога. Это составляет 8,77 % от общего числа кредитов, выделенных на ОП — 228.

Таким образом, к особенностям образовательной программы по специальности бакалавриата «Русский язык и литература» надо отнести ряд положительных и негативных черт: во-первых, компетентностную ориентацию модели выпускника; во-вторых, усиление практической направленности подготовки учителя; в-третьих, наличие обязательной дополнительной специализации; в-четвертых, недостаточность кредитов, выделяемых на формирование предметной компетенции учителя-словесника. Многие нововведения в ОП «Русский язык и литература» обусловлены необходимостью соответствия модели выпускника педагогических вузов реформам в среднем образовании — введению с 2017 года обновленного содержания предметов, ориентированного на формирование функциональной грамотности учащихся.

Литература:

1. Приказ № 604 МОН РК «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования» от 31 октября 2018 г. [Электронный ресурс]. — URL: <https://iitu.kz/documents/93/11.pdf> (дата посещения 03.11.2021).
2. Учебные программы уровня основного среднего образования по обновленному содержанию. Приказ и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года № 545 // Национальная академия образования имени И. Алтынсарина [Электронный ресурс]. — URL: <https://nao.kz/loader/load/320> (дата посещения 01.11.2021).
3. Канакина Г. И. Компетентностная модель подготовки учителя русского языка // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2009. — № 11(15). — С. 35–37.
4. Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации [Электронный ресурс]. — URL: https://www.pushkin.institute/projects/gosconcept/conc-dox/Concept_project_final.pdf (дата посещения 03.11.2021).

Temirgazina Zifa Kakbaevna
temirgazina_zifa@pspu.kz
Pavlodar Pedagogical University

The specifics of the educational program “The Russian language and Literature” in pedagogical universities of Kazakhstan

The paper analyzes the educational program of the bachelor’s degree program “the Russian language and literature” in pedagogical universities. Its structure, content, organization by cycles and modules of disciplines are considered in the article. Some features of bachelor’s degree training in the major “the Russian language and literature” are noted: practice-oriented nature, additional specialization, focus on the competence model of the graduate. The disadvantages include the reduction of credits for the formation of the subject competence of the future teacher.

Keywords: educational program, major “the Russian language and literature”, bachelor’s degree, subject competence, teacher of the Russian language and literature.

Воспитание речевой культуры у иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки

Цель довузовского этапа обучения — подготовка иностранных граждан к обучению на русском языке, формирование коммуникативной компетенции, в том числе подготовка иностранных слушателей к восприятию иной социокультурной общности. В статье проанализированы методы и приемы работы на занятиях РКИ, направленные на развитие культуры речи слушателей: анализ выступлений известных ораторов, фонетическая зарядка, устные ответы и их анализ, разные виды работы над словом.

Ключевые слова: речевая культура, русский язык как иностранный, нормы культуры речи.

Преобразования в государственной и общественной жизни особым образом повлияли на культуру социума и каждого отдельного человека. Возникает необходимость оценить духовно-нравственное состояние общества, но сделать это можно после того, как мы обратимся к началу национально-культурного самосознания, к опыту предыдущих поколений. Необходимо подчеркнуть, что в риторике древнего мира важнейшим условием общей культуры народа считалась культура языка, связанная с культурой мышления. Вопросы речеведческой культуры, речевого взаимодействия всегда актуальны, так как слово находится в центре человеческой деятельности и потому является необходимым средством обогащения культуры отношений между людьми. Анализируя современное состояние русского языка, большинство ученых-лингвистов обращают внимание на кризисные явления, которые связаны не с языковой системой, а с социальной, то есть уровнем языковых способностей человека и общества. Носитель русского языка обнаруживает слабое владение нормами культуры речи, слабо владеет нормами речи, языковыми средствами.

Современное общество все чаще сталкивается с низким уровнем языковой культуры народа. В настоящее время возрождение культуры, духовности, интеллигентности является важной задачей не только в нравственном, эстетическом плане, но и лингвистическом. В последние годы многие ученые — лингвисты поднимают вопросы экологии языка. В поисках экологического равновесия особое место принадлежит вопросам культуры речи. Культура речи включает следующие пункты овладения литературным языком: правильность речи; коммуникативная целесообразность. По мнению Ширяева Е. Н. «культура речи представляет собой выбор и организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [1, с. 57]. Методика преподавания русского языка в университете в первую очередь обращает внимание на грамматику, синтаксис, пунктуацию. Живой язык, речевую культуру не рассматривают как важную проблему. Для того чтобы прийти к традиционному обучению эстетических, культурных, нравственных норм, необходимо усилить занятия по культуре речи. Усваивая грамматические нормы, особенности словоупотребления, иностранные слушатели на занятиях русского языка как иностранного смогут осмыслить коммуникативные качества речи: логичность, выразительность, чистоту речи. Помимо специальной лингвистической подготовки, преподаватели используют не только художественные, научные тексты, но и ту литературу, которая знакомит слушателей с культурной, национальной, исторической традицией страны, народа. В процессе формирования навыков речевой культуры, необходимо воспитывать у слушателей умение логически высказывать свое мнение, выстраивать свою речь, соблюдать правила этикета речи, избегать клишированных фраз и выражений. Для того чтобы вырабатывать такие навыки, можно предложить проанализировать выступления известных ораторов, используя аудиозаписи. Стоит обратить внимание не только на речь выступающих, но и на их манеры, жесты, мимику. В процессе наблюдений слушатели приходят к следующим нормам: надо говорить негромко, но уверенно; смотреть

вперед; говорить четко, ясно; обращать внимание на логику, последовательность речи; говорить только то, о чем думаешь; жесты и мимика должны быть сдержанными.

В процессе обучения слушатели могут составлять тексты выступлений, сообщения на разные темы, постепенно увеличивая объем. В ходе занятия слушатели вместе с преподавателем могут анализировать выступления, обращая внимание на логичность, последовательность, точность, ясность, грамматическую сторону языка.

Говоря о культуре речи, иностранные слушатели должны соблюдать нормы русского литературного произношения. Необходимо приучать учащихся обращать внимание на содержание текста, на главные моменты, при этом выделять голосом важные места в тексте, выдерживать паузы, соблюдать интонацию. Соблюдение этих правил приводят к правильной артикуляции звуков.

Одной из особых черт артикуляции звуков является фонетическая зарядка. Методика предусматривает как групповое выполнение, так и индивидуальное. Такие упражнения способствуют увеличению диапазона голоса, исчезновению монотонности. Можно записать речь, чтобы слушатели могли проанализировать собственную речь. Работа над техникой речи предполагает вопрос с ударением. В данном случае использование группового произношения является наиболее эффективным, так как такая постановка может воздействовать и психологически на слабых слушателей.

Работа по культуре речи включает в себя также анализ устных ответов учащихся. Устные ответы слушателей должны быть содержательными, последовательными, положения, выдвинутые в начале выступления, должны быть доказаны с помощью примеров. Для того чтобы ответ был связным, необходимо составлять план.

В процессе работы над культурой речи слушателей, важны различные виды работы над словом. Такая работа обогащает словарный запас, развивает мыслительную деятельность. Огромное место обычно занимают синонимы, антонимы, омонимы, многозначные слова. Наибольшее затруднение вызывают синонимы. Например, взять глагол сказать, чаще используют говорить, но не используют синонимы — шептать, отметить, проговорить и т. д. Синонимичный ряд лучше использовать при построении прямой речи, диалога.

Также необходимо обратить внимание на такие виды упражнений, которые способствовали бы отработке навыков произношения и словоупотребления, повышающие культуру речи. (например, звонкие — глухие согласные (бы-пы; вы-фы; твердые — мягкие (бы-би; вы-ви и т. д.; шипящие — ча-ща; чу-щу; и т. д.). Также можно дать следующие задания:

1. Произнесите правильно следующие слова: мыл-мил; забыл-забил; пыль-пил.
2. Поставьте ударения: мой-мои; свой-свои; санаторий-санатории.
3. Прочитать и объяснить написание окончаний: врач готовится к операции; в больнице делают много операций.
4. Подобрать синонимы к словам: добрый, светлый, грустный, ласковый.
5. Подобрать антонимы к словам: узкий, счастливый, горячий, высокий, острый.
6. Выписать сначала положительные качества человека, а затем — отрицательные: добрый, честный, злой, хороший, лживый, болтливый, трусливый.
7. Заменить существительные прилагательными: часы из золота; суп из курицы; дом из кирпича; монета из серебра.
8. Дописать окончания: тренироваться в произношении...; во время операции...; рассказать об истории...
9. Распределить существительные по родам: пропасть, тяжесть, ночь, ноль, конь.

В методике преподавания русского языка как иностранного достаточно успешно используются образовательные, воспитательные, развивающие возможности печати, телевидения, интернета как средств обучения. Одной из форм привития интереса к русскому языку иностранным слушателям могут служить различные радио — телепередачи. Следует отметить, что незнание многих элементарных правил общения может привести к неадекватному воздействию на собеседника.

Таким образом, приобщение иностранных слушателей к грамотной русской речи, воспитание в них стремления к постоянному повышению уровня культуры устных и письменных текстов должны сочетаться с изучением языка СМИ, речи окружающих, породить уважение к звучащему слову. Поэтому в качестве интересного и полезного дидактического материала на уроках письма, чтения, аудирования, говорения и во время внеаудиторных занятий необходимо использовать материалы о культуре русского языка.

Литература:

1. Ширяев Е. Н. Что такое культура речи // Рус. Речь. — 2001. — № 4. — С. 57.
2. Пономарева Л. А., Шевелева С. И. Развитие речевой активности иностранных обучающихся на довузовском этапе // Вестник науки Сибири. 2015. Спецвыпуск № 15. — С. 209–212.
3. Чирейкин М. К. Дисциплина «русский язык и культура речи» в контексте обучения русскому языку как иностранному. — URL: <https://cyberleninka.ru/>

Badmaeva V. I.

badmaeva-vi@yandex.ru

Nokhaeva T. Ch.

caganah@mail.ru

Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov

Education of speech culture among foreign students at the pre-university training stage

The purpose of the pre-university stage of education is to prepare foreign citizens for training in Russian, the formation of communicative competence, including the preparation of foreign students for the perception of a different sociocultural community. The article analyzes the methods and techniques of work in RCT classes aimed at developing the speech culture of listeners: analysis of speeches of famous speakers, phonetic charging, oral answers and their analysis, various types of work on the word.

Keywords: speech culture, Russian as a foreign language, norms of speech culture.

Веселовская Татьяна Сергеевна

veselovskayats@gmail.com

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

Российская Федерация

Особенности организации онлайн-урока в цифровой образовательной среде

В статье рассматриваются особенности организации онлайн-урока в условиях цифровой трансформации языкового образования. Цифровизация повлияла на изменение привычных коммуникативных практик, на появление новых типов текстов (мультимодальных, интерактивных). Это в свою очередь напрямую влияет на структуру и логику взаимодействия всех участников учебного процесса в онлайн-формате. Организация такой работы требует от преподавателя особых технических и методических навыков.

Ключевые слова: цифровое образование, онлайн-урок, цифровая образовательная среда.

Процесс цифровой трансформации образования под воздействием вынужденного повсеместного перехода на дистанционный формат обучения из-за пандемии значительно ускорился. Исследователи получили обширные данные для анализа: опыт организации и проведения онлайн-уроков как основной структурной единицы цифрового обучения. Собранная информация дала возможность увидеть те сложности, которые выходят на первый план при полном переходе в дистанционный формат. От преподавателей-практиков получено множество свидетельств, указывающих на возникшие трудности при организации учебного процесса в дистанционном формате. Анализ эмпирического материала показал, что во многих случаях онлайн-обучение было реализовано по модели очных занятий и была в большей степени проведена «оцифровка» учебных материалов. Иными словами, при таком подходе традиционные формы работы не адаптируются, а просто копируются и переносятся в онлайн-формат. И экран закономерно начинает являться дополнительным барьером, создающий дополнительные психологические и когнитивные сложности [3]. Такой формат работы качественно отличается от заранее продуманного и спланированного онлайн-обучения.

Цифровая образовательная среда обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при конструировании каждого онлайн-урока, чтобы в полной мере использовать имеющиеся преимущества и избегать ограничений. В своей работе М. Ю. Лебедева и А. С. Куваева отмечают, что даже «опытному преподавателю не удастся провести интересный, эффективный и по-настоящему коммуникативный онлайн-урок» без учета специфика цифровой среды и сформированных в ней коммуникативных привычек участников общения [1, с. 29]. Цифровизация повлияла на трансформацию повседневных коммуникативных практик: привычные жанры изменились, появились новые типы текстов (мультимодальные, интерактивные). В таких текстах содержание передается разными модальностями: не только вербальной, но аудиальной, визуальной. У читателя появилась возможность особым образом взаимодействовать с текстом в цифровой среде: изменять размер шрифта, выделять важные для себя фрагменты, использовать комбинацию клавиш для поиска ключевых слов, тем самым оптимизируя процесс поискового чтения. Специалисты в области исследования цифрового чтения отмечают, что все это может существенно влиять на восприятие, понимание и запоминание информации [4]. Учет полученных данных представляется крайне важным при конструировании онлайн-обучения.

Организация онлайн-урока предполагает активное участие учащихся на каждом этапе работы, социальное взаимодействие выступает как единица ценностного плана. Реальный человеческий контакт в эпоху цифровых коммуникаций имеет большой вес. Учащиеся ориентированы на живое общение с преподавателем. Кроме того, сама суть языкового образования содержится в овладении коммуникативной компетенцией, эффективными навыками общения. Соответственно фокус всего обучения как иностранному языку, так и русскому языку (включая русский язык как иностранный)

ориентирован на коммуникативную практику (овладение вербальными и невербальными нормами коммуникативного поведения). В этом смысле все цифровое обучение должно быть основано на интерактивных принципах обучения: непрерывное деятельностное взаимодействие участников в разных форматах (индивидуально, в парах, в малых группах, групповая работа) диалоговое взаимодействие, игровая деятельность, вовлечение всех участников в решение поставленных задач (кейсов), развитие кооперации и сотрудничества, развитие критического мышления [2]. При такой организации обучения роль преподавателя значительно меняется: он конструирует учебный процесс так, чтобы учащиеся в полной мере могли раскрыть свой внутренний потенциал и проявить свои способности; помогает учащимся развивать самостоятельность в обучении, а также саморефлексию. Преподаватель в большей степени выступает модератором учебного процесса, чем носителем истинных знаний и контролером. В рамках личностно ориентированного подхода учащиеся являются полноправными участниками обучения. Они участвуют в передаче и обмене знаниями и опытом, в оценке выполненных заданий, а также в выстраивании собственной траектории обучения.

При организации интерактивных заданий на онлайн-уроке возникают психологические сложности разного рода. С одной стороны, психологические сложности связаны с ощущением дискомфорта из-за необходимости делиться доступом к своему личному пространству (как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов). При подключенных камерах и микрофонах учебная и профессиональная сферы общения пересекаются с семейно-бытовой, что не всеми участниками учебного процесса воспринимается положительно. С другой стороны, выключенные камеры и картинки или фотографии вместо живых участников являются демотивирующим фактором, так как нарушается общий контекст общения.

Структура организации работы в рамках онлайн-урока имеет специфику, связанную с техническими сложностями. Зачастую преподаватели и студенты тратят много ресурсов для освоения цифровых инструментов (преподаватели создают с их помощью цифровой учебный контент, а студенты учатся взаимодействовать с интерфейсом нового для себя сервиса). Такая дополнительная когнитивная нагрузка всегда должна быть методически мотивирована, иначе подобный подход приводит к быстрому утомлению всех участников учебного процесса. Выбор сервисов с интуитивно понятным интерфейсом, дружелюбным для пользователя дизайном, а также сокращение количества сервисов значительно уменьшает нагрузку, но при этом не влияет на достижение образовательных результатов. Иными словами, преподавателям важно сосредотачивать внимание на собственно методических целях использования каждого конкретного задания, а не на количестве платформ, которые позволяют реализовать зачастую схожие по механикам задания.

Важно отслеживать несбалансированность предъявления учебного материала не только на уровне чередования разных видов речевой деятельности, но и на уровне предъявляемых форматов работы (типов упражнения). Таким образом реализуется основополагающий дидактический принцип изменчивости: учащимся нужно предлагать разнообразные задачи и вдохновлять на поиск не единственно верного решения, а разных способов решения. Кроме того, нарушение принципа «от простого к сложному» приводит к значительному росту когнитивной нагрузки, что может отрицательно отразиться на процессе достижения образовательных результатов. При организации онлайн-урока когнитивная нагрузка является фактором отбора заданий по сложности. Так, следует избегать предъявления заданий, выполненных в новом сервисе, в качестве контролирующих или при организации соревнований. Выполнений таких заданий требует предварительной подготовки, знакомства с интерфейсом сервиса. Также необходимы точные инструкции по выполнению заданий, особенно это важно учитывать при объяснении заданий для самостоятельной работы.

Базовые навыки конструирования и визуализации на онлайн-уроке помогают преподавателю объективно оценивать, прогнозировать проблемные зоны и более адресно отвечать на потребности каждого обучающегося, выстраивать наиболее удачные траектории обучения, влиять на управление мотивацией обучающихся. Тем не менее в образовательном контексте достижения в области исследования современной коммуникации и мультимодальных текстов, а также анализ их влияния на академическую успеваемость только начинают использоваться, преподаватели-практики во многом руководствуются собственным опытом и интуицией. Спрос на исследования, в которых можно объективными методами измерить педагогический потенциал заданий различного типа,

включенных в конкретные структурные компоненты онлайн-урока, крайне высок. Не хватает объективных, экспериментально подтвержденных данных о том, какие элементы цифрового текста и как именно влияют на достижение образовательных результатов, какие именно структурные части онлайн-урока должны быть наполнены игровыми интерактивными заданиями, в какой временной промежуток необходимо включать паузы, задания для расслабления и задания, направленные на саморефлексию, в какой последовательности должна быть осуществлена смена деятельности, какие форматы взаимодействия являются наиболее вовлекающими, влияющими на создание комфортной атмосферы в процессе обучения. Все эти вопросы требуют внимательного и точного анализа, реализованного в рамках доказательной педагогики, и являются закономерным продолжением нашей исследовательской работы на базе Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина.

Литература:

1. Лебедева М. Ю., Куваева А. С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом, 2020. — № 2. — С. 27–33.
2. Интерактивные методы преподавания русского и иностранных языков: коллективная монография / под общей ред. Т. М. Балыхинной. — М.: РУДН, 2016. — 356 с.
3. Rogers F. H., Sabarwal S. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. The World Bank. 2020. № 148198. — P. 1–56.
4. Singer L. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal / L. Singer, P. Alexander // Review of Educational Research Month 201X. — 2017. — Vol. XX. — No X. — P. 1–35.

Veselovskaya T. S.

veselovskayats@gmail.com

Pushkin State Russian Language Institute

Features of the online lesson organization in a digital educational environment

The article deals with the peculiarities of the organization of the online lesson in the conditions of digital transformation of language education. Digitalization has affected the change in familiar communicative practices, the emergence of new types of texts (multimodal, interactive). This, in turn, directly affects the structure and logic of the interaction of all participants in the learning process in the online format. The organization of such work requires special technical and methodological skills from the teacher.

Keywords: digital education, online lesson, digital educational environment.

Современные средства обучения в практике преподавания русского языка как иностранного как элемент модернизации педагогического процесса

В статье рассматриваются ставшие не просто актуальными, но жизненно (в прямом смысле слова) важные изменения в преподавании русского языка как иностранного, произошедшие в начале 2020 года в результате объявления пандемической угрозы распространения COVID-2019, которые затронули все сферы работы преподавателей, обучающихся иностранных студентов: профессиональную, социальную и даже личную. В этой связи как никогда остро стоит вопрос о качественно ином подходе к процессу обучения, в том числе и русскому языку как иностранному, переходе на дистанционные образовательные технологии и, в конечном счете, переосмыслении самого педагогического процесса.

Ключевые слова: дистанционное образование, русский язык как иностранный, ИКТ-компетенция, модернизация образования.

Глобальные катаклизмы и изменения «общего миропорядка», произошедшие в начале 2020 года, заставили все мировое педагогическое сообщество перейти (на безальтернативной основе) на дистанционное обучение. Стресс, которому подверглись преподаватели-предметники, методисты, педагоги, работающие с иностранными обучающимися, еще долго будет поводом для рефлексии разного рода: профессиональной, общечеловеческой, социальной... Нам же уже сейчас очевидно, что именно этот момент послужил точкой обратного отсчета в принятии решения педагогическим сообществом о незамедлительном переходе на «дистант»: а вот стало ли это реперной точкой или точкой бифуркации — покажет время (и не такое уж и далекое).

Столь стремительный переход образовательных организаций на дистанционную форму обучения остро ставит вопросы о том, способны ли сейчас цифровые технологии предложить адекватные инструменты, ресурсы и сервисы для организации удобной и продуктивной работы в цифровой среде и обеспечить в ней реализацию полноценного образовательного процесса [2, с. 3]. Тотальный переход к дистанционной форме обучения совершался буквально в течение нескольких дней, преподавателям в авральном режиме приходилось осваивать новые технические платформы и способы передачи информации. И вот здесь мы наяву увидели и почувствовали «на собственной шкуре», что теоретические положения об ИКТ, его внедрении в образовательный процесс, отчеты вузов и министерств о работе многочисленных локальных и региональных ЭОС были адекватны только на бумаге. Если технические вузы достаточно быстро сориентировались в критической ситуации, то вузам гуманитарным, педагогическим пришлось в режиме цейтнота опробовать новые платформы, о которых раньше практически никто из них не слышал. Кто-то из коллег пользовался Skype, расширяя возможности данного программного обеспечения и используя виртуальные доски, кто-то перешел на ставший моментально популярным Zoom (сервис для проведения видеоконференций и онлайн-встреч), кто-то попытался наладить работу в Google Классе, Canvas, Moodle, многие преподаватели начали вести прямые трансляции в YouTube. В это же самое время появились многочисленные подборки «1000 и 1 ресурс для преподавателя», «100 советов педагогу для работы в дистанте» и т. д., которые не то чтобы упрощали процесс обучения и коммуникации со студентами, но, зачастую, носили всего лишь справочный характер, перечисляя уже известные ресурсы. От такой перенасыщенности информацией у преподавателей возникал эффект «перегрева»: первоначальный энтузиазм быстро сменялся раздражением и отрицанием потенциальной эффективности он-

лайн-ресурсов из-за чрезмерной и назойливой их рекламы, пусть и невольной. Непривычная коммуникация со студентами в дистанционном формате приносила, поначалу, больше дискомфорта — желание дать традиционный лексико-грамматический, коммуникативный, языковой материал в новой «упаковке» не всегда реализовывалось полностью — не хватало времени не только на освоение «инструментария» по созданию таблиц, графиков, схем, текстов с гиперссылками, но и на уже привычные презентации, «hand outs», текстовые материалы. И на этом этапе в глобальном смысле пришло понимание о необходимости скорейшего практического переосмысления ИКТ-компетентности преподавателя, в том числе, и работающего с инофонами и обучающего их русскому языку. Если теория гласит, что «процесс обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) на каждом конкретном этапе его организации включает систему действий преподавателя и обучающихся, результат образовательной деятельности, критерии его оценки и обладает своей спецификой и индивидуальностью, для достижения качественного результата подготовки обучающихся учебный процесс должен быть технологичным по содержанию, вариативным и адаптивным к образовательной инфраструктуре, предусматривать динамичное совершенствование и развитие методического потенциала обучения, выбор оптимальных средств обучения, направленных на формирование коммуникативных умений, навыков на русском языке» [1, с. 361], то практика показывает размытость этой формулировки и требует корректировки понятий технологичности, оптимальных средств обучения и пр. Мы убедились, что не только повышение качества образования, но само образование, как процесс динамический, в наши дни невозможно без применения новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые представляют собой «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации» [1, с. 176].

Благодаря развитию ИКТ появляются качественно новые отношения между образовательными субъектами и, вместе с тем, формируется принципиально новая среда, которая во многом определяет изменение современного образовательного пространства. В данной статье автор попытался обобщить опыт перехода на дистанционное обучение в практике преподавания РКИ по итогам второго полугодия 2019–2020 учебного года и перечислить основные технологические решения, помогающие преподавателям оптимизировать процесс обучения студентов иностранным языкам.

Платформы, использующиеся для обучения в дистанционном формате:

Moodle. На сегодняшний день Moodle, несомненно, одна из самых популярных систем дистанционного образования.

Zoom. Достаточно новый сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч, который в начале 2020 года стал, пожалуй, «палочкой-выручалочкой» для преподавателей, и не только русского языка как иностранного. Благодаря своему расширенному функционалу и набору опций в этой системе возможно проводить полноценные занятия со всей группой, привлекая видеоконтент, аудиофайлы и последующую запись уроков.

Skype. Бесплатное программное обеспечение, обеспечивающее текстовую, голосовую и видеосвязь через интернет между компьютерами, а также услуги для звонков на мобильные и стационарные телефоны. В период перехода на дистанционные занятия Skype в первые дни выручал многих педагогов и студентов, вынужденно оказавшихся в изоляции. Надо заметить, что разработчики программного обеспечения увидели большой спрос на функционал системы и расширили его.

Google Classroom. Это удобная платформа для обучения, которая объединяет в себе все полезные возможности Google. Благодаря этому приложению можно организовать дистанционное обучение как школьников, так и студентов, проводить обучение для сотрудников компании или организовывать мастер классы. Платформа объединяет в себе Google Drive, Google Docs, Sheets and Slides и Gmail. Кроме того, сюда интегрирован календарь и есть возможность делиться видео с платформы YouTube.

Социальные сети и мессенджеры:

YouTube — видеохостинг, предоставляющий пользователям услуги хранения, доставки и показа видео, где многие преподаватели РКИ стали записывать видеоуроки, практические занятия, объяснения нового материала.

Instagram — приложение для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети, позволяющее снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей, стало также площадкой для занятий на уроках РКИ, так как у многих студентов и преподавателей уже были аккаунты в этой сети. Специфика этого приложения состоит в визуализации информации, что, с учетом работы с поколением Z (по которым здесь понимаются «люди, родившиеся в конце 1990-х — начале 2000-х гг. На их мировоззрение оказали влияние мировой финансово-экономический кризис, Web 2.0 и развитие мобильных технологий [3, с. 135]).

Многие преподаватели оперативно создавали группы в социальных сетях, таких как Facebook (крупнейшая социальная сеть в мире, основанная в 2004 году), Вконтакте (русская социальная сеть, одна из самых популярных в русскоязычном сегменте интернета), пользовались функциями создания общих чатов в WhatsApp (популярная бесплатная система мгновенного обмена текстовыми сообщениями для мобильных и иных платформ с поддержкой голосовой и видеосвязи. Позволяет пересылать текстовые сообщения, изображения, видео, аудио, электронные документы и даже программные установки через интернет), Telegram (бесплатный кроссплатформенный мессенджер для смартфонов и других устройств, позволяющий обмениваться текстовыми сообщениями и медиафайлами различных форматов) и т. д.

Таким образом, мы видим, что основными средствами обучения на этапе активного становления дистанционного обучения в РКИ, обусловленного, в данном случае, распространением вируса COVID-2019, стали сначала социальные сети, мессенджеры, платформы, предоставляющие доступ для создания коллективных мероприятий, и только затем ЭОС вузов. И, хотя автор полностью разделяет мнение коллег из ВШЭ, которые пишут «...В мире отсутствуют системные технологические и организационные решения, позволяющие в полной мере добиваться тех же социальных и образовательных результатов, которые дает «обычная» школа» [1, с. 4], но применительно к работе в области преподавания русского языка как иностранного это, на наш взгляд, не совсем так: системная работа с LMS велась уже с начала 2000-х годов (работы Азимова Э. Г., Богомолова А. Н., Тряпельникова А. В. и др. тому подтверждение), многие преподаватели работали дистанционно со студентами в рамках международных олимпиад, фестивалей, проектов МАПРЯЛ, фонда «Русский мир», партнерские проекты между российскими и зарубежными вузами также способствовали внедрению электронных форм общения, в том числе и педагогического, — все это помогло преподавателям и педагогам оптимизировать работу со студентами в полностью дистанционном режиме.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. — М., Фонд «Русский мир», 2018. — 493 с.
2. Карлов И. А., Ковалев В. О., Кожевников Н. А., Патаракин Е. Д., Фруммин И. Д., Швиндт А. Н., Шонон Д. О. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 56 с.
3. Рублева Е. В. Конфликт поколений в образовании XXI века: победит сильнейший? // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2015. — № 3. — С. 113–122.
4. Рублева Е. В. Использование квест-технологии на занятиях по русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. — 2019. — № 3. — С. 104–112.

Rubleva Ekaterina V.
ekaterina.rubleva@gmail.com
Pushkin State Institute, Moscow

Modern teaching tools in the practice of teaching Russian as a foreign language as an element of modernization of the pedagogical process.

The article considers not only relevant, but vital (in the literal sense of the word) important changes in the teaching of Russian as a foreign language that occurred in early 2020 as a result of the announcement of the pandemic threat of COVID-2019, which affected all areas of work of teachers teaching foreign students: professional, social, and even personal. In this regard, the question of a qualitatively different approach to the learning process, including the Russian language as a foreign language, the transition to distance education technologies, and, ultimately, the rethinking of the pedagogical process itself, is more urgent than ever.

Keywords: distance education, Russian as a foreign language, modernization of education, information and communication competence.

Содержание

Направление 3

Методика преподавания русского языка как иностранного
в контексте многоязычия и цифровой трансформации
8 декабря 2021 г.

Вохмина Л. Л.

Соединение накопленного опыта с достижениями новейших технологий —
главное условие успешного формирования коммуникативной компетенции
(к вопросу о создании системы упражнений при обучении РКИ) 4

Равшанов М.

Вопросы преподавания лингвистических дисциплин
в национальных аудиториях 8

Мартиросян А. Д.

Видеоуроки по русскому языку. Как сократить дистанцию
между учителем и учащимся? 11

Леонтьев Э. П.

Использование прецедентных текстов на занятиях по РКИ
в монгольской аудитории 15

Хукаленко Ю. С.

Потенциал технологии виртуальной реальности в преподавании РКИ 19

Комовская Е. В.

Создание цифровых учебных пособий для занятий по русскому
как иностранному в военном вузе 22

Мельник Ю. А., Штехман Е. А.

Обучение профессионально ориентируемому дискурсу в курсе РКИ 24

Бобоева М. М.

Структурно-валентный анализ глаголов *freuen, sich freuen, sich erfreuen*
(радоваться, веселиться) в таджикском и немецком языках 28

Гусейнова Т. В.

О системности усвоения русского языка в иноязычной школе 32

Бессонова Н. Н.

Методика проведения занятий по КСР
в условиях кредитной системы обучения 36

Лутфуллоева З. М.

Формирование навыков письменной речи
у студентов нефилологических специальностей 40

Самадова И. Н.

Изучение предложений усложненного типа (конструкций)
на материале произведений А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова 44

Умурзакова Г. Я.

Ролевая игра как интерактивный метод
профессионально направленного обучения 48

Зданович Е. С.

Развитие познавательной самостоятельности студентов при обучении РКИ в контексте цифровой трансформации 54

Алекешова Л. Б., Оралбаева А. С.

Применение проектной технологии по русскому языку во время внеклассных занятий 57

Черенкова Б. В.

Совместное учебное пособие по русскому языку для студентов филологических направлений вузов Республики Таджикистан: из опыта создания. 61

Тунян С. А.

Внедрение и адаптация цифровых и интернет-ресурсов на уроках русского языка как иностранного 64

Меркулова Г. Т.

Использование игровых практик и технологий на уроках русского языка и литературы в таджикской школе 67

Нажмиддинов Ф. Н.

Основные вопросы изучения сравнительной лингвокультурологии 70

Эргашев И. Ю.

Процесс организации молодежного сленга на занятиях русского языка 73

Абдуллаева Г. С., Юсупова А. Х.

Синтаксические структуры в обучающем эксперименте. 76

Сатторов У. Ф.

Изучение легенды о топонимах «Кырк-Кыз» в мифопоэтике 79

Бринев К. И., Ван Чжицзянь, Тюкаева Н. И.

Стихийные стратегии освоения русской грамматики (падеж) 82

Кожухова И. В.

Технология «облако слов» в преподавании РКИ 85

Азимов Э. Г., Русяякова М. С.

Лексика с национально-культурным компонентом в учебниках русского языка для китайских учащихся (на материале учебников «Дорога в Россию 3» (издание на китайском языке) и «大学俄语 Русский язык 3») 88

Павловская И. Г.

Работа с русскими поэтическими текстами в инофонной аудитории 91

Оринина Л. В., Мухаметов Г. Б.

Компетентностный подход к обучению русскому языку: современные алгоритмы 93

Киба О. А.

Принцип национально-культурной ориентированности в обучении профессиональному дискурсу студентов из стран СНГ 95

Кравцова Л. П.

Методологические основы учебника «Особенности перевода научно-технического текста (литовско-русский, русско-литовский)» 98

<i>Петрова А. С., Рашидова Д. Т.</i> Технологии дистанционного обучения в образовательном процессе в вузах МВД	102
<i>Кузнецов А. А.</i> Электронная образовательная среда нового типа на базе кросс-платформенной модели обучения: практика применения	106
<i>Васильева Т. А.</i> Современные технологии обучения русскому языку как иностранному	108
<i>Ван Ши</i> Роль художественно-эстетической компетенции иностранных студентов в контексте многоязычия	115
<i>Ерошина О. А.</i> Аспекты работы с текстом на занятиях по РКИ на подготовительном курсе ...	119
<i>Багинская И. П.</i> Опыт разработки и реализации серии видеоподкастов о русских предложениях на YouTube-канале «О русском по-русски»	122
<i>Абдуджабборов С. А.</i> Общедидактические методы изучения темы «Имя прилагательное»	126
<i>Аду С. С.</i> Дидактический потенциал аудионаглядности (звуковых эффектов) при формировании аудитивных навыков на начальном этапе обучения РКИ ...	130
<i>Мишонкова Н. А.</i> Стратегия формирования мотивационной и образовательной деятельности студента	137
<i>Махамбетова С. К., Карымсакпаева С. Н.</i> Развитие навыков аргументативного эссе	140
<i>Саркисян Р. Р.</i> ИКТ-компетенция преподавателя вуза и создание электронного курса в СДО Moodle (на примере электронного курса русского языка для студентов АГЭУ)	143
<i>Смирнова Т. В., Мартыненко И. Н.</i> Visual literacy: использование паремий кинодискурса для изучения русского языка	146
<i>Токарев Г. В.</i> Вопросы использования понятия «текст культуры» в методике обучения языку	149
<i>Корнейчук С. П., Скнар Г. Д.</i> Паремии и библеизмы: диахронический и синхронический аспекты	151
<i>Ярославская И. М.</i> Онлайн-занятия по русскому языку как иностранному со студентами English Medium в контексте дистанционного обучения	154
<i>Хушвахтова Ж. Б.</i> Актуальность вопросов билингвизма и коммуникативной компетентности в обучающей сфере Таджикистана	157

Лагун И. М., Гладкова О. Д., Кузьмина Е. Н.

Об академической адаптации иностранных граждан при дистанционной форме обучения. 161

Иманалиева Т. И., Ахметова Н. А.

Кейс-стади на занятиях русского языка как неродного (исторический факультет) 165

Чатоева З. Б., Бокколова С. Д.

Креативность STEM-образования в современных инновационных технологиях при изучении языков 170

Балашова Г. В.

Фразеологизм как средство привлечения внимания к изучению русского языка как иностранного. 176

Береснева Л. Н.

Русская частушка как средство развития речи иноязычных студентов-филологов 180

Баятрян Э. А.

Учебные задачи как средство развития когнитивных способностей студента-билингва при обучении лингвистическим дисциплинам 183

Козловцева Н. А.

Методика использования симуляторов на начальном этапе обучения русскому языку. 187

Хамидова Г. Ю.

Развитие читательской компетенции на уроках русского языка и литературы. . . 191

Козлова А. Ю.

Методика обучения РКИ в условиях цифровизации 194

Сатретдинова А. Х., Пенская З. П.

Организация учебной работы на занятиях русского языка со студентами из стран ближнего зарубежья 196

Марчук С. В.

Новизна педагогической технологии — сайт преподавателя русского языка как иностранного 200

Борзова И. А., Тропина И. А.

Некоторые аспекты обучения учащихся-иностранцев лексике языка специальности (предвузовский этап обучения) 204

Билык М. П., Фильцова М. С.

Проблемы и пути их решения при обучении русскому языку как иностранному будущих клинических ординаторов 207

Пылкова А. А.

Лингвометодическая модель электронного топонимического словаря-справочника по русскому языку как иностранному с учетом регионального компонента 211

Цой М. К.

Методика отбора и составления русско-узбекского словаря-минимума спортивной лексики для учащихся-узбеков 215

Лапина Д. А., Мушкова В. В.

Роль скороговорок в развитии дикции у иностранных студентов 219

<i>Валяева Н. Ю.</i> Онлайн- и офлайн-экскурсии как методический ресурс в процессе обучения иностранцев русскому языку	223
<i>Глебова Н. Г.</i> Русский язык как средство межкультурной коммуникации в обучении современного студента	227
<i>Макшанцева Н. В.</i> Культурообразующая концепция обучения русскому как иностранному	229
<i>Пышиненко А. А.</i> Формирование навыков аудирования при изучении РКИ с использованием аутентичных подкастов	233
<i>Туйлиева Л. А.</i> Словообразовательная и морфемная структуры слова в русском и узбекском языках	235
<i>Боброва С. В., Гурская В. В.</i> Приемы обучения иностранных студентов чтению художественного текста	238
<i>Караулан Л. А.</i> Использование библиотеки Образование Онлайн в преподавании русского языка в школах Молдовы с румынским языком обучения	242
<i>Фролова А. М.</i> Использование «мобильного видео» в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции	246
<i>Емельянова Е. В.</i> К вопросу об использовании произведений устного народного творчества в процессе обучения русскому языку как иностранному	249
<i>Сайфиева М. И., Хасанова Р. И.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции при изучении фразеологизмов	253
<i>Тойчуева Д. Р.</i> Опоры как языковой скаффолдинг при обучении второму языку	256
<i>Серебренникова Е. А., Курьянович А. В.</i> Терминологический словарь-минимум как средство формирования вторичной картины мира	260
<i>Кочарян М. А.</i> Обучение РКИ посредством проблемно-игрового метода в соответствии с таксономией Блума	264
<i>Корочкина Е. В.</i> Содержание корректировочного курса русского языка для технического вуза	267
<i>Могучева Е. Б.</i> Использование виртуальных голосовых помощников при обучении РКИ	271
<i>Петросян Л. В.</i> О необходимости введения социально-эмоционального обучения на занятиях по РКИ	274
<i>Карпенко Л. Б.</i> К проблеме преподавания классов глагола на базовом уровне РКИ	277

Солонкова И. В.

Собрать пазл: техника определения падежных окончаний 280

Щитова О. Г., Щитов А. Г.

**Проблемы преподавания русского языка как иностранного
в условиях социальной депривации. 288**

Иваненко А. А.

**Становление русской падежной системы
в письменной речи китайских студентов 292**

Кочуланова Е. В.

Многоязычие как фактор, определяющий преподавание РКИ 296

Рудакова М. М., Рудаков М. А.

**Развитие коммуникативных навыков в формате дистанционного обучения
на примере работы с приложением Tencent Meeting 299**

Ляшева М. Н.

Особенности обучения речевому этикету в цифровой среде. 303

Асонова Г. А., Погорельская С. А., Баранова С. Е., Журавлева Н. С.

**Психолингвистические основы методики обучения
русскому языку как иностранному 305**

Филитова О. Н.

**Использование анимационных фильмов
на начальном этапе преподавания РКИ. 309**

Лебедев А. А.

**Принципы отбора художественных текстов
в национально ориентированном обучении: обзор работ. 313**

Гетьманенко Н. И.

**Соприкосновение концептов культуры славянской
и российской культурной истории. 316**

Филиппова О. В., Майорова Д. А.

**Анализ художественного текста как способ формирования
вторичной языковой личности студента-иностранца
(на материале рассказа Ю. Бондарева «Баня») 318**

Маркина Н. А., Шурупова И. В.

**К проблеме обучения китайских студентов русскому языку
на начальном этапе 322**

Нгуен Фам Нгуен Линь, Чан Тхи Хонг Хань

**Различие букв между русским и вьетнамским языками в обучении
письму русского языка для студентов в Институте иностранных языков
при Тхайнгуенском университете (ТНУ) 326**

Лучкина Н. В., Проценко И. Ю., Мирзоева С. А.

Изменение условий преподавания русского языка как иностранного 329

Саямова В. И., Олешко Т. В.

**Применение технологии веб-квест при дистанционном обучении
иностранцев учащихся подготовительного факультета 333**

Димитрова Д. С.

**Обучение лексико-семантической группе наименований
блюد русской кухни в аспекте РКИ (на фоне болгарского языка) 338**

<i>Закирьянова А. Х.</i> Факторы, влияющие на повышение эффективности преподавания РКИ в условиях онлайн-обучения	341
<i>Груданова И. Ю.</i> Формирование цифровой грамотности и читательской компетентности у иностранных учащихся на продвинутом этапе их обучения	344
<i>Ефремова Н. В., Чигринова Е. А.</i> Изучение научного медицинского текста как способ адаптации студента в медицинском вузе	347
<i>Карташева А. Н.</i> Инновационные подходы при обучении русскому языку в вузе.	349
<i>Жукова А. Г., Кудоярова Т. В.</i> Образовательный потенциал межкультурных проектов в обучении русскому языку как иностранному.	352
<i>Стремоухова А. Д.</i> Цифровые методы в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе	356
<i>Гуидер М.</i> Обучение русскому языку в странах Магриба при современной языковой ситуации этого региона.	359
<i>Пчелинцева Е. С., Винокурова М. А.</i> Дидактический потенциал настольных игр в обучении русскому языку как иностранному.	362
<i>Чжао Ли</i> Семиотика для повышения эффективности обучения и улучшения понимания русского языка и русской литературы	367
<i>Мадей-Цетнаровска М., Хелминяк Е., Федоришин А.</i> Автоматизированный перевод с русского языка на польский в польских высших учебных заведениях. Настоящее и будущее.	370
<i>Чигарова А. О.</i> Разработка факультативного курса по созданию авторского видеоблога как форма обучения школьников русскому языку как иностранному	374
<i>Сальмурзаева З. Р.</i> Трудности в освоении русского языка иранскими студентами	378
<i>Абрамова Е. С.</i> Подготовка иностранных учащихся к конкурсу презентаций (speech contest) на отделении предвузовской подготовки	381
<i>Харитонова О. В.</i> Концепт учебно-методического пособия по аудированию на начальном этапе обучения в новых образовательных условиях	385
<i>Арцыменя Д. Ф., Петрова Н. Е.</i> Использование цифровых технологий для формирования языковой компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе	389
<i>Колышкина И. М., Родионова А. В.</i> Mind-maps на занятиях по русскому языку как иностранному	394

Ванюшина Н. А.

Проблемное обучение русскому языку как иностранному в период дистанционного обучения и цифровой трансформации образования 398

Шестернева Л. Г.

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному 401

Родионова К. Е.

Способы повышения эффективности синхронного онлайн-урока: анализ успешной образовательной практики с позиции студентов, изучающих РКИ в вузах России 405

Зубарева А. В., Фролова О. А.

Использование интерактивных рабочих листов в обучении РКИ на довузовском этапе подготовки. 409

Ратникова А. Г., Ратников М. О.

Лексика сферы информационных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного 412

Веселова П. Н.

Применение платформы SpatialChat в процессе преподавания РКИ 416

Прокофьева Л. П., Павлова Н. И.

Элементы цифровизации в учебном пособии для ближнего зарубежья (пропедевтический курс деонтологии на занятиях РКИ). 418

Громова Л. Г.

Дистанционное обучение устной русской речи студентов-филологов зарубежных университетов: вызовы и решения 421

Шарапова Е. В.

Лингвокультурологический компонент текстов для чтения в контексте изучения русского языка как иностранного 425

Исаева Н. А., Балашова М. А.

Особенности использования игровых технологий на занятиях по русскому языку как иностранному в поликультурной среде вуза 428

Борыс И.

Подготовка переводчиков-русистов в Польше в контексте нового выпуска Программы приграничного сотрудничества Польша — Россия 2021–2027. . . . 432

Маслова О. Н., Алексеева О. В.

Дистанционный фактор в процессе освоения русского языка как иностранного 436

Бовтенко М. А., Панова Е. Н.

Интеграция международной студенческой онлайн-конференции в курс языка специальности. 439

Мадоян В. В., Мхитарян А. В.

Глагольная лексика в семантико-синтаксической интерпретации (в связи с преподаванием русского языка в армянской аудитории). 443

Богуславская В. В., Кувычко А. А., Голубь А. Р.

Медиатекст в свете цифровизации и преподавания русского языка 447

Бурченкова А. А.

Художественный текст на занятиях по РКИ в дистанционном формате обучения (на примере стихотворения К. Симонова «Жди меня») . . . 450

Иманалиева Т. И., Боколова С. Д., Оторбаева Г. Д.

Применение кейс-технологий на занятиях русского языка как неродного на факультете математики и информатики (специальность: «Прикладная математика и информатика») 453

Петрова Н. Е.

Номинации *родитель — родительница*: гендерная семантика и коннотативный фон 457

Темиргазина З. К.

Специфика образовательной программы «Русский язык и литература» в педагогических вузах Казахстана 461

Бадмаева В. И., Нохаева Ц. Ч.

Воспитание речевой культуры у иностранных слушателей на этапе довузовской подготовки 465

Веселовская Т. С.

Особенности организации онлайн-урока в цифровой образовательной среде . . . 468

Рублева Е. В.

Современные средства обучения в практике преподавания русского языка как иностранного как элемент модернизации педагогического процесса 471

Научное издание

**Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном
научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 года)**

Сборник материалов

Часть II

*Направление 3: Методика преподавания русского языка как иностранного
в контексте многоязычия и цифровой трансформации*

Техническое редактирование
А. Н. Арефьева, А. А. Орлова, Н. М. Разумова

Компьютерная верстка *А. В. Дунько*

Подписано в печать 29.11.2021.

Гарнитура Таймс. Формат А4.

Усл. печ. л. 60,5.

Редакционно-издательский отдел
департамента научной деятельности
Государственного института русского языка
им. А. С. Пушкина.

Государственный институт русского языка
им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute

Отпечатано в ИП Лежия Ахра Владимирович

ISBN 978-5-98269-269-6



9 785982 692696 >



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

Пушкин



Международный научный конгресс

**«Русский язык
в глобальном научном
и образовательном
пространстве»**

6–10 декабря 2021 г.

Сборник материалов

Часть II

*Направление 3: Методика преподавания русского
языка как иностранного в контексте многоязычия
и цифровой трансформации*

ISBN 978-5-98269-268-9

ISBN 978-5-98269-269-6 (Часть II)