

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИИ: ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ,
посвященная 30-летию создания Факультета международного образования ТГТУ
и кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»**

Тамбов, 24 мая 2024 г.



**Тамбов
Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»
2024**

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тамбовский государственный технический университет»
Факультет международного образования
Кафедра «Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИИ: ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием, посвященной 30-летию создания факультета
международного образования ТГТУ и кафедры
«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

Тамбов, 24 мая 2024 г.

Научное электронное издание



Тамбов
Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»
2024

УДК 37.09
ББК 74.044.98
О-26

Редакционная коллегия:

М. А. Промтов (отв. редактор), С. А. Ильина, М. М. Глазкова

О-26 **Обучение** иностранных студентов в вузах России: традиции, новации, перспективы [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 30-летию создания Факультета международного образования ТГТУ и кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», 24 мая 2024 г. / ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет». – Тамбов : Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2024. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования : ПК не ниже класса Pentium II ; CD-ROM-дисковод ; 5,5 Mb ; RAM ; Windows 95/98/XP ; мышь. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-8265-2783-2

Представлены научные статьи ведущих российских ученых и специалистов, преподавателей, аспирантов, соискателей и студентов по основным научным направлениям конференции. Рассмотрены вопросы, касающиеся подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Предлагаются практические решения вопросов, касающихся организации учебных занятий по русскому языку и дисциплинам естественно-научного цикла, а также адаптации иностранных граждан к условиям обучения и проживания в Российской Федерации.

Может быть полезен преподавателям, осуществляющим деятельность по организации получения образования иностранными гражданами, аспирантам, студентам вузов.

УДК 37.09
ББК 74.044.98

Материалы статей предоставлены в электронном виде и сохраняют авторскую редакцию.

*Все права на размножение и распространение в любой форме остаются за разработчиком.
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.*

ISBN 978-5-8265-2783-2

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный технический университет» (ФГБОУ ВО «ТГТУ»), 2024
© Авторы статей, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады

Промтов М.А. Развитие факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета: исторический обзор.....	6
Ильина С.А. Кафедре «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета – 30 лет.....	9
Воробьев А.Е., Алнассар К.А.Х., Воробьев К.А. Влияние языковой компетенции на показатели интернационализации вуза.....	13
Сатыбалдиев М. М., Турдубекова Э. Т. Роль русского языка в условиях Кыргызстана.....	19
Гальцева А.А., Немцова Н.М. К вопросу о трудностях в преподавании русского языка как иностранного.....	22

Секция 1. Актуальные проблемы подготовки иностранных граждан к освоению основных образовательных программ на русском языке

Иконникова Я.В., Глазкова М.М. Научный стиль речи на этапе довузовской подготовки: систематизация знаний через акцентуацию стилевых особенностей в текстах учебных пособий.....	26
Лагун И.М., Кузьмина Е.Н. Структура вводного курса математики для иностранных учащихся медико-биологического профиля подготовки.....	35
Мироненко Н.В., Шкутина И.В. Некоторые аспекты преподавания предмета «Химия» иностранным слушателям на этапе предвузовской подготовки (из опыта работы).....	41
Нийонсенга В.Д. Образование в России для иностранцев.....	45
Седова Н.В. Современные подходы к обучению общеобразовательным дисциплинам на русском языке как иностранном.....	50

Секция 2. Традиционные и новаторские методы преподавания русского языка как иностранного

Акифи О.И. Образовательный потенциал настольных игр на уроках русского языка как иностранного.....	56
Бабаходжаева М.Х. Акронимы в лексике разноструктурных языков.....	61
Баркова Т.П. Семантический подход к изучению грамматической категории падежа в иноязычной аудитории (на примере русского творительного падежа).....	66
Власова Н.А. Дидактический потенциал игровых упражнений в изучении падежей на занятиях по русскому языку как иностранному.....	78
Гончарова Н.Н. Атрибутивные модели в учебном физическом дискурсе.....	82

Дзайкос Э.Н., Толмачева О.В. Упражнения по развитию разных видов речевой деятельности на уроках по истории России.....	88
Жукова Т.Е. Формирование умений письменной речи (из опыта работы).....	94
Иванова И.С., Ильина С.А. Презентация падежной системы на начальном этапе изучения русского языка как иностранного (из опыта работы).....	100
Игумнова Е. С. Игровые элементы обучения на уроках русского языка как иностранного (из опыта работы с детьми-инофонами и билингвами).....	108
Маденян Л. А., Варданян К.А. Формирование профессионально-ориентированных компетенций будущих специалистов через внедрение в процесс творческих мастерских элементов кейс-технологий.....	113
Нивина Е.А., Васюкова М.В. Использование интернет-мемов на уроках русского языка как иностранного.....	119
Ровная Т.В. Традиционный и коммуникативный подход: методика для обучения русскому языку как иностранному в китайских и арабских группах.....	125
Родионова О.Ю., Темит А.С. «Перевернутый класс» – инновационная модель преподавания для повышения эффективности обучения РКИ.....	129
Сатыбалдиев М.М., Маткасымова М. О. Идеи нравственности в художественном мире М. Шолохова и вопросы воспитания учащихся.....	134
Скворцова Н. Н. Аспектные хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного в системе средств учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки иностранных магистрантов филологических специальностей.....	137
Теуш О.А. Формирование языковой компетенции в специальном профессиональном образовании (учебное пособие «Русский язык в профессиональном общении»).....	143
Третьякова Е.В. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному с использованием короткометражных фильмов.....	148
Троцюк С.Н., Агагелдиева А.Б. Нейродидактика в обучении РКИ: нейроупражнения как средство повышения результативности.....	153
Филимонова Л.Ю. Билингвизм в лингвистической интерпретации и интегрированное обучение языку.....	157

Секция 3. Современные информационные технологии в методике преподавания русского языка как иностранного

Атанасовска Ю.В. Язык перспектив: РКИ – дистанционный формат.....	162
Гусева А.В., Моисеева Л.С. Презентация на уроке русского языка как форма взаимодействия учителя и обучающегося.....	164

Колмакова М.А. Цифровые инструменты в дистанционном обучении иностранных студентов.....	171
Павлова Н.И., Воробьева С.Н., Крижовецкая О.М. Возможности интерактивных платформ на занятиях по русскому языку как иностранному: из опыта работы.....	176
Степаненко И.Т., Степаненко Е.В. Мультимедийные технологии при подготовке иностранных граждан к освоению основных образовательных программ на русском языке.....	181

Секция 4. Формирование языковой компетенции в профессиональной сфере

Булатова А.Д. Профессиональная направленность обучения русскому языку: методика.....	187
Голубева В. К. Изучение грамматической синонимии в курсе РКИ (на материале наречий и соотносимых форм существительных).....	192
Зуева Е.А. Лингвистические особенности туркменских народных сказок.....	199
Коновалец Л.С. Познавательная самостоятельность как средство формирования профессионально-языковой компетенции в области физики у иностранных учащихся.....	206
Кузнецова Е.Г. Значение визуальных учебных материалов при изучении языка специальности в методике преподавания РКИ.....	211
Рогозинникова Н.Г. Особенности преподавания инославянских языков филологам-русистам.....	216
Сергеева Е.Н., Батталова А.Н. Формирование языковой компетенции в профессиональной сфере.....	219

Секция 5. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах

Ильина С.А., Толмачева О.В. Роль конкурсов и олимпиад в подготовке иностранных обучающихся, изучающих русский язык.....	224
Максимова О.В, Губанова Т.В. Формы и методы профилактики идеологии экстремизма и терроризма как направление работы по адаптации иностранных учащихся в российских вузах (из опыта работы).....	228
Нарбекова О.В. Российское военное кино на уроках РКИ.....	236
Солодовник М.В. Влияние культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов (арабов) в российской образовательной среде.....	240
Шахова Л.А. Пути социокультурной адаптации иностранцев на этапе довузовского образования.....	245

УДК 378.096

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

РАЗВИТИЕ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Промтов Максим Александрович,

*д.т.н, профессор, декан факультета международного образования,
Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия*
promtov.ma@mail.tstu.ru

Аннотация. Представлен исторический обзор по развитию, основным событиям и мероприятиям факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета за 30 лет с момента его создания. Описано, как формировалась и развивалась структура факультета, указаны имена руководителей, внесших большой вклад в деятельность факультета, приведены статистические данные по основным направлениям работы.

Ключевые слова: экспорт образования, иностранные учащиеся, довузовская подготовка.

Активную международную деятельность Тамбовский государственный технический университет начал с 1991 года. С 1991 г. по 1996 г. проходило становление международных подразделений университета, развитие международных связей, поиск партнеров и форм экспорта образовательных услуг. Стратегию международного сотрудничества и экспорта образования университета сформировали ректор университета Мищенко С.В. и проректор по международным связям Попов Н.С. На начальном этапе экспорт образовательных услуг осуществлялся в форме обучения иностранных студентов, которые были направлены партнерами ТГТУ для обучения русскому языку, на стажировку и в аспирантуру. Основными партнерами ТГТУ в конце 90-х были: корпорация «Инкорвуз», МВЦ «Знание», Росзарубежцентр, «Zoetic Farmaceutical» (Индия), «PMCL LTD» (Пакистан), Циндаоский химико-технологический институт (Китай) и др. В 1996 г. на базе ТГТУ было проведено выездное заседание Совета международной корпорации выпускников вузов СССР и России «Инкорвуз», в котором приняли участие представители семи национальных ассоциаций международной корпорации.

В период с 1992 г. по 1996 г. происходило формирование структурных подразделений, управленческого и преподавательского составов, работающих с иностранными студентами. В октябре 1994 года были образованы факультет подготовки иностранных граждан и кафедра русского языка и литературы. Первым деканом факультета был доцент Горелов А. А. В марте 1995 г. деканом факультета был назначен Промтов М. А. В 1998 г. факультет подготовки иностранных граждан переименован в факультет международного образования.

Основная организационная работа по всем аспектам обучения иностранных граждан в университете ложилась на деканат факультета международного образования. К основным направлениям работы деканата относилась организация набора и приема иностранных граждан на обучение, учет, миграционное и визовое сопровождение всего контингента иностранных граждан в вузе, разъяснение порядка обучения в России граждан зарубежных стран, правил проживания, внутреннего распорядка, контроль за их соблюдением, организация учебного процесса

довузовской подготовки, контроля за текущей посещаемостью и успеваемостью, выпуском, распределением и выездом на родину иностранных учащихся, обеспечение совместно с другими подразделениями нормальных социально-бытовых условий, медицинским обслуживанием, личной и имущественной безопасности учащихся. Большой вклад в организационную работу факультета внесли сотрудники деканата и преподаватели: Ефремова Н.П., Толстяков Р.Р., Немцова Н.М., Асророва Л.Ф., Полякова Е.Л. и другие.

Заведующим кафедрой русского языка и литературы с 1994 г. по 2019 г. работала д.филол.н., профессор Попова И.М., которая внесла большой вклад в развитие кафедры и факультета. В 2001 г. кафедра русского языка и литературы переименована в кафедру "Русская филология", поскольку возникла необходимость открытия в вузе направления подготовки бакалавров 031000 "Филология" (срок обучения 4 года, специализация РКИ). В 2007 году состоялся первый выпуск иностранных бакалавров по направлению "Филология".

В 1996 году факультет прошел аттестацию Госкомвуза РФ и был включен в государственную систему центров (факультетов) предвузовской подготовки иностранных граждан (24 вуза), что позволило проводить подготовку специалистов для зарубежных стран за счет российского бюджетного финансирования. Благодаря направлению на обучение иностранных граждан в ТГТУ из федерального органа управления высшим образованием произошло существенное расширение списка зарубежных стран и увеличение контингента иностранных студентов.

В 1999 г. для подготовки иностранных учащихся по дисциплинам экономического и технического профилей была создана кафедра «Общетеоретические дисциплины» (ОТД). В задачи кафедры входило преподавание профилирующих курсов, нацеленных на подготовку иностранного учащегося к дальнейшему обучению в вузе совместно с российскими студентами на русском языке. Каждый профилирующий курс является лингво-специализированной дисциплиной, требующей применения специальной методики преподавания предмета на русском языке без языка посредника, после освоения которого студент должен быть подготовлен к чтению, аудированию, произношению и записи информации в рамках предметной области. Кроме этого, преподаватели кафедры ОТД выявляли и устраняли различия в подготовке иностранных граждан по школьным программам российского и зарубежных образовательных стандартов. Заведующими кафедрой работали д. т. н., профессор Громов Ю.Ю., д.э.н., доцент Толстяков Р.Р., к.т.н., доцент Степаненко И.Т.

С 2016 г. по 2020 г в структуру факультета входила кафедра «Международная профессиональная и научная коммуникация», которой руководила к.филол.н., доцент Гунина Н.А. В задачи кафедры входило развитие интереса к изучению иностранных языков у студентов университета, использование мультикультурной среды университета для наработки навыков межличностного и профильного общения у студентов, как будущих специалистов международного уровня.

В 2023 г. в целях повышения эффективности подготовки иностранных граждан к освоению основных профессиональных образовательных программ на русском языке и развития системы адаптации и интеграции в российское сообщество иностранных обучающихся, кафедры «Русская филология» и «Общетеоретические дисциплины» были объединены в кафедру «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», заведующим кафедрой была избрана к.филол.н., доцент Ильина С.А., которая заведует кафедрой по настоящее время.

С 1997 г. стали развиваться формы экспорта образовательных услуг: подготовка и переподготовка иностранных специалистов в вузе, командирование преподавателей в другие страны, совместное обучение студентов с зарубежными университетами, дистанционное образование.

В 1998 г. был создан Региональный центр тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, являющийся представительством Головного государственного центра тестирования Российского университета дружбы народов (г. Москва). За время работы Регионального центра было протестировано на различные уровни более 2000 иностранных граждан.

Активно осуществлялось позиционирование вуза на образовательных рынках Китая, Вьетнама, арабских государств, стран центральной Африки и других стран. В 2003 г. ТГТУ организовал выставку-семинар российских вузов во Вьетнаме, в котором приняли участие 7 российских вузов и 2 образовательные организации из Вьетнама, принимал активное участие в выставках-презентациях в Китае, Индонезии, Пакистане, Египте и других странах. В 2003 г. был заключен договор с Министерством образования Вьетнама об обучении вьетнамских студентов в соответствии с Соглашением между Правительством РФ и Правительством СРВ по которому ежегодно в ТГТУ направлялась группа вьетнамских студентов.

Для усиления воспитательной и профориентационной работы в структуре факультета международного образования в 2004 г. создан интерклуб «Глобус», который проводит активную работу по адаптации и ознакомлению иностранных студентов с российской культурой, усилению политики толерантности и уважения к культурам других стран, развития сотрудничества между Россией и др. странами. Ежегодно ФМО и интерклуб проводят более 30 различных мероприятий для иностранных студентов.

В 2014 г. факультет организовал региональный фестиваль национальных культур «Учимся в России», в котором приняли участие более 200 иностранных студентов из 3 вузов и 5 сузов. В дальнейшем фестиваль трансформировался в Дни национальных культур различных стран и народов.

На основе договоров между ТГТУ и Циндаоским университетом науки и технологии, Хайнаньским государственным университетом в период с 2000 г. по 2020 г. в Китае прошли стажировки и работали преподавателями русского языка более 10 сотрудников факультета. Создано два Центра русского языка на базе филологических факультетов Циндаоского университета науки и технологии, Хайнаньского государственного университета.

С 2003 г. традиционным стало участие иностранных студентов факультета в олимпиадах и конкурсах в других вузах: Всероссийской студенческой олимпиаде по русскому языку как иностранному (РУДН); Фестивале русской речи (ВоронежГУ); Конкурсе творческих работ иностранных студентов (ТомскПУ); On-Line Фестивале дружбы (МГУ); олимпиад по русскому языку (ВолгГТУ, АстрГУ, ТулГПУ и др.). Иностранные учащиеся на каждом таком соревновательном мероприятии добивались успехов и завоевывали призовые места.

В 2014 г. на факультете международного образования была проведена первая олимпиада по русскому языку для иностранных студентов, обучающихся в России. Проведение олимпиады по РКИ стало традицией, и в 2024 г. прошла уже X Международная очно-заочная олимпиада по русскому языку как иностранному «Мы говорим по-русски». В ней приняли участие более 500 участников из 34 вузов России и 16 учебных заведений зарубежья. В олимпиаде приняли участие иностранные обучающиеся, изучающие русский язык в образовательных целях в вузах по программам высшего образования, на подготовительных факультетах, на курсах русского языка, а также иностранные школьники, для которых русский язык является иностранным, и билингвы, получающих образование в школах, вузах с русским языком обучения или с преподаванием ряда предметов на русском языке.

За 30-летнюю историю факультета международного образования более 4000 иностранных граждан получили довузовскую подготовку и обучались русскому языку. Они представляли более 80 стран мира. Большинство иностранных учащихся

поступали на программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в ТГТУ и составили основную часть контингента иностранных граждан, обучающихся в университете. В последние восемь лет количество иностранных учащихся ФМО составляет около 250 человек ежегодно, а в университете – около 750 человек ежегодно (рис. 1).

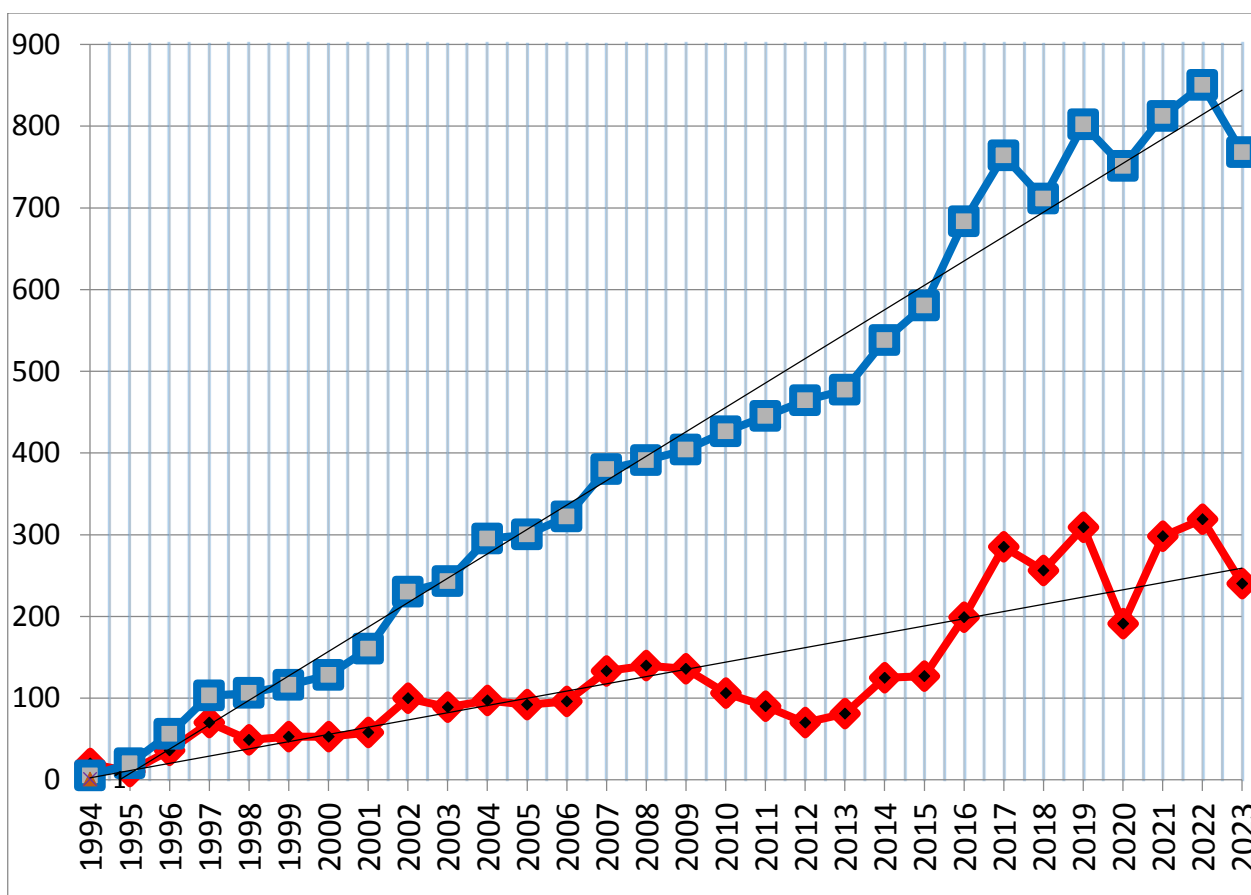


Рисунок 1 - Контингент иностранных обучающихся в ТГТУ по годам:
■ - общий контингент иностранных студентов и аспирантов;
◆ - контингент иностранных учащихся факультета международного образования.

УДК 378.096

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

**КАФЕДРЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ»
ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА – 30 ЛЕТ**

Ильина Светлана Анатольевна,

*к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет,
г. Тамбов, Россия
vaska24@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена 30-летнему юбилею кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета. Отражены основные направления образовательной,

научной, международной и воспитательной деятельности структурного подразделения.

Ключевые слова: кафедра «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», подготовка иностранных граждан, методика преподавания русского языка как иностранного, преподавание специальных дисциплин на русском языке

Кафедра «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» создана на основании приказа ректора ТГТУ от 26.09.22 г. №179/2-04 «Об организационных мероприятиях на ФМО» в результате слияния кафедр «Русская филология» и «Общетеоретические дисциплины».

История кафедры «Русская филология» берет свое начало в 1994 году, когда в Тамбовском государственном техническом университете была создана кафедра русского языка и литературы. В состав кафедры вошли специалисты, которые имели опыт подготовки иностранных военных специалистов, полученный за годы работы на кафедре русского языка Тамбовского высшего военного училища химической защиты. Заведующим кафедрой русского языка и литературы с 1994 г. по 2020 г. являлась д. филол. наук, профессор Попова И.М.

Научно-методической опорой кафедры, ее педагогическим костяком стали преподаватели Попова Т.В., Губанова Т.В., Посадская Н.Г., Головачева В.И., Архипова Л.В., Шахова Л.А., Алеева А.Я.

В 2001 г. в вузе открылось направление подготовки бакалавров 031000 «Филология» (специализация РКИ), и кафедра русского языка и литературы была переименована в кафедру «Русская филология». Первый выпуск бакалавров – иностранных преподавателей русского языка – состоялся в 2007 г.

Одно из основных направлений деятельности кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» – довузовская подготовка иностранных граждан, направленная на формирование у иностранных граждан необходимых знаний, компетенций и навыков для обучения в университете на русском языке.

Довузовская подготовка иностранных студентов реализуется в течение учебного года. За этот период инофоны получают языковую подготовку, достаточную для того, чтобы продолжить обучение в вузах РФ в учебных группах, где они будут заниматься вместе с российскими студентами.

Кроме того, кафедрой реализуются учебные дисциплины в рамках ООП бакалавриата, специалитета, магистратуры (обучение иностранных граждан русскому языку как иностранному в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Международная профессиональная коммуникация», преподавание учебных курсов в рамках ООП: «Риторика и ораторское искусство», «Русский язык и культура общения», «Современный медиатекст»). Ведется обучение иностранных граждан на курсах русского языка.

Преподаватели русского языка имеют опыт работы в зарубежных вузах. В разные годы в Циндаоском университете науки и технологии и Хайнаньском государственном университете (Китай) проходили стажировку Губанова Т. В., Немцова Н. М., Иванова И. С., Нарбекова О. В., Баркова Т. П., Рыжакова Т.В., Вуколова В. С. и др.

На кафедре разработаны учебные пособия, в том числе мультимедийные, по всем преподаваемым дисциплинам. Практические занятия обеспечены техническими средствами обучения. Преподаватели имеют опыт организации обучения в дистанционном формате.

В 2000 г. была создана научная школа Тамбовского государственного технического университета «Философско-поэтический аспект новейшей русской литературы», руководителем которой стала д.филол.н., профессор Попова И.М.

Попова Ирина Михайловна начала свою научно-педагогическую деятельность в 1973 г. в Таджикском государственном университете имени В.И. Ленина. В 1976 г. Попова Ирина Михайловна поступила в аспирантуру при кафедре советской и зарубежной литературы по специальности «Литература стран Западной Европы, Америки и Австралии», она успешно закончила аспирантуру с защитой кандидатской диссертации в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова по теме «Джеймс Фенимор Купер в России, 1825-1917 гг.» (1982). До декабря 1992 г. Попова Ирина Михайловна занимала должность доцента Таджикского госуниверситета, с февраля 1993 г. преподавала в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина, а в 1994 г. возглавила кафедру русского языка и литературы Тамбовского государственного технического университета. В 1998 г. Попова И.М. успешно защитила докторскую диссертацию на тему «“Чужое слово” в творчестве Е. И. Замятина (Н. В. Гоголь, М. Е. Салтыков-Щедрин, Ф. М. Достоевский)» в Московском педагогическом государственном университете. Решением Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации в 1998 году Поповой И.М. было присвоено ученое звание профессора русского языка и литературы.

Научно-исследовательская деятельность научной школы «Философско-поэтический аспект новейшей русской литературы» ориентирована на два основных направления.

Первое из них – «Изучение творчества В. Е. Максимова» – сформировалось в 2000 г. В этот период профессором И.М. Поповой был привезен архив писателя В.Е. Максимова из Парижа, позволивший изучить прозаическое творчество этого писателя русского зарубежья в полном объеме.

Второе направление – «Философско-поэтический аспект новейшей русской литературы» – возникло в 2012 г. В его рамках были защищены диссертации по проблемам творчества А. Битова, В. Пелевина, Т. Толстой, Л. Улицкой и других современных писателей.

С 2000 г. под руководством профессора Поповой И.М. защищено более 40 диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук по актуальным проблемам литературы XX – XXI веков. Среди учеников и последователей – российские ученые, а также представители зарубежных стран: Чу Юань (Китай), Люй Цзюнь (Китай), Ду Жуй (Китай), Лю На (Китай), Хоанг Тхи Винь (Вьетнам).

В рамках научной школы разработаны теоретические основы и методология изучения современной русской литературы, определены аксиологические ориентиры творчества крупнейших писателей современности. Научные публикации членов научной школы посвящены изучению творческого наследия А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, Н. С. Гумилева, А. И. Куприна, Н. С. Лескова, В. Е. Максимова, Е. Г. Водолазкина, М. П. Арцыбашева, Л. Б. Пастернака, А. А. Ахматовой, Л. Н. Андреева, Ю. П. Анненкова, Е. И. Замятина, М. А. Булгакова, Л. Е. Улицкой, З. Прилепина, Т. Н. Толстой и других русских писателей.

В рамках деятельности научной школы на протяжении 10 лет ежегодно организуется международная научно-практическая конференция «Современные проблемы филологии», в работе которой принимают участие специалисты из России, Белоруссии, Узбекистана, Армении, Киргизии и других государств.

На кафедре проводятся исследования в области разработки эффективных методов обучения русскому языку иностранных граждан, изучаются технологии мультимедийного обучения инофонов, готовящихся к освоению основных общеобразовательных и профессиональных программ на русском языке. Такая работа способствует продвижению русского языка как средства межнационального общения, что является важной задачей государственной образовательной и

миграционной политики Российской Федерации. В рамках исследований также определяются проблемы, связанные с методическим обеспечением учебного процесса. Издана коллективная монография «Актуальные вопросы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке» (Тамбов, 2021).

Преподаватели кафедры принимают участие в работе международных научных конференций в России и за рубежом (Армения, Казахстан, Республика Сербская и др.), организуют совместные мероприятия с зарубежными вузами.

Цель кафедры – обеспечить эффективное функционирование организационной деятельности, направленной на выполнение следующих задач:

1. Подготовка абитуриентов из числа иностранных граждан к обучению в ТГТУ и других вузах РФ.

2. Сотрудничество с другими подразделениями университета в области организации подготовки бакалавров, магистров, специалистов из числа иностранных граждан.

3. Контроль за уровнем посещаемости и успеваемости иностранных обучающихся.

4. Развитие международного сотрудничества в области науки, образования, социокультурной сферы.

Реализация этих задач способствует обеспечению качественного образования иностранных студентов и их успешной интеграции в российскую академическую среду.

С иностранными обучающимися проводится системная воспитательная работа, предусматривающая организацию комплекса мероприятий социокультурной направленности, профориентационного характера, а также спортивно-массовые мероприятия (лыжные и велосипедные прогулки, катание на коньках, турниры по футболу и по русской лапте).

Важное место уделяется организации различных праздничных мероприятий, где инофоны знакомятся с историей и культурой России. В течение обучения на подготовительном факультете иностранные студенты и россияне вместе отмечают такие важные праздники, как Новый год, Рождество, День российского студенчества, Масленица, Международный женский день, День Победы, День славянской письменности и культуры, День русского языка и другие праздники. Традиционным является организация и проведения Дней национальных культур, где иностранные учащиеся делятся информацией о социально-культурных атрибутах своей родной страны.

Большое внимание преподаватели кафедры уделяют повышению студенческой активности, раскрытию интеллектуального потенциала иностранных учащихся. Инофоны активно привлекаются к участию в конкурсах и олимпиадах по русскому языку, организуемых различными вузами РФ, где занимают призовые места.

На протяжении 10 лет организуется Международная очно-заочная олимпиада «Мы говорим по-русски», в которой принимают участие иностранные граждане, изучающие русский язык как в России, так и за ее пределами. Количество участников увеличивается с каждым годом. Так, в 2024 г. в оргкомитет Олимпиады поступило более 500 заявок из 34 российских и 17 зарубежных учебных заведений.

В течение 5 лет в рамках Межрегиональной олимпиады школьников ТГТУ «Творчество – основа развития региональной экономики» проводится Конкурс команд российских и иностранных абитуриентов. Командные соревнования являются одной из ступеней подготовки к поступлению в высшие учебные заведения, способствуют поиску внутренних резервов, формируют мотивацию к повышению уровня знаний по специальным дисциплинам.

На кафедре сформировалась продуктивная модель института кураторства, деятельность которого направлена на создание условий для успешной адаптации иностранных учащихся к условиям обучения и проживания в Российской Федерации. Многоплановая внеаудиторная работа развивает у инофонов интерес к учебе, вовлекает в жизнь факультета и университета, а также способствует формированию в сознании иностранных учащихся позитивного образа российского педагога, российского образования, России.

Большое внимание на кафедре уделяется повышению профессионально-педагогического мастерства. Преподаватели кафедры ежегодно обучаются на курсах повышения квалификации в российских и зарубежных вузах.

За 30 лет не раз менялось название нашей кафедры, однако неизменными остаются любовь к своей работе и желание поддерживать и укреплять сложившиеся традиции.

УДК 378.4

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВУЗА

Воробьев Александр Егорович,

*д.т.н., проректор по международным отношениям и инновациям,
Ферганский медицинский университет общественного здоровья,
г. Фергана, Узбекистан*

Алнассар Кадим Али Хуссейн,

аспирант, Иракский национальный университет, г. Багдад, Ирак

Воробьев Кирилл Александрович,

аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

Аннотация. *Раскрыто влияние языковой компетенции на показатели интернационализации вуза, что обусловлено интернационализацией современного общества. Показана необходимость изучения и знания специалистами, из различных областей экономики, иностранных языков. Установлено, что распространение по миру иностранных языков (прежде всего – английского), а также взаимодействие национальных культур и билингвальное образование являются весьма важными условиями интернационализации систем высшего профессионального образования. Представлены особенности языкового обучения студентов в неязыковых вузах. Было установлено, что для многих неязыковых вузов стран СНГ серьезным препятствием на пути реализации стратегии их интернационализации является не вполне достаточный уровень владения местными студентами иностранным (английским) языком. При этом именно интернационализация высшего профессионального образования выступает как мощный дополнительный стимул для изучения иностранных языков (как студентами, так и преподавателями), а также создает довольно важную площадку для плотного межкультурного и межнационального студенческого взаимодействия. Также была установлена необходимость актуализации знаний русского языка иностранными студентами. Показана актуальность развития у студентов профессиональной лексической компетенции.*

Ключевые слова: *студенты, компетенции, интернационализация, вузы.*

Введение. Настоящее время отмечено явно выраженными процессами интеграционного сближения различных государств, наций, языков и культур, что было обусловлено интернационализацией современного общества [1]. В этих условиях существенно повышается необходимость изучения иностранного языка.

Так, интернационализация и глобализация всех сфер человеческой жизни (в том числе – экономики и промышленности), требует от эффективно действующего специалиста единого квалификационного стандарта [2], в котором существенную роль играют приобретённые им в высшей школе навыки и умения профессиональной (деловой) коммуникации (где особую роль играют языки общения).

В этой связи, распространение по миру иностранных языков (прежде всего – английского), а также взаимодействие национальных культур и билингвальное образование являются весьма важными условиями интернационализации систем высшего профессионального образования [3-6, 7]. При этом, формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов и её интернационализация обычно являются взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами.

Английский язык довольно давно признан общемировым средством общения как в отношении налаживания научных и образовательных связей, так интернационализации системы высшего профессионального образования в целом [8]. В связи с этим, в настоящее время значительно возрастает роль иностранного (английского) языка, как основного средства международной коммуникации и интеграции ее участников в мировое сообщество [9, 10]. В результате существенной потребностью национальных (местных) вузов в формировании и развитии кадрового потенциала становится интенсивная языковая подготовка местных студентов, которым целесообразно [7]: **learning to be** – учиться быть, **learning to know** – учиться знать, **learning to do** – учиться делать, **learning to live together** – учиться жить вместе. При этом, эффективность перечисленных аспектов и подходов во многом зависит от уровня владения студентами иностранным (английским) языком.

Список 20 лучших университетов мира, представленный в Graddol [11], показывает, что, как правило, все они принадлежали англоязычным странам (за исключением Политехнической школы во Франции, Пекинского университета в Китае и Токийского университета в Японии).

При этом, ввиду глобального распространения английского языка, он, как правило, выступает в качестве основного инструмента, с помощью которого осуществляется познание мира, получение специальных (профильных) знаний, усвоение научного, культурно-исторического и социального опыта различных стран и культур в них проживающих народов. По мнению местных студентов, их общение с иностранными студентами способствует их лучшему пониманию других культур (62 %) и собственной культуры (49 %). Так, в процессе билингвального образования, средствами родного и иностранного языков, обеспечивается освоение студентами различных образцов и ценностей мировой науки и культуры.

Методология. В современной методике преподавания иностранных языков всё ещё остается нерешенной проблема поиска и выбора наиболее эффективных и действенных методов обучения иностранным языкам, соответствующих современным условиям образования и отвечающих требованиям стандартов современного образования. Современные профессионально-ориентированные методики обучения иностранному языку ориентированы, прежде всего, на развитие комплекса навыков, связанных с достижением индивидуальных целей.

Непосредственные методы исследования: изучение и обобщение предшествующего опыта образовательной деятельности, научная систематизация, анализ и обобщение результатов исследования.

Языковое обучение студентов в неязыковых вузах. Поэтому практически все ведущие исследовательские университеты, решающие задачу

интернационализации своей деятельности, постоянно и на довольно высоком уровне актуализируют решение проблемы недостаточной сформированности иноязычной коммуникативной компетентности (в том числе и в области английского языка) [8]. В результате, во многих университетах мира количество академических программ, преподаваемых на английском языке, продолжает стремительно расти: так, есть неанглоязычные страны (например, в скандинавские), в вузах которых более 50 % образовательных программ реализуются на английском языке.

Однако в российских университетах ещё недостаточно образовательных программ на английском языке [12]. То же самое можно отнести и к вузам РК (рис. 1), РУз и РТ.

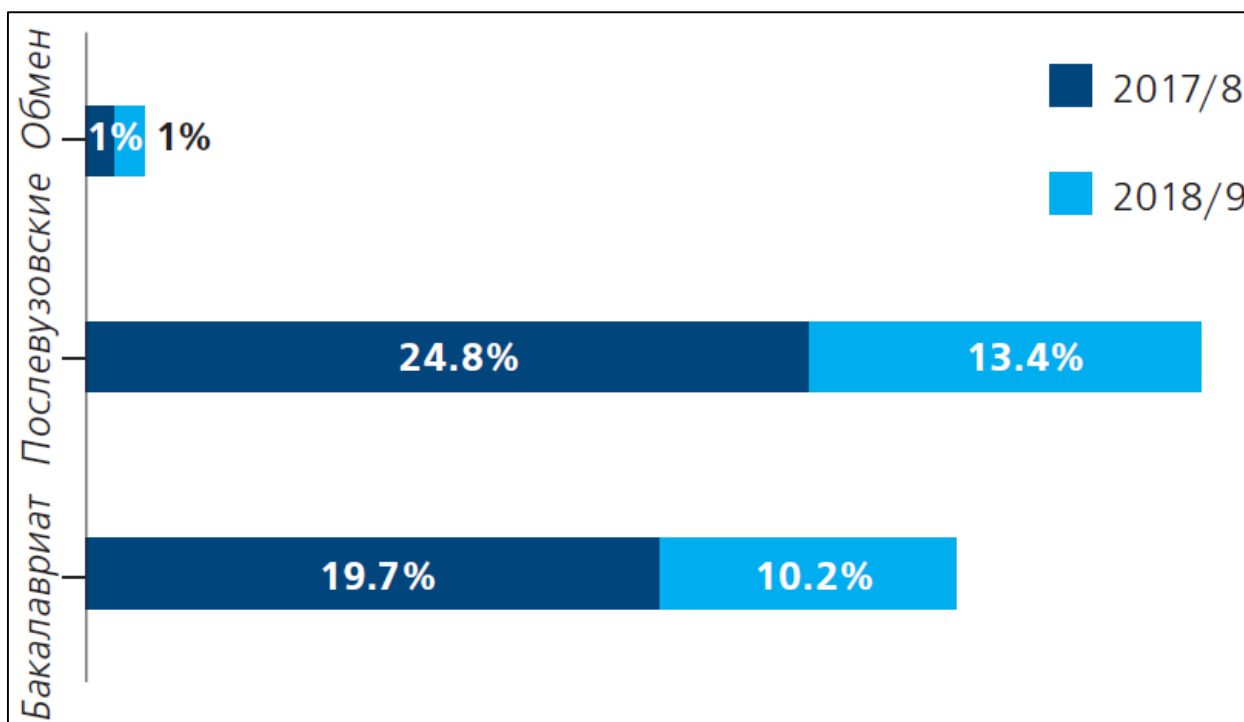


Рисунок 1 - Средний процент казахстанских программ, преподаваемых полностью или частично на английском языке [13]

Таким образом, для многих неязыковых вузов стран СНГ серьезным препятствием на пути реализации стратегии их интернационализации является не вполне достаточный уровень владения местными студентами иностранным (английским) языком [7, 14]. Вместе с тем местные студенты, владеющие английским языком на высоком уровне, имеют гораздо больше возможностей принять участие в программах академической мобильности, различных международных научно-исследовательских проектах или быть зачисленными на совместные образовательные программы.

Поэтому именно интернационализация высшего профессионального образования выступает как мощный дополнительный стимул для изучения иностранных языков (как студентами, так и преподавателями), а также создает довольно важную площадку для плотного межкультурного и межнационального студенческого взаимодействия [9, 10].

В сложившейся ситуации принципиально важное значение приобретает «языковой потенциал вуза» [7], когда всё более актуальным становится выделение доли студенческой аудитории с высоким уровнем владения английским языком. Кроме того, для обеспечения роста в вузе академической мобильности существует очевидная необходимость в существенном увеличении доли таких студентов.

Например, разработанная в Томском политехническом университете (ТПУ, РФ) концепция программы языковой подготовки включает 4 этапа, каждый из которых имеет свои целевые установки (табл. 1).

Таблица 1 - Структура программы языковой подготовки в Томском политехническом университете [7]

Этап	Год обучения	Уровень подготовки	Целевые установки развития англоязычной коммуникативной компетенции
Первый	1-2	Бакалавриат	Общение в ситуациях, характерных для сфер повседневной жизни студента (включая учебную). Подготовка к использованию английского языка для профессиональных целей
Второй	3-4		Интеграция профессиональной и языковой подготовки, изучение специальных дисциплин на английском языке
Третий	5-6	Магистратура	Профессиональная и научная деятельность, изучение специальных дисциплин на английском языке
Четвертый	7	Аспирантура	Научно-исследовательская деятельность на английском языке

Для повышения уровня своей интернационализации Римский университет (Италия) также резко увеличил количество курсов и программ, преподаваемых на английском языке (29 программ и курсов здесь преподаются полностью на английском языке), а также стимулировал повышение лингвистических компетенций у студентов и преподавателей, создал новые совместные международные академические программы в инновационных областях знаний и всячески способствует постоянному увеличению показателей мобильности студентов, преподавателей и научных сотрудников, что позволяет этому вузу быть весьма привлекательной академической площадкой для обучения (как среди местных, итальянских, так и среди иностранных студентов).

Для обеспечения прямого взаимодействия с иностранными студентами в вузе также важна языковая гибкость [15]: для чего в вузах во всех разговорных ситуациях целесообразно принять «параллельное использование нескольких языков». Пассивные языковые навыки позволяют, например, разговаривать на двух языках или легко переключаться между ними. Также является естественным и то, что студенты на проводимых семинарах и практических занятиях кратко просят перевести на другой язык, если они что-то не поняли из слов преподавателя.

Рассмотренные изменения в области языковой политики вузов приводят к существенному их интернациональному развитию [8]:

1) через их продвижение в международных предметных рейтингах (например, результаты предметного рейтинга QS по направлению «Лингвистика» для КФУ в 2016 г. было в диапазоне 151–200, а в 2017 г. – уже в диапазоне 101–150. По направлению «Английский язык и литература» КФУ в 2017 г. был определен в группу 251–300);

2) за счет членства в профессиональных ассоциациях (например, в ALTE, TESOL, EUROCALL и др.);

3) путем отслеживания работы зарубежных фондов, с последующей подачей заявок на финансирование и получение международных научных грантов.

Актуализация знаний русского языка иностранными студентами. Вхождение русского языка в мировое образовательное пространство в современных условиях и связанные с этим изменения в национальной системе образования РФ [16], предъявляют довольно высокие требования к владению русским языком и

определяют требования и направленность подхода к изучению дисциплины «Русский язык в неязыковом вузе». Это оказалось обусловлено тем, что изменения и реформы последних лет привели к пониманию того, что деятельность вузов, готовящих современных специалистов, не должна ограничиваться рамками только одной страны, и в результате возникла необходимость общения с коллегами не только из ближнего, но и издалека. за рубежом, как на иностранном, так и на русском языках.

При этом общение в профессиональной сфере предполагает не только свободное владение любым языком в пределах возможных контактов, но и обязательное владение профессиональной лексикой, которой студент должен овладеть в процессе чтения профильной литературы по своей специальности.

Развитие у студентов профессиональной лексической компетенции. В настоящее время, под иноязычной коммуникативной компетентностью понимают:

1) уровень владения приемами общения или лингвистическими, речевыми и социокультурными знаниями, умениями и навыками;

2) способность и желание осуществлять иноязычное общение.

Освоение студентами дисциплины «Иностранный язык» формирует необходимую коммуникативную компетентность, представляющую собой умение функционально использовать иностранный язык, как основное средство общения и познавательной деятельности [17]. При этом профессиональная иноязычная лексическая компетенция представляет собой довольно сложное логическое образование [18], включающее в себя различные виды лексических умений, обеспечивающих усвоение профессиональных терминов и словоформ, усвоение знаний о семантической структуре слова и правилах их употребления в устной и письменной речи.

Также необходимо отметить, что формирование лексических навыков разных видов речевой деятельности представляет собой довольно сложный системный процесс. При этом в сферу иноязычного профессионального общения входят следующие основные компоненты [19]:

- субъекты общения;
- профессиональная терминология, как главное специфическое языковое средство профессионального общения и содержательная основа;
- профессиональная деятельность, основными элементами которой являются атрибуты, средства и правила деятельности, профессиональные действия, особенности профессионального поведения и т.д.;
- вербальная коммуникация;
- профессиональное общение.

Академическая практика показывает, что при обучении иностранному языку целесообразно использование следующих обучающих игр [17]: грамматических, лексических, фонетических и орфографических, которые могут использоваться для коррекции произношения и способствовать формированию и развитию лексических и других навыков.

Показателями сформированности иноязычной коммуникативной компетенции являются [20]:

- речевые навыки;
- взаимодействие в группе;
- выявление проблем и принятие решений;
- поиск источников информации;
- обработка информации и принятие решений

Заключение. Структура познавательной деятельности позволяет довольно эффективно управлять процессом усвоения иностранного языка (в том числе – профессионально-ориентированного) [18]. В конечном итоге такой подход помогает

вывести студентов на адекватный уровень практического профессионально-ориентированного владения иностранным языком.

Ссылки на источники

1. Воробьев А.Е., Воробьев К.А. Международная образовательная интеграция: теория, практика, перспективы. Издательство LAP LAMBERT. Mauritius. 2023. 277 с.
2. Frolova N.A., Aleschanova I.V. To the issue of professional foreign language competence formation // Modern problems of science and education. – № 6. – 2011. – P. 157-157.
3. Воробьев А.Е., Айкина Н.В., Мурзаева А.К. Инновации в образовательном процессе // Теория и практика современной науки №10 (28). 2017.
4. Воробьев А.Е., Курсина М.М. Современные методики формирования профессиональных компетенций студентов в технических университетах. Атырау (Казахстан). АУНГ. 2019. 174 с.
5. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Научный анализ активных методов обучения студентов // Вестник Атырауского университета нефти и газа (Казахстан) №4. 2017. С. 242-254.
6. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Технологии формирования компетенций студентов. Учебно-методическое пособие. Lambert Academic Publishing. Mauritius. 2018. 196 с.
7. Петрашова Т.Г. Оценка результативности программ языковой подготовки, обеспечивающих условия интернационализации вуза: опыт инновационного технического вуза // Язык и культура N 38. 2017. С. 269-284.
8. Абакумова Н.Н., Савицкая И.С. Формирование англоязычной языковой среды в ведущих исследовательских университетах России (результаты мониторинга 2014–2017 гг.) // Язык и культура: Сборник статей XXIX Международной научной конференции. Часть 1. Ответственный редактор С.К. Гураль. 2019. С. 147-152.
9. Красильникова Н.В. Совершенствование технологий обучения иностранному языку как условие интернационализации вуза // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике. Материалы III Региональной научно-практической конференции. 2016. С. 5-11.
10. Кузьминых Ж.О., Красильникова Н.В., Пауэлл Г.М. Современные тенденции интернационализации высшего образования в Европе и США // Современные проблемы науки и образования. – № 3. 2015.
11. Kyria Rebeca Finardi, Ramón Andrés Ortiz Rojo. Globalization, internationalization and education: what is the connection? // IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education, Vol. I, Issue 1. 2015.
12. Stukalova I., Shishkin A., Stukalova A. Internationalization of higher education: a case of Russian universities // Economics and Sociology, Vol. 8, No 1. 2015. Pp. 275-286. DOI: 10.14254/2071- 789X.2015/8-1/21.
13. Интернационализация в региональных университетах Казахстана // <https://rep.ksu.kz/handle/data/8063>. 2018. 34 с.
14. Гакова Е.В., Воробьев К.А. Методические указания по изучению грамматики английского языка. – Екатеринбург: ООО «Издательские решения» (Екатеринбург), 2018. -76 с. ISBN: 978-5-4493-4849-4.
15. Monique Scheer. International strategy of the university of Tübingen // <https://uni-tuebingen.de/en/excellence-strategy/international>.

16. Temirova D.K. Formation of professional lexical competence in teaching the russian language // Экономика и социум №2(117). 2024. Pp. 705-707.

17. Marina V. Sturikova, Nina V. Albrekhta, Irina M. Kondyurina, Svetlana S. Rozhneva, Larisa V. Sankovab and Elena S. Morozova. Formation of future specialists' communicative competence in language disciplines through modeling in game of professional situations // International Journal of environmental & science education. Vol. 11, NO. 15. 2016. Pp.7826-7835.

18. Bezukladnikov K.E., Shamov A.N. and Novoselov M.N. Modeling of educational process aimed at forming foreign language professional lexical competence // World Applied Sciences Journal 22 (7). 2013. Pp. 903-910. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2013.22.07.2996.

19. Sergeeva N.N. Foreign language communicative competence in the field of professional activity: model and method development // THE XXV Annual international academic conference, language and culture. 20-22 October 2014/

20. Parmanova A.B. The methodological model of the formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers through case-study technology // German International Journal of Modern Science №9, 2021. Pp. 40-43.

УДК 811.161.1

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КЫРГЫЗСТАНА

Сатыбалдиев Мусабек Маматович,

*ст. преподаватель, Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Киргизия*

michurinsk59@inbox.ru

Турдубекова Эльвира Турдубековна,

преподаватель, Ошский государственный университет, г. Ош, Киргизия

e-turdubekova@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы функционирования русского и кыргызского языков в современном Кыргызстане. Авторы подчеркивают роль русского языка в популяризации кыргызской культуры, в развитии науки, а также в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: русский язык, кыргызский язык, родной язык, воспитание, развитие, понимание языка, формирование личность, уважение и любовь к языку.

Введение. Современная действительность выдвигает новые требования к языкам. Языки играют важную роль в обществе, и без них невозможно представить развитие современного мира. Язык позволяет человеку реализовать свой потенциал и участвовать в строительстве нового общества.

В Кыргызстане кыргызский и русский языки выполняют важную общественную и государственную функцию. Кыргызский язык имеет статус государственного, и в последнее время уделяется большое внимание его развитию. Русский язык также имеет официальный статус.

В последнее время интерес общественности к русскому языку растёт, и родители учащихся и студентов хотят, чтобы их дети свободно владели этим языком.

По инициативе родителей и общественности открываются школы и детские сады с русским языком обучения в отдалённых горных селах. И в то же время кыргызский

язык благодаря русскому языку пробивает новую дорогу в мировую науку. Через русский язык идёт популяризация кыргызской культуры на международной арене.

Действительно, русский язык сегодня стал языком науки и техники, прогресса и развития. На русском языке созданы произведения выдающихся писателей и поэтов, труды известных учёных.

Методология и результаты исследования. В работе использован сопоставительно-сравнительный метод, который позволил выявить общие и уникальные особенности рассматриваемых вопросов в русском и кыргызском языках. Также применялись описательный метод и различные приёмы лингвистического анализа и характеристики. Работа имеет теоретическую значимость, так как её результаты могут быть полезны для сравнения русского языка с кыргызским.

Материал исследования и его результаты могут использоваться при подготовке уроков по русскому языку. Они также могут стать основой для создания спецкурсов и семинаров по русскому языку.

Русский язык играет важную роль в развитии общества. Он помогает молодому поколению получать знания о современном мире. Больше половины населения земного шара говорит на русском языке. Кроме того, интерес к русскому языку проявляется в разных странах, включая Китай, Африку, Южную Америку, Австралию и Сирию. Многие страны отправляют своих студентов в российские вузы для получения качественного образования.

Кыргызстан не является исключением, продолжая традиции, сложившиеся после Октябрьской революции, когда лучшие кадры республики поехали учиться в Россию.

После войны народное хозяйство Кыргызстана начало активно развиваться. Многие выпускники российских вузов активно трудились в сфере образования и культуры. Многие из них стали известными людьми в нашей республике, например, Т. Океев, Ч. Базарбаев, С. Чокморов, У. Айтиев, С. Жеенбеков, Ж. Омукеева, А. Осмонов, У. Мамытов, К. Маликов и другие.

Русский язык открывает перед нами двери в богатую русскую культуру. Наш соотечественник Чингиз Айтматов высоко оценивал роль русского языка, утверждая, что для него он не менее родной, чем кыргызский.

Можно привести немало примеров, когда русская литература оказывала огромное влияние на идеалы молодого поколения. Вспомним, к примеру, роман Н. Островского «Как закалялась сталь». Образ Павла Корчагина стал примером для подражания для многих молодых людей, и студенческих отрядах появились настоящие корчагинцы.

Другой пример – рассказ М. Шолохова «Судьба человека». Образ Андрея Соколова, мужественного солдата советской армии, вызывал восхищение и уважение, воспитывая патриотов своего Отечества.

Невозможно переоценить роль произведений А.С. Пушкина, которые развивают любовь к родной природе, к Родине.

Изучение русского языка и культуры позволяет открывать новый мир, способствует формированию и развитию гармоничной личности.

Известный кыргызский писатель Кубанычбек Маликов говорил о глубоком реализме произведений русских классиков, их богатом образном языке. Творения Льва Толстого, Тургенева, Гоголя, Гончарова, Салтыкова-Щедрина, Горького, Чехова, Островского оказали огромное влияние на наше творчество и писательское будущее.

Величие русского языка и дружба с русским миром помогли нам, кыргызам, освоить нравственные ценности мировой культуры. Благодаря русскому языку мы познакомились с такими шедеврами зарубежной литературы, как произведения Э. Золя, Д. Голсуорси, Б. Шоу, В. Шекспира, В. Гюго, Дж. Лондона, А. Барбюса, Г. Уэллса, Дж. Рида, Т. Манна, Р. Роллана, Э. Хемингуэя, Э. Потбье, Ж. Веллеса, М. Пруста, Ги де Мопассана, А. Франса, Т. Шторма, Г. Кайзера, Г. Манна, Генрика Ибсена,

Э.Л. Войнич, Дж. Редьярда Киплинга, Сервантеса и многих других. В результате учащиеся кыргызских школ развивали в себе лучшие нравственные черты характера.

Благодаря русскому языку кыргызы смогли открыть для себя новый мир науки, культуры и техники. Показательно, как обогатил русский язык кыргызскую лексику. Сегодня такие слова, как «телевизор», «самолёт», «машина», «космос», «компьютер», «радио», «ручка», «стол», «стул», «автомобиль», «аэропорт», «офицер», «такси» и многие другие активно используются в кыргызском языке.

Общение с русским миром позволило учителям и педагогам Кыргызстана познакомиться с русской педагогикой, которая развивает честность, учит уважению и любви к своему Отечеству, умению прощать и делать добро. Сегодня мигранты-кыргызы, находящиеся в России, на собственном опыте убедились, что русский народ и русская культура, русский язык являются самыми гуманными в мире. Многим мигрантам русский народ помог найти работу, трудоустроиться.

Во время пандемии тяжелобольных кыргызов лечили в больницах и лечебных учреждениях России, лучшие медики и врачи оказали практическую помощь медикам Кыргызстана, помогали медикаментами, лечили больных на местах.

Каждый год тысячи выпускников средних школ поступают в вузы России. Они учатся в бюджетных группах, получают стипендию, обеспечиваются общежитием. Российское консульство и посольство каждый год оказывают материальную помощь ветеранам ВОВ и Афганистана.

Даже в отдалённых сельских школах открываются классы и детские сады с русским языком обучения по инициативе родителей и общественности. Несмотря на материальные трудности, некоторые родители сельской местности нанимают транспорт, чтобы возить детей в школы с русским языком обучения. Некоторые выпускники национальных школ дополнительно изучают русский язык в специальных курсах. Некоторые родители приглашают носителей русского языка для воспитания и обучения своих детей.

Заключение. Сотрудничество Кыргызстана с Россией с каждым годом расширяется. В школах Кыргызстана практикуется работа российских волонтеров и педагогов. С прошлого года Россия начала строить более 40 общеобразовательных школ на территории Кыргызстана. Выпускники профтехучилищ после окончания учебы продолжают работать на заводах и фабриках России. Появляются интернациональные семьи.

Говоря о роли русского языка в современном мире, нам хочется сказать слова благодарности российским педагогам, наставникам, которые делятся своим с опытом в вопросах обучения и воспитания.

Мы, находясь вдали от России, выражаем слова благодарности педагогам российских вузов, благодаря труду которых многие выпускники российских вузов стали лучшими специалистами.

Русский язык и культура русского народа проповедуют идеи человечности, нравственности и гуманизма, обогащают кыргызскую культуру. При этом изучение русского языка не мешает кыргызам развивать кыргызские народные традиции, обряды и обычаи. Знакомство с языками и культурой народов мира помогает нам лучше понимать друг друга.

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Гальцева Анжелика Александровна

*к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры
«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»,
Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
angel30111974@yandex.ru*

Немцова Надежда Михайловна

*к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры
«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»,
Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
nemtsova2004@mail.ru*

Аннотация. *Методика преподавания РКИ – наиболее важное звено в подготовке иностранных граждан к обучению в российских ВУЗах. Инновационные подходы в преподавании русского языка как иностранного были и остаются актуальными не только в аудиторном процессе обучения, но и в формате дистанционного. В статье отражены некоторые трудности преподавания русского языка в инославянской среде с учетом разносторонних особенностей учащихся (национальных, психологических, профессиональных и т.д.). Методы и приемы преодоления данных сложностей, описанные в настоящей статье, не только облегчают труд преподавателя-русиста и помогают студентам быстрее овладеть русским языком, но и позволяют продвигать российские культурно-образовательные ценности в международное пространство.*

Ключевые слова: *иностранцы граждане, методика преподавания РКИ, трудности обучения, сложность восприятия и усвоения.*

Введение. Русский язык не перестаёт быть интересным как носителям языка, так и иностранцам. В наши дни, независимо от политических и экономических взлётов и падений, Россия притягивает внимание с различных сторон. Приток в Россию иностранных граждан продолжает расти. Одной из причин является возможность получить высшее образование. Не секрет, что во многих африканских, арабских странах не каждому гражданину обучение в университете доступно по ряду причин, в том числе по причинам материальной и интеллектуальной. Двери Российских вузов открыты для любого желающего. Россия – одно из ведущих государств по численности иностранных студентов. На государственном уровне экспорт образовательных услуг обозначен как стратегически важная задача. В настоящее время преподаватели РКИ сталкиваются со многими трудностями ещё и потому, что в Россию приезжают не совсем мотивированные студенты.

Методология и результаты исследования. Традиционные методики преподавания РКИ без языка посредника давали возможность обучать в одной группе людей, говорящих на разных языках. Полное погружение в языковую среду во многом стимулировало учащегося мобилизоваться и быстрее адаптироваться не только в плане освоения нового языка, но и в социокультурном.

Преподаватель имел возможность индивидуального подхода к каждому обучаемому. Увеличение численности групп, «карманная» техническая оснащённость (онлайн-переводчики в телефонах) лишили как студентов, так и преподавателей возможности полного погружения в иносферу. Трудности обучения языку в многочисленной группе начинаются уже с первых шагов обучения звукам и буквам

(фонетике). Как показывает многолетняя практика обучения иностранцев русскому языку, тренировка артикуляции необходима постоянно, на каждом уроке, т.е. необходимы регулярные фонетические зарядки для того, чтобы иностранцы научились определять звуки на слух, распознавать слова по звучанию. Как известно, в звуковой системе русского языка существуют такие, которые отсутствуют в других языках (*ц, ч, ш, щ, ш*). Проконтролировать получение данных навыков в аудитории с большим количеством студентов очень сложно. Процесс замедляется. А не усвоили звуки и буквы, значит, не можем перейти к слову. А от слова - к освоению грамматических законов и правил.

Продуктивность методики работы с текстом, словарная работа по тексту перестаёт приносить ожидаемого результата, так как загруженное фото текста в любой онлайн-переводчик делает эту работу бесполезной. Преподаватель вынужден объяснять обучаемому прописные истины о том, что результат такого перевода, во-первых, часто совершенно не соответствует действительности, а во-вторых, не способствует освоению языковых навыков и компетенций. Современные студенты, привыкнув нажимать на кнопки и добывать нужную информацию из гаджетов, сталкиваются с огромными трудностями, недоумевая, почему надо методично выписать незнакомые слова из текста и перевести их по отдельности, а не текст целиком. Преподаватель вынужден сначала учить студентов учиться, объясняя, что русский язык флективный. В выражении грамматических значений преобладает словоизменение при помощи флексий (род, число, падеж). Искусственный интеллект пока ещё не совсем овладел живой русской речью, поэтому в данном конкретном случае технический прогресс мешает на уроке не только преподавателю, но и студенту, ибо это ещё один из факторов, который сильно затормаживает процесс овладения элементарными коммуникативными навыками.

Методика преподавания РКИ предполагает учитывать личностные, национально-культурные, индивидуально-психологические особенности учащихся, что ведет к наилучшему результату. Но часто преподаватель не имеет такой возможности из-за того, что в группе обучаются представители разных культур, часто трудносовместимых.

Более того, отсюда включение сведений, имеющих отношение к будущей профессиональной деятельности обучающихся и их интересам, также не представляется возможным в полном объеме и не достигается ожидаемой эффективности в группе, где обучаются вместе будущие экономисты, медики и инженеры.

Хороший преподаватель РКИ с многолетним стажем – это актер, циркач, акробат, жонглер, эквилибрист, манипулятор и пр. Говоря о социокультурной, психологической адаптации, необходимо отметить, что в первую очередь такую адаптацию проходит сам преподаватель, оказываясь в каждой конкретной группе. А потом он уже начинает помогать адаптироваться иностранцам.

Приступая к изучению падежей, преподаватель в полной мере отдаёт себе отчёт в том, что это самая «трудная трудность» иностранца. И ему действительно сложно освоить русские грамматические тонкости и оттенки. Исходя из собственного опыта, прежде всего, стараемся немного слухавить и убедить своих студентов, что падежи - это ерунда, совсем не трудно. Главное – не пропускать занятия и ежедневно стараться осмыслить и проанализировать полученный на уроке материал после занятий ещё раз. Но так делают, к сожалению, единицы. Отсюда накладываются друг на друга пробелы в знаниях, которые тормозят прогресс усвоения. Плюс зачастую отсутствие четкого представления о системе собственного языка преграждает путь к пониманию системы русского языка. Тогда в помощь метод сравнения. Например, изучая окончания существительных одного из падежей, берём несколько словосочетаний и проговариваем их на всех языках, на которых говорят в группе.

Находим общее. Преподаватель, даже не знающий всех языков, в состоянии определить на слух и вычленить, каким образом на родном языке студента выражается та или иная грамматическая категория, делает на этом акцент и выводит своего рода формулу, как в математике, ориентируя студента запомнить её для выражения той или иной грамматической категории. (Например, *звоню своему хорошему другу, своей хорошей подруге* = *звонить* + ...ОМУ/-ЕМУ + ...У/Ю (м.р.); *звонить* + ...ОЙ/ЕЙ + Е/И (ж.р.) = та же формула на родном языке). Продолжаем глагольный ряд. Работает почти всегда.

Следующий приём для тех грамматических категорий русского языка, которые имеют отклонения от стандартной грамматической схемы. Называем его «*непочему*». Надо просто запомнить! К таковым, например, относится выражение «*У меня есть...*» (*у меня, у тебя..., у него.....*). Предпочитаем изучать его по формулам:

2 + есть + 1, т.е. Р.п + есть + И.п. – настоящее время;

2 + был (была, было, были) + 1 – прошедшее время;

2 + будет (будут) + 1 – будущее время.

2 + нет + 2 - н.в.

2 + не было + 2 – п.в.

2 + не будет + 2 – б.в.

Глагол *нравиться*: 3 + нравится + 1.

Особенное «государство», безусловно, - это глаголы движения. Мы, носители языка, усваиваем традицию их употребления с рождения. Говорим не задумываясь. И не каждый русский человек способен объяснить с точки зрения грамматических категорий свой выбор того или иного глагола движения в каждой конкретной ситуации. Мы имеем не только три разных инфинитива (*идти, ходить, пойти*) для употребления в настоящем, прошедшем и будущем времени, но и их видовые пары с особенностями в употреблении времени и сочетании с некоторыми наречиями.

Как облегчить восприятие при изучении данной темы? Необходимо упростить подачу информации. Здесь в помощь сравнительный анализ. Возможно провести параллель с английским языком (*go, went*). Акцентировать внимание на слова-сигналы (*сейчас иду, вчера ходил, завтра пойду*). Отработав материал, добавить употребление глагола *ходить* в значении повторяющегося действия с акцентом на употреблении в настоящем времени со словами-сигналами: *обычно, всегда, часто никогда, каждый день* и пр.

Аналогично этому будет проще работать с другими глаголами движения (*ехать, ездить, поехать; бежать, бегать, побежать; плыть, плавать – поплыть* и т.д.).

Далее приступаем к изучению приставок в «империи» глаголов движения, преподнося их как отдельные слова, присоединяемые к глаголам. Здесь тоже возможно использование формул. Например, *обо-* + глагол + *вокруг* + 2 (*обошёл вокруг здания*); *про-* + глагол + *мимо* + 2 (*проехал мимо остановки*), *при-* + глагол + *из* + 2 + *в* + 4 (*приехал из Алжира в Россию*).

Возникают сложности и с изучением некоторых групп глаголов, так называемых глаголов-статиков, обозначающих положение в пространстве (*лежать, стоять, висеть, сидеть*), и глаголов-динамиков, обозначающих изменение положения в пространстве (*класть – положить, ставить – поставить, вешать – повесить*).

Сложность восприятия и усвоения состоит ещё и в том, что, во-первых, почти все из них с особенностями в спряжении (*сидеть, сижу, сидишь...*), во-вторых, имеют разное управление (*сидеть* + 6 (*где?*), *садиться* – *сесть* + 4 (*куда?*)), в-третьих, глаголы-статики в отличие от глаголов-динамиков, не имеют формы совершенного вида. Более того, *лежать, класть – положить и лежать, ложиться – лечь; стоять, ставить – поставить и стоять, вставать* – встать имеют разную лексическую сочетаемость и ситуацию употребления. Первые говорим, когда выполняем действие над объектом (всё, что висит, можно повесить; всё, что лежит, можно положить).

Вторые, - когда действие выполняет субъект самостоятельно. Технические средства помогут не быть бесполезно голословными. Видеоролики действий помогут разобраться, кто *ложится* и кто/что *лежит*.

Непросто объяснить употребление некоторых глаголов, которые очень похожи по значению, но при этом имеют разный контекст употребления и разные значения: *применять, использовать, употреблять*. Например, в английском языке глагол *use (использовать)* универсален. И часто иностранцы по аналогии с английским употребляют русский глагол *использовать* в ситуациях, где носитель языка его не скажет (*В этом предложении надо использовать прошедшее время (иностранец). В этом предложении надо употреблять прошедшее время (русский)*).

Несомненно, такие трудности вызваны тем, что огромная часть слов русского языка – это многозначные слова.

Возьмем, к примеру, глаголы *мочь* и *уметь*. (*Я могу писать – Я умею писать; Я могу говорить по-русски – Я умею говорить по-русски; Я могу играть на гитаре – Я умею играть на гитаре*). Разница практически не ощущается. Но в некоторых случаях ее можно увидеть, но вместе с тем иностранец четко должен понимать, что глагол *мочь* – это физическая возможность, а глагол *уметь* – это навык (*Могу, потому что способен это делать. Умею, потому что научился этому*). Иностранцу трудно усвоить, что у носителя русского языка совсем не вызывает трудностей: (*Я могу говорить по-русски = Я знаю слова, умею произносить звуки, знаю правила, поэтому я физически способен говорить по-русски; Я умею говорить по-русски = Я выучил звуки, слова, правила, запомнил исключения, поэтому теперь у меня есть навык русской речи*).

А вот предложение, в котором русские легко используют оба глагола: *Я умею играть на гитаре, но не могу, потому что сломал руку*.

Или возьмем глаголы *быть* и *стать* (*Я буду врачом = Я стану врачом; Он был врачом = Он сейчас не врач, а инженер, например – Он стал врачом в 2015 году = Сейчас он работает врачом; Я не буду есть = Я не хочу есть – Я не стану это есть = Мне не нравится эта еда*).

Заключение. Таким образом, преподавание русского языка является интересной, но сложной сферой деятельности преподавателя. У преподавателя РКИ должен быть интерес к языкам и лингвистике, он должен обладать хорошим умением общаться и находить общий язык с людьми разных культур и национальностей, ему необходимо терпение и умение разбираться в трудностях. Чтобы быть преподавателем РКИ, нужно не просто знать русский язык, но и чувствовать его нюансы и тонкости. Более того, зная, уметь мастерски передать свои знания, уметь объяснить и научить.

Ссылки на источники

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 9-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с.

2. Теория и практика обучения русскому языку. Международное образование и сотрудничество: сборник научных трудов / под ред. проф. М.П. Чесноковой. – М.: МАДИ (ГТУ), 2005.

3. Федорова, Е.Л. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-иностранцев / Е.Л. Федорова, Е.И. Мотина [и др.]. – М.: УДН, 1983.

4. Шустикова, Т.В. Грамматика в преподавании русского языка как иностранного. Лингвистический и коммуникативно-прагматический аспект / Т.В. Шустикова. – М., 2006.

5. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М., 2003.

СЕКЦИЯ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОСВОЕНИЮ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

УДК 811.161.1

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ ЧЕРЕЗ АКЦЕНТУАЦИЮ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ТЕКСТАХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

Иконникова Яна Владимировна,

*к.филол.н., ст. преподаватель кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет,
г. Тамбов, Россия*
janakareva@yandex.ru

Глазкова Марина Михайловна,

*к.филол.н., доцент, доцент кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет,
г. Тамбов, Россия*
rusfilol37@mail.ru

Аннотация. В статье акцентирована актуальная проблема адаптации студентов-инофонов к образовательному процессу в российском вузе на начальном этапе обучения. Подчеркивается, что вектор обучения русскому языку в высшей школе смещен в сторону официально-делового стиля. Цель работы – показать важность акцентуации характерных черт научного стиля на этапе довузовской подготовки. Особое внимание уделяется репрезентации грамматических особенностей в текстах учебных пособий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль, грамматические особенности, универсальная компетенция.

Введение. Дисциплины «Русский язык и культура общения» и «Иностранный язык (русский язык)» – это следующий этап обучения выпускника подготовительного факультета. При этом количество часов и программы обучения по указанным дисциплинам едины для иностранных студентов в частности и русскоязычной группы в целом. Важно отметить, что как преподаватели, так и студенты-инофоны сталкиваются со своеобразной образовательной вилкой: студент-инофон, поступивший на первый курс университета, обладает знаниями, соответствующими первому сертификационному уровню (ТРКИ-I/B1), выпускник-бакалавр – второму сертификационному уровню (ТРКИ-II/B2).

Методология и результаты исследования. Формированию единой для дисциплин «Русский язык и культура общения» и «Иностранный язык (русский язык)» универсальной коммуникативной компетенции, предусмотренной примерной основной образовательной программой (ПООП), соответствуют различные индикаторы ее достижения. Например, для направлений подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» и 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности»:

Категория (группа) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции	
		13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника»	29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности»
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	<p>УК-4.1. Демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах на государственном языке.</p> <p>УК-4.2. Демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах не менее чем на одном иностранном языке [1]</p>	<p>УК-4.1. ИД-1УК-4 Знать: литературную форму государственного языка РФ, основы устной и письменной коммуникации на иностранном языке, функциональные стили родного языка, требования делового стиля общения и средства взаимодействия с партнерами.</p> <p>УК-4.2. ИД-2 УК-4 Уметь: использовать информационно-коммуникационные технологии при поиске необходимой информации в процессе решения стандартных коммуникативных задач на государственном и иностранном (-ых) языках; выражать свои мысли на государственном и иностранном (-ых) языках в ситуации деловой коммуникации.</p> <p>УК-4.3. ИД-3 УК-4 Владеть: практическим опытом ведения деловой переписки, составления текстов разной функциональной принадлежности на государственном языке, опытом перевода текстов с иностранного языка на родной, опытом говорения на государственном и иностранном языках [2]</p>

Как мы видим, универсальная компетенция, общая для всех направлений подготовки бакалавров, характеризуется достижением различных индикаторов. Но в любом случае вектор ее достижения направлен в сторону деловой коммуникации, что, в свою очередь, находит отражение в образовательных программах дисциплин «Русский язык и культура общения» и «Иностранный язык (русский язык)». Для эффективного и качественного освоения ПООП высшего образования в рамках

выбранной специальности студенты прежде всего работают с текстами научного стиля речи, что вызывает определенные сложности. О.Н. Анциферова отмечает: «Между тем предполагается, что иностранный студент наравне с другими эффективно обучается выбранной им специальности. Опыт работы с такими студентами показывает, что на начальном этапе обучения студенты-инофоны растеряны перед потоком информации, не способны к самостоятельной работе, направленной на выравнивание с остальными членами группы» [3].

Действительно, знания студентов-инофонов о функциональной стратификации русского языка и прежде всего о научном стиле не соответствует уровню подготовки выпускников российских школ. Одна из сквозных линий примерной рабочей программы среднего общего образования базового уровня - это «Функциональная стилистика. Культура речи». Согласно указанной программе в 11-м классе учащиеся знакомятся с тематическим блоком, включающим в себя в том числе и характеристику научного стиля: «Научный стиль, сферы его использования, назначение. Основные признаки научного стиля: отвлечённость, логичность, точность, объективность. Лексические, морфологические, синтаксические особенности научного стиля. Основные подстили научного стиля. Основные жанры научного стиля: монография, диссертация, научная статья, реферат, словарь, справочник, учебник и учебное пособие, лекция, доклад и др. (обзор)» [4].

Безусловно, преподаватели подготовительных факультетов проводят занятия, направленные на формирование навыков работы с текстами научного стиля, и они носят системный характер. Но программа преподавания русского языка как иностранного (первый сертификационный уровень) не предусматривает достижения тех же предметных результатов, что и программа среднего общего образования (базовый уровень). Нельзя не отметить и количество часов, которое отведено на знакомство с этой темой при изучении русского языка в средней школе и на подготовительном факультете вуза. Дальнейшее же изучение русского языка в вузе ориентировано на изучение особенностей официально-делового стиля и практики его применения в профессиональной деятельности.

В то же время образовательная программа по русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки предусматривает знакомство с основными грамматическими (в том числе синтаксическими) единицами, характерными для научного стиля: анализируется специфика простых предложений, виды сложных предложений, способы выражения субъектно-предикативных отношений. Так, в учебнике русского языка, являющегося базовым для подготовительного факультета Тамбовского государственного технического университета, даются представления о простом и сложном предложении уже на начальном этапе обучения. Таким образом, необходимый грамматический минимум студентами освоен в полном объеме:

Часть 1	Часть 2
Урок 5. Конструкция сложного предложения со словом КОТОРЫЙ в именительном падеже Урок 7 Конструкция сложного предложения со словами ПОТОМУ ЧТО, ПОЭТОМУ. Урок 8. Конструкция сложного предложения с союзом КОГДА. Урок 11. Конструкция сложного предложения со словом ЧТОБЫ Урок 12. Конструкция сложного предложения с союзом ЕСЛИ. Урок 14. Конструкция сложного предложения со словами ХОТЯ и НЕСМОТРЯ НА ТО ЧТО [5, с. 3-4]	Урок 19. Конструкция сложного предложения с союзом ЧЕМ ..., ТЕМ Урок 26. Дательный падеж в безличных предложениях. Урок 27. Сложное предложение со словом КОТОРЫЙ (систематизация) Урок 28. Причастие. Причастный оборот. Действительные причастия Урок 29. Страдательные причастия Урок 30. Действительный и страдательный оборот Урок 31. Деепричастие. Деепричастный оборот [6, с. 3-4]

Работа с текстами научного стиля (в частности, научно-учебного подстиля) является системной не только на уроках русского языка как иностранного, но и при изучении общеобразовательных дисциплин, предусмотренных учебным планом в зависимости от будущего профиля подготовки. Как отмечает А.Н. Щукин, «грамматические навыки формируются на основе приобретенных знаний, подражания речи носителей языка, выполнения упражнений, наблюдения над использованием грамматического явления в контексте предложения» [7, с.120], при этом «сформированность грамматического навыка и возможность его включения в речевое умение являются необходимым условием успешности речевого общения» [7, с. 122]. Таким образом, «наблюдение над использованием грамматического явления» в научном тексте как этап пассивного усвоения материала, структурирование знаний о стиле в целом и акцентуация его особенностей прежде всего на этапе подготовки иностранных абитуриентов на подготовительном факультете представляется содержательно обоснованной и эффективной.

Формально работа строится по той же схеме, что и в практике школьного обучения. Учебные пособия, используемые при реализации программы среднего общего образования, также могут быть применимы (например, Петкевич Л.А. «Русский язык. Весь школьный курс в таблицах») [8, с. 253-255]. Содержательно же работа с грамматическим материалом должна стать основой актуализации знаний о стиле. Все термины должны быть объяснены и проиллюстрированы.

Начиная разговор о стилевой стратификации русского, очень важно подчеркнуть, что именно сфера употребления научного стиля так важна для слушателей подготовительного факультета: наука объединяет учебную деятельность и производственный процесс; все современные технологии – это прежде всего область научного знания.

Знакомство со стилевыми чертами может быть проведено в форме словарной работы, при этом необходимо обратить внимание на частотное использование существительных с суффиксом –ость и на значение этих существительных:

Черты научного стиля	
Смысловая точность – это...	
Объективность – это...	
Аргументированность – это...	
Логичность – это...	
Обобщенность – это...	
Информативность (информативная насыщенность) – это...	
Терминологичность – это...	
Безличность – это...	

При характеристике языковых особенностей искомого стиля словарную работу желательно проводить непосредственно при записи (анализе) таблицы, при этом кратко характеризуя соответствующие разделы лингвистики. На наш взгляд, выделять целесообразно только основные черты.

Языковые особенности научного стиля		
Лексические	Морфологические	Синтаксические
Лексика – это ...	Морфология – это ...	Синтаксис – это...
<u>Используются часто:</u> - термины: <i>абсорбация, адсорбация, кинетическая энергия, индукция.</i>	<u>Используются часто:</u> - абстрактные существительные: <i>значение, ускорение, невесомость, терминологичность;</i>	<u>Используются часто:</u> - сложные и осложнённые предложения; - односоставные предложения; - пассивные конструкции;
<u>Не используются:</u>		

<p>- слова, передающие чувства, эмоции: <i>радостно, грустно, восхитительно, печально, безжалостно.</i></p>	<p>- глаголы в форме настоящего времени; - возвратные глаголы: <i>характеризуется, относится, развивается;</i> - страдательные причастия прошедшего времени.</p> <p><u>Не используются:</u> - местоимения и глаголы в форме первого лица единственного числа, потому что это нарушает принципы научной этики (правильно вместо «я исследовал» говорить «мы исследовали»).</p>	<p>- вводные слова и сочетания.</p> <p><u>Не используются:</u> - восклицательные предложения.</p>
---	---	---

Важно прокомментировать такие понятия, как осложненное предложение, обособленные члены предложения, вводные слова и сочетания, односоставные предложения, и привести примеры.

Термин	Объяснение	Пример
Осложненное предложение	Предложение содержит одну грамматическую основу, но есть элементы, его осложняющие: однородные члены предложения, обособленные члены предложения, вводные слова и словосочетания.	Все примеры, приведенные ниже.
Обособленные члены предложения	Выделенные с помощью знаков препинания (чаще – с помощью запятых) определения, дополнения, обстоятельства.	Оганесон, <u>недавно открытый учеными</u> , является инертным газом.
Однородные члены предложения	Отвечают на один вопрос, выполняют одну и ту же функцию в предложении.	<u>Гелий, радон, ксенон, аргон</u> являются инертными газами.
Вводные слова и сочетания	Всегда выделяются знаками препинания, указывают на источник сообщения (<i>по мнению..., по словам...</i>), подчеркивают последовательность изложения (<i>во-первых, во-вторых, с одной стороны, с другой стороны, следовательно</i>) и степень его точности (<i>может быть, предположим, конечно, бесспорно</i>).	<u>Бесспорно</u> , открытие инертных газов важно для развития химической науки.

Как мы видим из таблицы, работа с такими понятиями, как обособленные члены предложения, вводные слова и сочетания требует также введения понятий обстоятельство, дополнение, определение, а также комментария, почему вводные

слова не являются членами предложения, что на начальном этапе обучения не соответствует уровню лингвистической подготовки иностранных обучающихся. Целесообразно понятие «обособленные члены предложения» исключить, связанное с этим термином объяснение в таблице заменить.

Осложненное предложение →	Осложненные предложения
Предложение содержит одну грамматическую основу, но есть элементы, его осложняющие: однородные члены предложения, обособленные члены предложения, вводные слова и словосочетания.	Предложение содержит одну грамматическую основу, но есть элементы, его осложняющие: однородные члены предложения, причастные и деепричастные обороты, вводные слова и сочетания; они выделены запятыми (или тире)

В качестве иллюстративного материала может быть использован текст «Гроза», предложенный Д.Э. Розенталем [9, с. 6-11]. Как правило, достаточно двух текстов различных стилей, но по желанию преподавателя могут использоваться все тексты. Для сравнительного анализа могут быть также использованы подобные варианты текстов на тему студенческой жизни.

Следующий этап работы – это анализ языковых особенностей и заполнение соответствующих граф таблицы. Для анализа выбираются тексты различного уровня сложности: параграф из учебника подготовительного факультета, параграф из вузовского учебника, статья из сборника трудов студенческой научной конференции. Безусловно, научная статья может частично не соответствовать всем требованиям, предъявляемым к текстам, используемым на этапе довузовской подготовки, но в сильной группе этот текст может быть рассмотрен как дополнительный, что отвечает основным дидактическим принципам методики преподавания РКИ – проблемности и развивающего обучения.

Важно отметить, что текст научного стиля в зависимости от подстиля, жанра, целевой аудитории будет обладать определенным набором черт, характерных для искомого стиля, но не объединять их все, поэтому работа с разноплановым материалом оправдана.

Тексту учебного пособия «Математика. Вводный курс» для студентов-иностранцев, проходящих предвузовскую подготовку, соответствует система предтекстовых и послетекстовых упражнений. Сложные синтаксические конструкции выделены: *Чему?* поставлено в соответствие *что? = Что?* соответствует *чему?* [10, с. 96]. Кроме того, термины выделены в тексте, что значительно упрощает работу с текстом.

- (1) Рассмотрим *прямую линию* (рис. 1). (2) Обозначим её направление вправо знаком → стрелка.
- (3) Будем рассматривать это направление как положительное, а противоположное направление (влево) как отрицательное.
- (4) Мы получили *ось*. (5) Возьмём на ней точку и обозначим её буквой О. (6) Точка О изображает число 0 (нуль). (7) Это *начало отсчёта*. (8) Возьмём любую точку справа от точки О и обозначим её буквой Е. (9) Будем считать, что отрезок ОЕ – это *единица длины* (то есть длина отрезка ОЕ равна 1). (10) Точка Е изображает число 1.
- (11) Мы получили *числовую (координатную) ось*.
- (12) Прямая, на которой выбраны начало отсчёта, положительное направление и единица длины, называется ***координатной осью***.
- (13) На рисунке 1 координатная ось изображена горизонтально с положительным направлением, которое идёт вправо от точки О.

<p>(14) Начало отсчёта (начальная точка) <i>O</i> делит координатную ось на два луча. (15) Один из них идёт вправо от точки <i>O</i> в положительном направлении. (16) Это <i>положительный луч</i>. (17) Другой луч идёт влево от точки <i>O</i>. (18) Это <i>отрицательный луч</i>. (19) Каждая точка координатной оси изображает действительное число. (20) Если точка находится на положительном луче, то она изображает положительное число. (21) Если точка находится на отрицательном луче, то она изображает отрицательное число. (22) Число, которое обозначено на координатной оси точкой, называют координатой этой точки [10, с. 96].</p>		
Лексические особенности	Морфологические особенности	Синтаксические особенности
<p>Используются часто:</p> <ul style="list-style-type: none"> - термины: ось (4), числовая (координатная) ось (11), положительный луч (16), отрицательный луч (18), координата (22). <p>Не используются:</p> <ul style="list-style-type: none"> - слова, передающие чувства, эмоции. 	<p>Используются часто:</p> <ul style="list-style-type: none"> - абстрактные существительные: направление (2); - глаголы в форме настоящего времени: делит (14), идёт (15, 17), изображает (19); - возвратные глаголы: называется (12), находится (20, 21); - страдательные причастия: выбраны (12), изображена (13), обозначено (22). <p>Не используются:</p> <ul style="list-style-type: none"> - местоимения и глаголы в форме первого лица единственного числа, потому что это нарушает принципы научной этики (правильно вместо «я исследовал» говорить «мы исследовали»): рассмотрим (1), обозначим (2) и т.п. 	<p>Используются часто:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сложные и осложнённые предложения: 9, 12, 13, 20, 21, 22; - односоставные предложения: 1, 2, 3, 8, 9; - пассивные конструкции: 12, 13, 22; - вводные слова и сочетания (-). <p>Не используются:</p> <ul style="list-style-type: none"> - восклицательные предложения.

Заполнение таблицы можно заменить комплексом тестовых заданий. Но, наш взгляд, именно работа с таблицей позволяет систематизировать знания об особенностях научного стиля. Несомненным плюсом такой скрупулёзной грамматической работы является формирование навыка работы с текстом. Как отмечает Н.В. Киселёва в пособии «Содержание и организация русского языка как иностранного», «использование контекста как средства ознакомления с грамматическим материалом основывается на самой природе контекста, который фиксирует условия, выявляющие содержание конкретной языковой единицы» [11, с. 138]. Именно эта сторона работы сегодня, к сожалению, находится под негативным влиянием онлайн-переводчиков.

Следующий этап – работа с текстом учебного пособия «Физические основы технических измерений», адресованного студентам 2, 3 курсов направлений подготовки инженерного профиля. Соответственно, данное издание не содержит каких-либо адаптированных элементов, облегчающих понимание сложных грамматических конструкций и параграфа в целом. Необходимо обратить внимание обучающихся и на то, что количество предложений в данном фрагменте уменьшено почти в два раза, при этом объем текста превышает первый. Это говорит о том, что используются более сложные синтаксические конструкции.

(1) Конструкция подавляющего большинства механических средств измерения состоит из последовательно расположенных элементов и устройств, каждое из которых в этой последовательности выполняет определенную задачу при измерении. (2) Для того чтобы в дальнейшем при изучении средств измерения было легче представлять их действие, рассмотрим коротко эти устройства и их назначения (ГОСТ 16263-70).

(3) *Основание измерительного средства* – это конструктивный элемент, на базе которого смонтированы все элементы данного действующего средства измерения.

(4) Например, штанга штангенциркуля, скоба микрометра, корпус индикатора часового типа.

(5) *Воспринимающий элемент* – это часть средства измерения, которая осуществляет его соприкосновение с объектом измерения и воспринимает величину этого объекта, например, измерительные губки штангенциркуля, измерительный наконечник индикатора.

(6) Часть воспринимающего элемента, непосредственно касающаяся поверхности объекта, иногда называют чувствительным элементом.

(7) *Размерный элемент* – это одна из деталей средства измерения, которая обладает собственным точным, обычно многозначным, размером, с величиной которого в процессе измерения непосредственно сопоставляется воспринятая средством измерения величина объекта измерения (например, штанга со шкалой штангенциркуля: размер детали воспринятый губками, сравнивается с ней).

(8) *Преобразующее устройство* – это внутренний механизм или элемент средства измерения, который преобразует (видоизменяет) малые перемещения, воспринятые от объекта измерения, в большие перемещения на отсчетном устройстве так, что эти большие перемещения исполнитель может непосредственно наблюдать и отсчитывать (например, зубчатая передача в индикаторе часового типа).

(9) *Отсчетное устройство* – создаёт возможность отсчитывать показания средства измерения. (10) В большинстве случаев отсчетные устройства имеют шкалу и указатель, которым служит отдельный штрих, группа штрихов или стрелка. (11) В последнее время распространяются средства измерения с цифровыми отсчетными устройствами. (12) Примером отсчетного устройства может быть нониус штангенциркуля, круглая шкала индикатора и стрелка индикатора часового типа, цифровое табло прибора с цифровой индикацией [12].

Лексические особенности	Морфологические особенности	Синтаксические особенности
<p>Используются часто: - термины: штангенциркуль (4), микрометр (4), индикатор (4), воспринимающий элемент (5), размерный элемент (7), преобразующее устройство (8), отсчетное устройство (9).</p> <p>Не используются: - слова, передающие чувства, эмоции.</p>	<p>Используются часто: - абстрактные существительные: измерение (1), последовательность (1), изучение (2), назначение (2), соприкосновение (5); - глаголы в форме настоящего времени: состоит (1), выполняет (1), называют (6), обладает (7), создает (9); - возвратные глаголы: сопоставляется (7), сравнивается (7); распространяется (11) - страдательные причастия: смонтированы (3). Не используются: - местоимения и глаголы в форме первого лица единственного числа, потому что это нарушает принципы научной этики (правильно вместо «я исследовал» говорить «мы исследовали»): рассмотрим (2).</p>	<p>Используются часто: - сложные и осложнённые предложения: 1-3, 5-8, 10, 12; - односоставные предложения: 4; - пассивные конструкции: 3; - вводные слова и сочетания например (4, 5, 7, 8).</p> <p>Не используются: - восклицательные предложения.</p>

Заключение. Таким образом, именно на этапе довузовской подготовки акцентуация характерных черт научного стиля, в том числе через репрезентацию его грамматических особенностей в тексте, представляется наиболее продуктивной ввиду того, что вектор дальнейшего изучения русского языка в высшей школе смещен в сторону официально-делового стиля. Систематизация полученных знаний, дифференцированное выделение стилевых особенностей в зависимости от подстиля и жанра при анализе текстов учебных пособий и научных статей – важный этап усвоения материала. Полученные знания, безусловно, необходимы студенту-инофону для успешной адаптации к образовательному процессу в российском вузе.

Ссылки на источники

1. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 13.03.01 «Теплоэнергетика и теплотехника» [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/130301_POOP_B_1.pdf (дата обращения: 25.04.2024)
2. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности» [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/290301_POOP_B_1.pdf (дата обращения: 25.04.2024)
3. Анциферова О. Н. Студент-инофон в русскоязычной группе вуза: к вопросу о разработке пособий для самостоятельной работы студента по дисциплине «Русский язык и культура речи» // Научный диалог. 2014. № 2 (26): Педагогика. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_21278894_32697427.pdf (дата обращения: 20.04.2024)
4. Примерная рабочая программа среднего общего образования «Русский язык» (базовый уровень) для 10—11 классов образовательных организаций [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/1a45b2b4d243baa031e16420ea790fcb.pdf> (дата обращения: 20.04.2024)
5. Изучаем русский язык: учебное пособие для иностранных учащихся: в 2 ч. Ч. 1. / С. А. Ильина, Т. П. Баркова, М. В. Васюкова [и др.] Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. 256 с.
6. Изучаем русский язык: учебное пособие для иностранных учащихся: в 2 ч. Ч. 2. / С. А. Ильина, Т. П. Баркова, М. В. Васюкова [и др.] Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. 316 с.
7. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: ФЛИНТА, 2023. 332 с.
8. Русский язык. Весь школьный курс в таблицах / сост. Л.А. Петкевич. Минск: Букмастер: Кузьма, 2013. 304 с.
9. Розенталь Д.Э. Русский язык на отлично. Стилистика и культура речи. М.: Издательство АСТ: Мир и Образование, 2019. 272 с.
10. Степаненко Е.В., Степаненко И.Т., Губанова Т.В. Математика. Вводный курс: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 104 с.
11. Содержание и организация современного урока русского языка как иностранного / авт.-сост. Н.В. Киселёва. Волгоград: Учитель, 186 с.
12. Дмитриев О.С. Физические основы технических измерений [Электронный ресурс]: учебное пособие Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2022. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

СТРУКТУРА ВВОДНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Лагун Ирина Марсельевна,

*д.т.н., зав. кафедрой, Тульский государственный университет,
г. Тула, Россия
imlagun@mail.ru*

Кузьмина Елена Николаевна,

*к. ф.-м.н., ст. педагог, Тульский государственный университет,
г. Тула, Россия
umk_ood@list.ru*

Аннотация. *Проектирование обучения математике иностранных учащихся медико-биологического профиля подготовки нацелено на решение двух задач. Одной из задач является освоение математических знаний, необходимых для понимания содержания основных естественнонаучных дисциплин и поддержания навыков использования математического аппарата для выполнения практических заданий в этих дисциплинах на довузовском этапе. Другой задачей является подготовка к освоению дисциплин, в том числе и профильно-ориентированных, на младших курсах обучения в вузах по выбранному направлению. Вводный курс математики направлен на изучение, прежде всего, терминологии, необходимой на занятиях по естественнонаучным дисциплинам и повышение мотивации учащихся к изучению математики как инструмента освоения основных естественнонаучных дисциплин.*

Ключевые слова: *дovuзовская подготовка иностранных граждан, медико-биологический профиль, проектирование дополнительного курса математики.*

Введение. Основная цель, с которой математика вводится в учебный план подготовки иностранных учащихся по медико-биологическому профилю в качестве дополнительной дисциплины, заключается в обеспечении уровня подготовки, достаточного для продолжения образования в университете на русском языке по выбранному направлению. Достижение этой цели в период довузовского обучения обеспечивается выполнением следующих задач:

- освоение терминологии и овладение научным стилем речи в объеме, достаточном для понимания предметного содержания основных дисциплин на первом курсе университета;

- повторение предметного содержания основных естественнонаучных дисциплин (биология, физика, химия), знания которых, востребованы в обучении по основным образовательным программам, восполнение недостатка знаний, вызванного расхождением в программах обучения в российском среднем образовании и национальных системах образования зарубежных стран.

Поскольку математика является универсальным инструментом исследования и анализа материалов, освоение базовой математической терминологии является неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки как к изучению естественнонаучных дисциплин на довузовском этапе, так и к освоению основных образовательных программ. Помимо освоения терминологии на русском языке, учащимся необходимо освоить навыки применения математических методов для

решения базовых практических задач, упомянутых в требованиях к минимуму знаний иностранных учащихся по естественнонаучным дисциплинам [1, с. 7-8, 13]. Целесообразно также на довузовском этапе предъявление информации о математических методах исследования профильно-ориентированных задач, поскольку это расширяет границы понимания области знаний, на которые будет направлено дальнейшее обучение в университете.

Методология и результаты исследования. Содержание вводного курса математики для иностранных учащихся медико-биологического профиля подготовки определяется в соответствии с вышеуказанными потребностями, и включает следующие разделы математических знаний и умений: математическая символика; преобразование и вычисление значений математических выражений; действия с пропорциями и процентами; умение использовать методы решения линейных, квадратных, рациональных уравнений и систем уравнений; основные понятия геометрии на плоскости; декартова система координат; основы векторной алгебры; определение и свойства функций; построение и анализ графиков функций; основы дифференциального и интегрального исчисления; базовые понятия теории вероятности и математической статистики.

Поскольку для учащихся медико-биологического профиля дисциплина математика является дополнительной, количество учебных часов для аудиторных занятий и самостоятельной работы учащихся существенно ограничено.

В этих условиях представляется целесообразным проведение практических занятий с выполнением заданий и решением задач с применением необходимой терминологии и отработкой требуемых навыков.

Составление таких задач и текстов с целью отбора необходимой для первоочередного изучения терминологии было осуществлено с опорой, во-первых, на содержание основных общеобразовательных дисциплин для учащихся медико-биологического профиля, заданных требованиями [1, с. 7-8, 13], а, во-вторых, по учебной литературе, предназначенной для студентов медицинских и фармацевтических вузов [2 - 9 и др.].

Как правило, практическое занятие содержит следующие виды работ (табл. 1):

Таблица 1 - Структура занятия по математике для иностранных учащихся медико-биологического профиля подготовки

№ этапа	Содержание этапа	Ориентировочное время, мин.
1	Проверка освоения терминологии, введенной на предыдущем занятии, изучение которой являлось заданием для самостоятельной работы учащихся (или частью этого задания); оптимально такую проверку выполнять в двух форматах: <ul style="list-style-type: none"> •аудирование; •выполнение индивидуального задания в письменной форме, например: выбор термина по его определению; вставка пропущенного термина в предложение; формирование предложения из заданного набора слов, и т.п. 	20
2	Предъявление терминологии по теме занятия: <ul style="list-style-type: none"> •запись и чтение слов и словосочетаний •пояснение новых грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи (если это необходимо) •предъявление определений по теме занятий 	15

3.	Повторение ранее изученной терминологии в сочетании с новой.	5
4	Пояснение условий практических заданий по теме занятия, методов его выполнения, требований к оформлению решения.	30
5	Выполнение аналогичных заданий учащимися по образцу.	15
6	Объяснение заданий для самостоятельной работы к следующему занятию.	5

Из таблицы видно, что как минимум половина времени занятия отводится на изучение востребованной математической терминологии, поскольку это представляется одной из основных задач для учащихся медико-биологического профиля на довузовском этапе подготовки.

Работа с практическими заданиями имеет два аспекта. Во-первых, учащихся необходимо обучить использовать математические методы решения задач с абстрактным содержанием, например, выполнению действий с двумерными векторами в геометрической и координатной формах или различным методам решения систем линейных уравнений. После этого, необходимо показать, как используют эти методы для решения практических заданий в профильных естественнонаучных дисциплинах (физике, химии, биологии). Условия заданий для этого вида работы (например, табл. 2) целесообразно согласовывать с рабочими программами соответствующих дисциплин.

Таблица 2 - Примеры практических заданий, навыки решения которых востребованы при изучении профильных естественнонаучных дисциплин

Область математических знаний	Задания
Общенаучная и математическая терминология	<u>Физика</u> : Диск радиуса R катится по горизонтальной плоскости без скольжения. Найти модуль перемещения произвольной точки A этого диска за один его оборот.
Пропорции	<u>Биология</u> : При скрещивании самки мыши с рыжей шерстью нормальной длины и самца с чёрной длинной шерстью в первом поколении было получено 5 потомков, имевших рыжую шерсть нормальной длины и 4 потомка, имевших чёрную шерсть нормальной длины. Для второго скрещивания взяли самцов и самок из F_1 с рыжей нормальной шерстью. В потомстве получили расщепление 6:3:2:1, причём мышей с рыжей шерстью было большинство. Определите генотипы родительских особей, генотипы и фенотипы полученного потомства в первом и во втором скрещиваниях [8].
Проценты	<u>Химия</u> : Имеется 1200 мл 16% раствора йода в спирте (плотность раствора $\rho=1,05$ г/см ³). Сколько граммов спирта нужно добавить к раствору, чтобы получить 10% раствор? <u>Биология</u> : В третьем опыте Т. Морган получил расщепление по генотипу: а) $BbVv - 25\%$; $Bbv v - 25\%$; $bbVv - 25\%$; $bbv v - 25\%$; б) $BbVv - 41,5\%$; $Bbv v - 8,5\%$; $bbVv - 8,5\%$; $bbv v - 41,5\%$; в) $BbVv - 20\%$; $Bbv v - 30\%$; $bbVv - 25\%$; $bbv v - 25\%$; г) $BbVv - 40\%$; $Bbv v - 10\%$; $bbVv - 10\%$; $bbv v - 40\%$;

	д) BbVv – 15 %; Bbvv – 15 %; bbVv – 35 %; bbvv – 35 % [7, с. 103].
Определение тригонометрических функций. Элементы векторной алгебры. Действия с векторами	<u>Физика</u> : Конькобежец движется по закруглению ледяной дорожки радиусом 2,5 м со скоростью 5 м/с. Под каким углом к горизонту он наклоняется, проходя этот поворот?
Дифференцирование функции, вычисление значения производной, построение графика производной	<u>Физика</u> : Точка движется прямолинейно по закону $S = t^2 - 4t + 1$ (S выражается в метрах, t – в секундах). Найти скорость и ускорение движения через 3 секунды после начала движения. Построить график изменения скорости в промежутке от 0 до 6 с.
Интегрирование	<u>Физика</u> : Сжатие S пружины пропорционально приложенной силе F. Вычислить работу силы при сжатии пружины на 5 см, если для сжатия её на 1 см нужна сила 10 Н.
Элементы комбинаторики и теории вероятности	<u>Биология</u> : Врождённый сахарный диабет обусловлен рецессивным аутосомным геном d с пенетрантностью у женщин 90%, у мужчин - 70%. Определите вероятность фенотипов детей в семье, где оба родителя являлись гетерозиготными носителями этого гена [9, с. 24].

Другой не менее важной задачей является формирование у учащихся понимания того факта, что математика необходима и в процессе обучения выбранной специальности по основным образовательным программам, и, с высокой степенью вероятности, в процессе решения профессиональных задач. Краткий вводный курс по математике не позволяет подробно останавливаться на теоретических аспектах использования математических инструментов, но понимание смысла профильно-ориентированных задач, решение которых основано на математических методах исследования, способствует повышению мотивации учащихся к ответственному изучению как естественных наук, так и математики с первых дней обучения в университете. Примеры задач приведены в таблице 3.

Таблица 3 - Примеры профильно-ориентированных задач, решение которых требует знаний/навыков в определенной области математики

Область математических знаний	Задания
Преобразования алгебраических выражений и действия над ними.	Найти работу при растяжении мышцы на 4 см, если для ее растяжения на 1 см требуется нагрузка 10 Н. Считать, что сила, необходимая для растяжения мышц, пропорциональна ее удлинению [3, с. 47].
Определение тригонометрических функций. Элементы векторной алгебры. Действия с векторами	Форму комплекса потенциалов, возникающих при возбуждении сетчатки глаза светом (электроретинограмма), можно выразить уравнением $u = r \sin(-3,05 \cdot 10^{-3} \cdot t^3 + 5,6 \cdot 10^{-2} \cdot t^2 + 1,59 \cdot 10^{-1} \cdot t)$, где r – постоянная, t – время. Вычислить скорость изменения потенциала в начальный момент времени $t = 0$ [3, с.29];
Дифференцирование функции, вычисление значения	Растворение лекарственных веществ из таблеток подчиняется уравнению $c = c_0 \cdot e^{-kt}$, где c – количество лекарственного вещества в таблетке, оставшееся ко

производной, построение графика производной	времени растворения, c_0 – исходное количество лекарственного вещества в таблетке; k – постоянная скорости растворения. Вычислить скорость растворения лекарственных веществ из таблеток [3, с. 29];
Интегрирование	Реакция организма на определенную дозу лекарственного препарата $f(t) = 1/(1+t^2)$ в момент времени t . Вычислить суммарную реакцию на данную дозу [3, с.47].
Элементы комбинаторики и теории вероятности	Известно, что для человека рН крови является случайной величиной, имеющей нормальное распределение с математическим ожиданием $\mu = 7,4$ и средним квадратическим отклонением $\sigma = 0,2$. Найти вероятность того, что уровень рН находится между 7,35 и 7,45 [3, с.131].

Очевидно, что учебно-методические материалы вводного курса математики для учащихся медико-биологического профиля, имеют существенные отличия по сравнению с теми профилями, для которых математика является одной из основных дисциплин [1, с. 6].

Прежде всего, для каждого занятия должна быть четко определена терминология, необходимая для изучения, желательно переведенная на несколько распространенных языков (английский, арабский, испанский, французский, вьетнамский, китайский) в соответствии с тем, из каких регионов производится набор учащихся. Для освоения терминологии необходим комплекс упражнений, направленных на развитие навыков чтения, аудирования и семантически правильного употребления терминологии. Поскольку процесс запоминания терминологии подчиняется общим правилам изучения материалов на иностранном языке, требуется его своевременное повторение. Желательно, чтобы упражнения для повторения сочетали терминологию, предъявленную на разных сроках обучения.

Практические задания по математике должны, прежде всего, удовлетворять потребностям в навыках использования математических знаний на занятиях по естественнонаучным дисциплинам: физике, химии, биологии. Поэтому круг этих заданий определяется в координации с преподавателями этих дисциплин. Методические указания для таких практических заданий должны содержать описания алгоритмов выполнения заданий и примеры решенных задач. Профильно-ориентированные задачи допустимо приводить без решения, но со ссылкой на источники, в которых можно найти решение подобных задач.

Для каждого занятия необходимо определить круг/совокупность заданий для самостоятельной работы. Прежде всего, это касается работы с терминологией.

Для электронного формата домашних заданий упражнения по математике могут быть нацелены на аудирование, чтение или письмо. При наличии группы в одной из социальных сетей процесс предъявления методических указаний и заданий для самостоятельной работы, а также обратной связи с целью проверки выполнения упрощается, а, главное, не занимает аудиторное время.

В контрольно-измерительные материалы для итоговой аттестации учащихся целесообразно включать по большей части задания, оценивающие знание терминологии, понимания ее смысла и умения её осознанного использования, поскольку проверка освоения навыков выполнения практических заданий при описанном построении курса, будет происходить также и на занятиях по естественнонаучным дисциплинам (физике, химии, биологии).

Заключение. Введение в учебные планы обучения иностранных граждан дополнительных дисциплин в соответствии с новыми требованиями к освоению общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к продолжению обучения в вузах на русском языке [1, с. 2-3], обуславливает

использование педагогических технологий и методических подходов с рационально сбалансированным распределением усилий, направленных на достижение поставленных целей. Учебно-методический комплекс, предназначенный для освоения математики иностранными слушателями медико-биологического профиля подготовки [10, с. 123] ориентируется на потребности текущего (довузовская подготовка) и последующего (младшие курсы вуза) этапов обучения и формируется с учетом возможностей современных образовательных технологий.

Ссылки на источники

1. Приказ Минобрнауки России от 18.10.2023 г. за № 998. «Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles//npo/Pr_MON_998_18102023.pdf (дата обращения: 28.04.2024).
2. Мещанинова В.В., Соколов Д.В., Кулинкин Б.С. и др. Краткие основы математики для решения конкретных задач медицины и биологии. Учебно-методическое пособие. Издательство СПбГМУ, 2000. 49 с.
3. Голёнова И.А. Основы медицинской статистики с элементами высшей математики: пособие. Витебск: ВГМУ, 2017. 362 с.
4. Ремизов А.Н. Медицинская и биологическая физика: учебник. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2013. 648 с.
5. Ремизов В. Н. Сборник задач по медицинской и биологической физике: учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2001. 192 с.
6. Потапенко А.Я. Тесты по медицинской и биологической физике. М.: Книжный мир, 2010. 174 с.
7. Бутвиловский В. Э. Биология термины и тесты для иностранных учащихся подготовительного отделения / В. Э. Бутвиловский [и др.]. – 8-е изд., испр. Минск БГМУ, 2015. 114 с.
8. Задание ЕГЭ по биологии 28. Задача по генетике. [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/tutor/subject/tag/problems/?ege_number_id=383&tag_id=19 (дата обращения: 28.04.2024).
9. Глазер В. М., Ким А. И., Орлова Н. Н., Удина И. Г., Алтухов Ю. П. Задачи по современной генетике. Учебное пособие. М.: КДУ, 2005. – 224 с.
10. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н. Проектирование курса математики для иностранных учащихся медико-биологического профиля // Международное образование и сотрудничество. Сб. научных трудов XI Международной научно-практической конференции. М: Техполиграфцентр, 2024. С. 117-125.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ХИМИЯ» ИНОСТРАННЫМ СЛУШАТЕЛЯМ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Мироненко Наталья Владимировна,
*доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
Института международного образования
Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия
natashamir@yandex.ru*

Шкутина Ирина Викторовна,
*доцент кафедры общей и медицинской химии им. проф. В.В. Хорунжего
Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского
университета, г. Санкт-Петербург, Россия
irn55@mail.ru*

Аннотация. В статье приведен анализ результатов анкетирования иностранных обучающихся с целью выявления проблем при изучении химических дисциплин. Отмечены особенности преподавания химии иностранным студентам, методические аспекты организации обучения химии на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: химия, иностранные обучающиеся, адаптация, предвузовская подготовка, анкетирование.

Введение. На протяжении многих лет образование является одним из наиболее перспективных направлений рынка услуг во всем мире. Причинами роста спроса на российское высшее образование могут быть как его высокое качество, так и доступность, что особенно важно для граждан Средней Азии и Ближнего Востока.

Известно, что образовательный процесс для иностранных студентов в высшей школе тесно связан с решением проблем адаптации к новой социокультурной среде, академическим условиям обучения, недостаточным уровнем владения русским языком, необходимым для освоения профильных дисциплин и уровнем предметной подготовки, не соответствующим уровню знаний российских абитуриентов. Преодолению языкового барьера и содержательного разрыва российских и национальных образовательных программ эффективно способствует обучение на подготовительном отделении (ПО), которые организованы для абитуриентов-иностранцев многими высшими учебными заведениями [1,2].

В ряде направленностей естественного профиля одной из базовых дисциплин является химия, изучение которой иностранными студентами представляет некоторые сложности. Целью настоящей работы является анализ усвоения базовых глав химии и разработка некоторых стратегий в обучении абитуриентов-иностранцев подготовительных отделений.

Методология и результаты исследования. Для преодоления академического стресса, обеспечения мотивации и качественной подготовки к дальнейшему обучению в вузе проводится опрос иностранных абитуриентов в форме анкетирования (очное, анонимное). В анкетировании в 2022-2023 учебном году принимали участие студенты из 16 стран (табл.1). Общий объем выборки составил 198 человек.

Таблица 1 - Соотношение контингентов обучающихся из разных стран

	Страна	Процентное соотношение, %
Средняя (юго-западная) Азия	Туркменистан	50
	Узбекистан	6
	Таджикистан	2
	Йемен	2
Ближний Восток	Иран	13
	Египет	8
	Израиль	5
	Иордания	1
	Ирак	2
	Сирия	2
	Ливан	2
Африка	Тунис	2
	Алжир	2
	Бенин	1
	Марокко	1
	Камерун	2

Основной контингент подготовительного отделения (60%) представлен гражданами средней Азии, из них – подавляющее большинство иностранных обучающихся из Туркменистана, 33% респондентов – жители Ближнего Востока.

При ответе на вопрос «где вы изучали химию?» большая часть опрошенных респондентов ответили – в школе (89%). Чуть больше 10% – в колледже и вузе своей страны.

На вопрос о причине выбора направления обучения учащиеся разделились на две схожие по процентам группы: те, чью специальность определяли родители (41%) и те, чей выбор был самостоятельным решением (53%).

Следующий раздел вопросов анкетирования посвящен сложностям и проблемам, возникающим при усвоении теоретического материала по химии. Общая сумма ответов не равна 100%, поскольку обучающиеся могли отмечать несколько вариантов. В таблице 2 приведены ответы на вопросы по усвоению глав общей и неорганической химии.

Таблица 2 - Результаты анкетирования по усвоению разделов химии

Раздел химии	Доля иностранных обучающихся, которые хорошо понимают раздел	Доля иностранных обучающихся, которые плохо понимают раздел
основные понятия и законы химии	48%	7%
классы веществ (уравнения реакций)	27%	8%
строение атома и электронной оболочки атома; зависимость свойств элементов от строения атомов	6	10%
химическая связь	5%	20%
растворы; способы выражения концентрации растворов	7%	54%
скорость химических реакций, химическое равновесие	7%	61%
гидролиз	6%	78%
окислительно-восстановительные реакции	5%	69%

Наиболее простой и доступной для усвоения темой учащиеся считают «Основные понятия и термины химии», что вполне очевидно. Также не вызвала затруднений тема «Классы веществ», что, вероятно, связано с изучением, в основном, химических реакций, а не химической терминологии на русском языке. Среди тем, которые не изучались на родине, учащиеся выделили следующие:

- скорость химических реакций, химическое равновесие (49%);
- окислительно-восстановительные реакции (34%);
- химическая связь (29%).

Обобщая результаты, можно отметить, что основные затруднения у студентов вызвали темы «Гидролиз», «Скорость химических реакций, химическое равновесие», «Окислительно-восстановительные реакции» и «Растворы». Вероятно, данные темы вызывают сложности при решении ряда типовых заданий. Некоторые из них не изучались ранее, поэтому осмысление теоретического материала на неродном языке представляет сложную задачу.

В таблице 3 представлены результаты ответов обучающихся на вопрос: с чем связаны трудности при изучении химии?

Таблица 3 - Ответы респондентов на вопрос – с чем связаны трудности при изучении химии?

языковой барьер	41%
недостаточный уровень знаний, полученных на родине	35%
предмет сложен для понимания и овладения	28%
большим объемом изучаемого материала	17%
другие проблемы	2%

Анализ таблицы 3 позволил отметить, что к основным проблемам, возникающим при изучении химии, иностранные обучающиеся относят недостаточное владение русским языком, сложность химии как дисциплины и недостаточный уровень знаний, полученных на родине.

Российская программа по химии отличается по содержанию от ее зарубежных аналогов. Поэтому к основным проблемам можно отнести также разный уровень знаний, полученных на родине, и требований российских школ. В связи с этим, мы сталкиваемся с проблемой недостатка у иностранных студентов необходимой базы теоретических знаний. Нужно отметить, что многие иностранные студенты не умеют составлять формулы химических соединений, записывать уравнения химических реакций, проводить простейшие количественные расчеты в химии [3,4]. Поэтому для увеличения эффективности процесса обучения иностранных студентов химии необходимо учитывать результаты анкетирования при составлении и корректировке соответствующих рабочих программ. Большее количество учебных часов необходимо отводить на те разделы химии, которые, по данным анкетирования, сложны для понимания иностранных обучающихся или ранее не изучались ими в школе.

Также одной из основных проблем изучения химии для иностранных учащихся является языковой барьер, т.е. недостаточное владение коммуникативной и предметной лексикой. Предмет «химия» имеет свою специфическую терминологию, часто отличающуюся от той, которую студенты использовали у себя на родине. Одним из способов преодоления возникающих трудностей при обучении иностранных студентов является интенсификация работы с понятийным и терминологическим аппаратом, использование разных способов и приемов для правильного понимания термина (его содержания и значения). Этот аспект немаловажен, так как не только способствует формированию словарного запаса иностранного студента, но и

позволяет ему в дальнейшем осознанно воспринимать содержание специальной литературы, научных статей и т.д.

Так как для многих обучающихся является проблемой «сложность и большое количество изучаемого материала», то важным этапом является обучение их умениям и навыкам самостоятельной работы. Поэтому процесс обучения строится таким образом, чтобы вместе с формированием фундаментальных знаний развивать самостоятельность и мобильность обучающихся. Усиление роли самостоятельной работы требует принципиального пересмотра методов ее организации, технологий выполнения и контроля. Готовность студентов к самостоятельной деятельности по изучению предлагаемого материала определяется наличием базовых учебных навыков работы по всем видам учебной деятельности; наличием навыков перевода и методами работы со словарем.

Важным навыком является умение работать с компьютерным программным обеспечением, Интернетом, электронными образовательными порталами. Формы цифровизации в образовательной среде могут быть следующие: перевод в электронную среду имеющихся учебно-методических материалов (электронных учебников, видеолекций, лабораторных видеопрактикумов, заданий для самостоятельной подготовки и контроля) и др. В результате сформированных компетенций обучающиеся смогут применять знания о принципах и правилах работы «сквозных» цифровых технологий и цифровых платформ [5]. С целью повышения эффективности преподавания при изучении химии необходимо также формировать навыки и умения применять компьютерное программирование, компьютерную графику, графические техники визуализации, осуществлять коммуникацию с преподавателем и другими обучающимися и т.д. По возможности, занятия должны сопровождаться слайдами, видеофрагментами. Востребованной технологией в настоящее время является «мобильное обучение», позволяющее получать и использовать учебную информацию с персональных цифровых устройств (планшетов, смартфонов и т.п.).

Заключение. Успешное управление образовательным процессом является неотъемлемой частью решения задачи адаптации иностранных студентов в российских вузах. При обучении на подготовительном отделении должны учитываться тематика и объем материала, изучавшегося иностранными абитуриентами в своей стране, возможный содержательный разрыв образовательных программ и другие языковые и адаптационные проблемы. Следует отметить, что положительное влияние на адаптационные процессы в вузе оказывают также деловая и эмоциональная вовлеченность студента в студенческий коллектив, насыщенная общественная жизнь в студенческой среде, активное участие в различных мероприятиях.

Ссылки на источники

1. Новикова Л.Н., Курило И.И., Ашуйко В.А. Организация процесса обучения химии иностранных студентов // Труды Белорусского государственного технологического университета. 2014. №8. С.118-120
2. Шумкина А.А. Методические особенности преподавания химии в строительных вузах иностранным студентам // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 5-3 (44). 2020. С.183-186.
3. Белохвостов А.А., Конюшко И.А. Методические особенности обучения иностранных студентов химическим дисциплинам // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. С. 162-164.
4. Князева Е.М., Курина Л.Н. Особенности обучения иностранных студентов химии // Современные проблемы науки и образования. 2010. №6. С.39-43.

5. Саркисян З.М., Шкутина И.В., Эрве А.Н. Цифровизация преподавания химии иностранным студентам медицинских университетов // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. С. 905-909.

УДК 378.1

14: Народное образование. Педагогика

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

Нийонсенга Вильям Дорбэй,

студент Московского государственного технического университета

гражданской авиации, г. Москва, Россия

w8531138@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются процессы поступления иностранных студентов в высшие учебные заведения Российской Федерации и в других странах (Европа и США). Анализируются причины выбора именно российского образования, особенности поступления и обучения в России, статистика по иностранным студентам. В работе использованы численный и эмпирический методы социологии. Эмпирические данные получены от иностранных студентов, в основном выходцев из Африки, и, в частности из Республики Бурунди. В заключении, как характеристика качества получаемого образования, перечислены возможности, открывающиеся для выпускников российских учебных заведений в Республике Бурунди.

Ключевые слова: образовательная среда, иностранные студенты, сравнительный анализ образования.

Введение. Получать образование в России по совокупности критериев достаточно престижно и вполне выгодно. То есть можно быть уверенным, что в процессе обучения будут получены все необходимые знания по выбранной специальности. Для обучения в России доступен очень большой выбор специальностей, так как в стране существуют университеты, которые специализируются на самых разных направлениях подготовки. Для иностранного гражданина, решившего получить высшее образование в России, пожалуй, самое сложное, после выбора интересующей его области деятельности, это определится в многообразии высших учебных заведений (вузов), и выбрать желаемую программу обучения. Далее все просто - подготовить требуемые для поступления документы, приехать в Россию и приступить к обучению.

Получить образование в России можно как на коммерческой, так и на бюджетной основе. Ежегодно, при поддержке Правительства РФ, выделяется значительное количество бюджетных мест в вузах страны для обучения иностранных граждан. Также, существует значительное число международных грантов, стипендий, других подобных форм финансирования, так что потенциальный студент, как правило, всегда сможет подобрать для себя подходящий вариант. Но даже если не удалось воспользоваться бюджетным финансированием, не стоит отчаиваться - стоимость обучения в российских вузах существенно ниже, чем в вузах других стран, поэтому обучение на коммерческой основе вполне достижимая цель.

Методология и результаты исследования. Иностранец, желающий поступить в российский вуз, кроме хороших оценок, которые требует каждый университет, должен пройти несколько этапов: выбрать университет и программу обучения, сдать экзамены по основным предметам (математика, физика, язык) и получить официальное приглашение для въезда в Россию. Но сначала

необходимо определиться, в какой категории будет обучение - бюджетной или коммерческой.

Бюджетное обучение. Обучение на бюджетных местах финансируется правительством РФ. Некоторые категории иностранных граждан, россиян, проживающих в настоящее время за рубежом, и мигрантов могут рассчитывать наравне с гражданами России на поступление на бюджетные места в российских вузах. Установлены три варианта такого поступления:

- кандидат на обучение может победить в одной из профильных олимпиад, которые проводятся как в России, так и за рубежом;
- кандидат может сдать с очень хорошим результатом Единый государственный экзамен (ЕГЭ) или вступительные экзамены;
- кандидат может быть отобран в рамках выделенных квот для бюджетного обучения. Этот вариант как раз и позволяет иностранным гражданам получать образование за государственный счет, да еще и с получением стипендии.

Коммерческое обучение. Если кандидат располагает собственными средствами на обучение, он может напрямую обратиться к представителям выбранного им в России учебного заведения. Вузы, как правило, просят отправить им первичную заявку по электронной почте, приложив сканированные копии необходимых документов.

Поступление на обе категории обучения проходит по одной простой схеме, но для государственных стипендиатов (GOSSTIPENDS) есть дополнительные требования, такие как страна происхождения и участие посольства. Рассматривая процесс обучения с точки зрения процессного подхода [1, 2], его можно представить в виде схемы, где основной процесс выглядит следующим образом: выбрать профессию (программу), ознакомиться с финансовым выбором, собрать документы, сдать вступительный экзамен и, наконец, получить приглашение и учебную визу (рисунок 1).

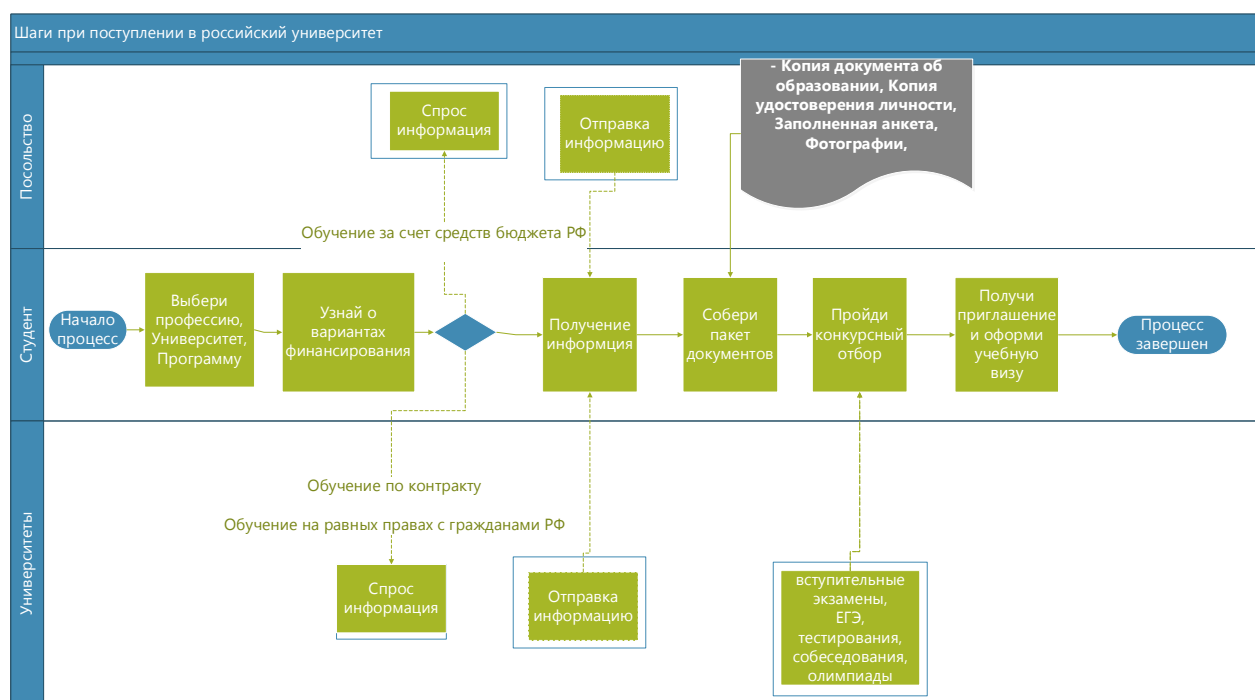


Рисунок 1 - Этапы процесса поступления в российский вуз (разработано автором)

Для получения обоснованного мнения о том где лучше иностранному гражданину получать высшее образование, в российском вузе или в вузе другой страны, например, в странах Европы и США, автором было проведено социологическое

исследование методом опроса. Опросу подверглись пятьдесят иностранных студентов, обучающихся в Московском государственном техническом университете гражданской авиации на разных направлениях подготовки. Сорок пять человек из опрошенных студентов являются представителями Африки, а пять - Азии.

В предложенной респондентам анкете нужно было высказать свое мнение, дав оценку заранее заданным критериям процесса получения образования. Всего для исследования было выбрано восемь критериев: поступление; адаптационные программы; условия проживания; условия оплаты (международные системы или локальные); плата за обучение, качество образования; доступ к лабораториям и стажировке и образовательные технологии. Качественная оценка, данная респондентами, «оцифрована» в баллах, от 1- «очень плохо», до 5 – «лучший». Среднестатистическая оценка критериев для вузов РФ и других стран представлены на рисунке 2.

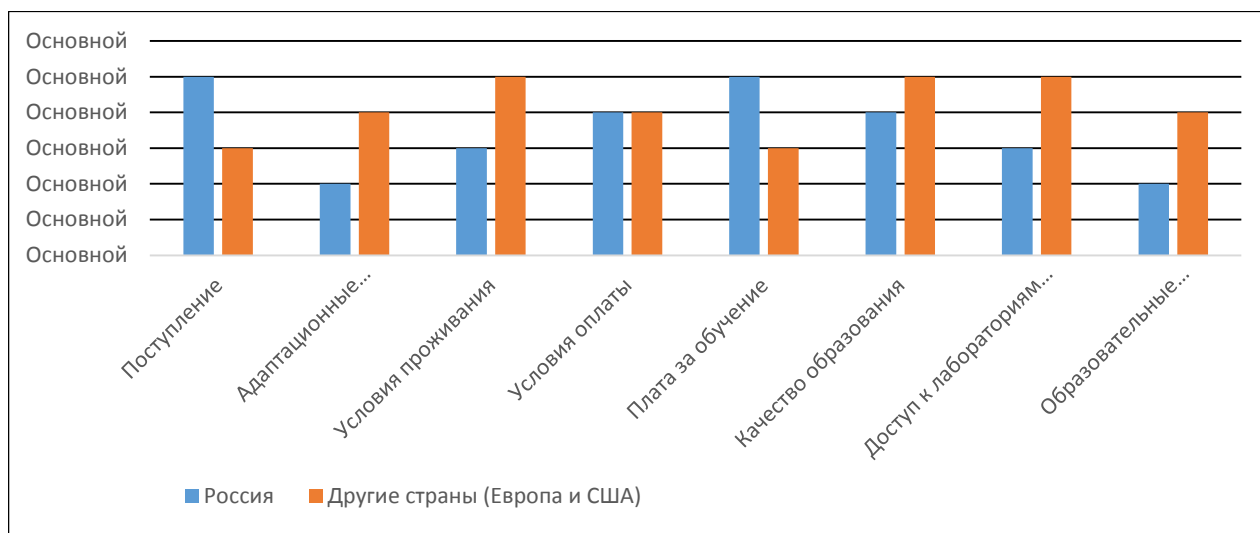


Рисунок 2.- Критерии оценки выбора для обучения ВУЗов РФ и других стран (составлен автором на основании результатов исследования)

Если рассматривать критерии «Поступление» и «Плата за обучение», как показано на графике рис.2, можно сделать вывод о том, что Россия более привлекательная страна для получения качественного образования, чем другие страны, начиная с процесса подачи документов и заканчивая платой за обучение, необходимой во время этого процесса. Но в других аспектах процесса получения высшего образования в РФ все еще есть необходимость в улучшении при сравнении с другими странами.

К дополнительным преимуществам обучения в РФ относятся:

- возможность изучать язык (русский) в рамках обучения в университете и в счет основного обучения. При обучении в России, перед началом основной программы, студенты обучаются в течение года на подготовительном факультете. На нем получают базовые знания по русскому языку, технической терминологии, изучают, в зависимости от выбранной специальности, математику, физику, химию, биологию и т.п. Это сильно отличается от обучения в других странах;
- процесс обучения не имеет некоторых ограничений, которые существуют в других странах. Например, в России для иностранных студентов есть доступ почти ко всем техническим программам, в отличие от других стран, где преимущественно дают доступ к гуманитарным и социальным наукам, чем к техническим.
- стоимость подачи заявления невысока, что позволяет многим иностранным студентам с низким доходом претендовать на хорошее образование;

• большое внимание уделяется интеграции студентов в российское студенческое сообщество, чего не наблюдается при обучении в вузах других стран, особенно применительно к студентам из стран Африки и Азии [3].

Для достижения цели исследования – определение критериев привлекательности российского образования, было проведено социологическое исследование методом анкетирования [4]. В анкетировании приняло участие 66 иностранных студентов, обучающихся в Московском государственном техническом университете гражданской авиации. Выборка – целевая. Данная анкета была основана на выборе каждым респондентом трех критериев привлекательности из шести возможных, по которым студент выбирает обучение именно в России. Результаты анкетирования по критериям привлекательности получения образования в России иностранными студентами представлены на рисунке 3.

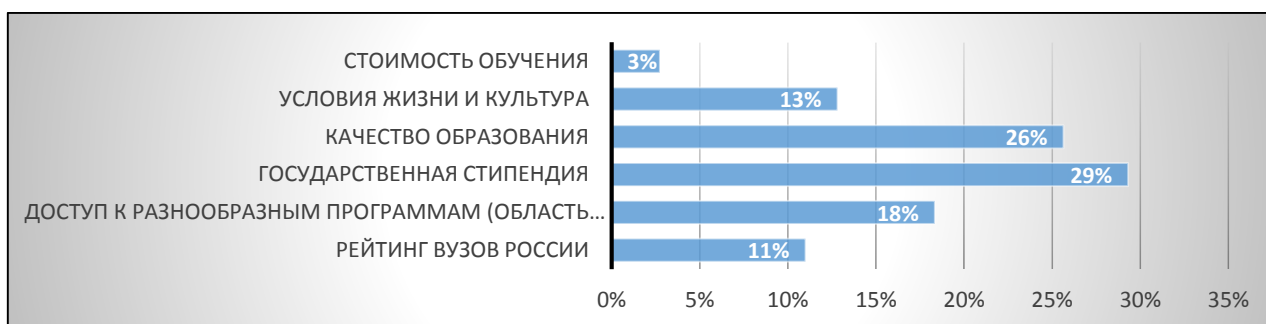


Рисунок 3 - Критерии привлекательности получения образования в России (составлен автором на основании результатов исследования)

Анализ результатов анкетирования показал следующее:

1. 29% проголосовали за «Государственную стипендию» как за основную причину привлекательности, при этом большинство студентов, которые принимали участие в исследовании, стипендию получают.

2. Образование в России лучше, чем там, откуда респонденты родом, и в основном лучше по сравнению с другими развитыми странами. Даже если в каких-то вопросах Россия не является лучшей, то отставание незначительное.

3. Привлекательным является то, что Россия дает возможность выбирать многие программы (на данный момент 6 на каждой Форме заявления на обучение), в том числе такие, которые нет возможности выбрать при обучении в других странах.

4. Критерий «Стоимость обучения» получил низкий результат по причине, указанной выше - почти все студенты, участвовавшие в опросе, получают стипендию и лишь немногие обучаются на коммерческой основе (по контракту).

Общее число иностранных студентов, обучающихся в России, растет год за годом. С 280 тыс. обучавшихся в 2018/2019 учебном году до «355 тыс. чел. <иностранцев>, предполагается обучать в российских вузах в 2023/2024 учебном году», сообщил в ноябре 2023 года замглавы Минобрнауки РФ Константин Могилевский. Среди обучающихся в России 211 студентов из Республики Бурунди [5].

Необходимо отметить, что размер ежегодной квоты Правительства РФ на бесплатное обучение иностранных студентов за последние пять лет увеличился. Сейчас в 2023/2024 учебном году квота составляет 30 тыс. мест. Из этой квоты Республика Бурунди получила 103 места в различных вузах Российской Федерации.

На сегодняшний день от иностранных граждан, желающих получить высшее образование в России зарегистрировано более 58 тыс. заявок. Лидерами являются граждане Казахстана, Таджикистана, Узбекистана, Туркменистана, Кыргызстана. Значительный рост заявок наблюдается из стран Африки и Азии – Китая, Вьетнама,

Монголии и Индии [6], что говорит о высоком спросе на российское образование. В планах Министерство науки и высшего образования Российской Федерации привлечь к обучению в России к 2024 году до 425 тыс. иностранных граждан [7].

Заключение. В Республике Бурунди диплом российского вуза является одним из самых востребованных. Почти все выпускники из России, вернувшись в страну, сразу получают предложения о работе в государственных, либо в частных предприятиях и организациях. Кроме того, многие из них ведут преподавательскую работу в национальном университете Республики Бурунди.

В Республике Бурунди принят на высшем уровне стратегический план развития страны на ближайшие 25 лет, который охватывает сферы природных ресурсов, санитарных услуг, технических услуг и транспорта. Студенты из Республики Бурунди, как правило, приезжают учиться в Россию в рамках этого стратегического плана.

Большинство выпускников российских университетов в качестве признания качества полученного образования и доверия к их знаниям и навыкам имеют высокие шансы занять значимые должности в политике и экономике своей страны.

Ссылки на источники

1. Степаненко, Е. В. Организация бизнес-процессов управления человеческими ресурсами авиапредприятия / Е. В. Степаненко. – Воронеж: Издательство "МИП", 2019. – 88 с. – ISBN 978-5-6042751-8-4. – EDN BNRZYQ.

2. Степаненко, А. С. Проблемы организации процессного подхода в условиях специфики авиатранспортной отрасли / А. С. Степаненко // Инновации в гражданской авиации. – 2019. – Т. 4, № 4. – С. 72-78. – EDN ALSPVR.

4. Степаненко, Е. В. Управление социальной адаптацией иностранных студентов в российском техническом вузе: специальность 22.00.08 "Социология управления" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Степаненко Елена Владимировна. – Москва, 2003. – 27 с. – EDN NJQAID.

3. STUDY IN RUSSIA. Официальный сайт о высшем образовании в России для иностранных студентов. [Электронный ресурс]. URL: <https://studyinrussia.ru/?ysclid=lv5dkrbit3122188431> (дата обращения: 02.04.2024).

5. РИА Новости. [Электронный ресурс]. URL: [Hattapus://ria.ru/20231123/student-1911436685.html](https://ria.ru/20231123/student-1911436685.html) (дата обращения: 03.04.2024).

6. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Официальный сайт. Пресс-центр. Новости. Подведены промежуточные итоги приемной кампании - 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/71257/?sphrase_id=8112910 (дата обращения: 03.04.2024).

7. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Официальный сайт. Пресс-центр. Новости. К 2024 году Россия привлечет в университеты 425 тысяч иностранцев. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/main/23272> (дата обращения: 03.04.2024).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Седова Наталия Викторовна,

к.ф.-м.н, доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
nvsedova77@yandex.ru

Аннотация. Эффективное обучение русскому языку как иностранному и общетеоретическим дисциплинам на русском языке как иностранном является одним из способов достижения не только максимальных показателей экспорта образовательных услуг, но и выполнения Федерального проекта «Россия - привлекательная для учебы и работы страна», направленного «на улучшение качества миграционного притока, повышения интереса к русскому языку и российской системе образования, упрощение доступа к государственным сервисам в области миграции, а также улучшение восприятия России в мире, как страны удобной для учебы и работы» [1]. Поэтому выбор современных интерактивных методов обучения иностранных студентов, учитывающих разнообразные факторы как индивидуального развития, так и культурной адаптации, является приоритетной задачей каждого преподавателя.

Межкультурная коммуникация осуществляется посредством непосредственного общения на занятиях, использования игровых и проблемных методов обучения, организации дискуссий и внеурочных мероприятий. Иностранные обучающиеся учатся слушать и понимать друг друга, адаптировать свои речевые навыки под конкретную ситуацию, сравнивать свои традиции и культуру с российскими.

Современные подходы к обучению на русском языке как иностранном предполагают использование современных мультимедиа технологий, возможностей электронного и дистанционного обучения, мобильных приложений и искусственного интеллекта.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, физика на русском языке как иностранном, методы обучения иностранному языку.

Введение. Языковое образование является важнейшей стратегической задачей современного общества. Русский язык – это то, что объединяет многонациональное российское общество. На территории нашей страны проживает порядка 200 этносов и по данным последней переписи населения используется 176 родных языков. Но какой бы язык не был для гражданина России родным, объединяющим всех нас, является русский язык. Язык является не только средством общения, но и орудием передачи исторических взаимосвязей, культурных ценностей и научных достижений. Язык посредством литературы формирует личность, определяет менталитет человека, его мировоззрение и отношение к действительности. Поэтому одной из задач, которую ставит государство перед системой образования, является не просто изучение русского языка в школах и вузах РФ, а его сохранение и распространение за пределами России. «Мягкая сила», которой является язык, наряду с культурой, наукой и достижениями в военной сфере должна обеспечить лидирующие позиции России на международном уровне. Поэтому обучение иностранных студентов в российских вузах, изучение ими русского языка, адаптация их к русской культуре, традициям и

ценностям русского народа, должно стать одним из приоритетных направлений развития образования.

Особую роль приобретают проекты по сохранению и распространению русского языка сейчас, когда идет планомерное вытеснение и запрет русского языка на постсоветском пространстве. Украина, страны Балтии, Финляндия официально объявили о постепенном запрете изучения русского языка как второго языка в школах, притесняются носители русского языка, отменяются русская культура и искусство. Но несмотря на это русский язык остается там основным средством общения не только людей старшего поколения, но и молодежи.

Увеличивается роль русского языка в странах Африки и Ближнего Востока. Глава комитета по делам национальностей Г. Семигин заявил, что «Русский язык надо продвигать не только на пространстве СНГ, особое внимание надо уделить его продвижению в странах Африки и Латинской Америки, странах ШОС и БРИКС» [2]. Поэтому необходимость наращивания финансирования программ продвижения за рубежом русского языка и культуры была озвучена в послании Федеральному собранию президентом РФ.

Методология и результаты исследования. Изучение русского языка начинается на подготовительных факультетах вузов и продолжается до окончания обучения. Студенты, приехавшие в Россию, всего за несколько месяцев овладевают русским языком до уровня, достаточного не только для бытового общения, но и для дальнейшего обучения профессиональным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры. Для обеспечения получения такого уровня владения русским языком используются самые современные методики обучения не только русскому языку, но и общетеоретическим дисциплинам на русском языке как иностранном.

Существует несколько критериев, которые следует учитывать при выборе подходящего метода обучения:

- соответствие целям обучения (язык для общения, язык для дальнейшего обучения, язык для проживания и работы в стране);
- соответствие индивидуальным особенностям обучающихся (возраст, уровень образования, индивидуальные пожелания, способности и особые потребности);
- особенность использования выбранного метода для изучения конкретного предмета;
- наличие необходимых ресурсов и технологий не только у университета, но и у обучающихся;
- соответствие выбранного метода культуре и традициям народов России и иностранных обучающихся.

В соответствии с целью обучения русскому языку можно выделить две основные группы обучающихся:

1. Русский язык изучается как иностранный в классах иноязычных школ за пределами РФ. Основная цель такого обучения – обучение общению и основам русской культуры.

2. Русский язык как иностранный для дальнейшего обучения и проживания на территории РФ. В этом случае обучения общению недостаточно, необходимо получения базовых знаний, соответствующих школьной программе. В идеале это должны быть знания, соответствующие уровню сдачи ЕГЭ по дисциплинам общеобразовательного цикла. Такое обучение происходит посредством полного погружения в русскоязычную среду обучения и проживания.

Соответственно выделенным группам и основным критериям подбора метода обучения выделяются:

- 1) методы обучения, ориентированные на язык;
- 2) методы обучения, ориентированные на контент.

Обучение общеобразовательным дисциплинам предполагает, что в основе лежат методы, ориентированные на контент, так как приоритетной целью является изучение теоретических основ дисциплины и практических методов их применения. Но без интеграции с языковыми упражнениями эти методы не эффективны. Например, при изучении темы «Равномерное и неравномерное движение» в курсе физики [3] используются следующие виды упражнений:

1. На образование слов. Этот вид упражнений закрепляет навык образования слов из разных частей речи, например:

Дано	Образовать	Пример
Существительное (что?)	Прилагательное (какое?)	Ускорение – ускоренное
Существительное (что?)	Глагол (что делать?)	Движение – двигаться
Прилагательное (какое?)	Глагол (что делать?)	Вращательное – вращать
Прилагательное (какое?)	Существительное (что?)	Механическое – механика
Глагол (что делать?)	Существительное (что?)	Действовать – действие
Глагол (что делать?)	Существительное (что?)	Ускорять – ускорение

2. На образование словосочетаний. Например, подобрать прилагательные к словам: движение (какое?), скорость (какая?), вращение (какое?).

3. На образование множественного числа и спряжение глаголов, например, проспрягать глаголы движения и покоя:

4.

Что делать?	Я	ТЫ	ОН, ОНА, ОНО	МЫ	ВЫ	ОНИ
идти						
бежать						
летать						
стоять						
сидеть						

5. На образование синонимичных предложений. Можно использовать преобразования предложений по предложенным моделям. Например, дано предложение, построенное по модели ЧТО? – ЭТО ЧТО? (Механическое движение – это изменение положения тела в пространстве относительно других тел) и надо преобразовать его в синонимичное предложение, построенное по модели ЧТО? ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ЧТО? (Механическое движение представляет собой изменение положения тела в пространстве относительно других тел) или ЧЕМ? НАЗЫВАЕТСЯ ЧТО? (Механическим движением называется изменение положения тела в пространстве относительно других тел).

6. На порядок слов в предложении. Например, дан набор слов (машина, движение, совершает, поступательное) и надо получить связанное предложение (машина совершает поступательное движение).

Независимо от выбранных методов обучения необходимо учитывать конус опыта Эдгара Дейла (рисунок 1а), который утверждает, что лучший способ изучить что-либо – это начать обучать самому или начать самостоятельно применять полученные знания на практике [4].

При обучении русскому языку как иностранному и общетеоретическим дисциплинам на русском как иностранном лекция как форма проведения занятия возможна только на последних этапах обучения и то с использованием адаптированных словосочетаний и предложений. Зато без чтения и групповой работы обойтись невозможно и они занимают большую часть времени обучения.



а) пирамида обучения по Э. Дейлу



б) пирамида обучения общетеоретическим дисциплинам на русском языке как иностранном

Рисунок 1 - Пирамида обучения

Демонстрация, как форма представления материала необходима для лучшего запоминания и понимания терминов или явлений. Особенно хорошо этот метод работает в многоязычных группах, в которых единственным общим языком является изучаемый русский язык. Используются как обычные иллюстрации, помогающие правильно определить термин, так и демонстрационные опыты, как проводимые в классе, так и снятые на видео. Особенно хорошо воспринимается аудиторией просмотр мультипликационных фильмов соответствующей тематики. Сейчас в сети можно найти большое количество подобного контента, например, «Смешарики: Пин-код», «Фиксики», которые не только в доступной и наглядной форме излагают материал, но и знакомят с русской культурой и традициями.

В пирамиде Дейла максимум усвоения материала отводится на непосредственное применение полученных знаний через обучение других. В случае изучения общетеоретических дисциплин на русском языке как иностранном эту форму организации обучения возможно реализовать в виде игры «Вопрос-ответ», когда студент выступает в роли преподавателя, задает вопрос аудитории по теме занятия и контролирует правильность ответа. Студент, давший наиболее полный правильный ответ, становится преподавателем и задает свой вопрос. Игра позволяет разнообразить процесс обучения, способствует концентрации внимания, привлекает даже самых слабых и неактивных студентов. Более простым вариантом игры является игра в слова, когда студенты по очереди называют слова (желательно, относящиеся к теме занятия, но ограниченность словарного запаса не всегда позволяет придерживаться этого правила) начало которых является последней буквой предыдущего слова. Например, путь – траектория – ядро – объем – масса и т.д. Такие игры создают благоприятную психологическую обстановку и хорошо тренируют речь, создавая предпосылки для развития связанной спонтанной речи.

Хорошим примером реализации обучения себя через обучение другого является, например, решение у доски задач по физике. Решение задач на иностранном языке является специфическим видом обучения, ведь это особый язык, понимание которого требует дополнительного обучения. Не адаптированные задачи даже средней школы вызывают затруднение не только в выборе способа решения, но

и понимании написанного. Поэтому на начальном этапе обучения используются задачи с адаптированным текстом, изучаются основные подходы к организации решения, методика записи и рассуждения. Труднее всего обычно дается студентам рассуждение во время решения задачи, что связано с ограниченным словарным запасом и трудностью подбора правильных выражений. Но этот метод дает наилучший результат в обобщении полученных знаний и умений.

Еще одним примером реализации данной формы обучения является подготовка коротких сообщений по теме занятия. Это может быть, например, работа с биографическими текстами: из адаптированных биографических текстов необходимо составить небольшое сообщение, отвечающее на несколько ключевых вопросов:

- где и когда родился ученый,
- открытия, которые сделал ученый,
- где используют открытие ученого.

Работа в парах также хорошо реализует обучение себя через обучение другого. При этом можно использовать метод проблемного обучения, который делает упор на самостоятельный поиск информации и практическое применение знаний для решения конкретной задачи. Например, при изучении курса физики студентами-иностранцами подготовительного факультета можно использовать такие задачи:

1. Объясните, почему железный гвоздь тонет в воде, а корабль, сделанный из металла, плавает?
2. Объясните, почему лед плавает на поверхности воды в реке, а в стакане с лимонадом может быть как на поверхности, так и на дне?
3. Объясните, почему на лыжах человек легко движется по снегу, а в ботинках проваливается в него?

Можно разбить группу на несколько подгрупп и показать каждой подгруппе видео эксперимент, который они должны будут объяснить всем присутствующим. Этот метод хорошо работает при изучении, например, изопроецессов, демонстрация которых достаточно однотипна и легко интерпретируема. Предварительно изучаются уравнение Клапейрона и Менделеева-Клапейрона, подготавливаются небольшие сообщения об этих ученых и их вкладе в развитие науки.

Теоретически самостоятельное обучение и обучение других через обучение себя прекрасно реализуется при использовании метода «Перевернутый класс». В перевернутом классе учащиеся самостоятельно изучают новый материал, а на занятии обсуждают проблемные вопросы и практикуются в совместном решении задач. Основная проблема в применении этого эффективного метода обучения при изучении общетеоретических дисциплин на русском языке как иностранном заключается в слабой мотивации и самоорганизации учащихся. Свой негативный отпечаток накладывает также разноуровневость подготовки по предмету в одной группе учащихся: одни уже имеют степень бакалавра или магистра по специальности, а другие вообще не изучали предмет или изучали его в школе несколько лет назад. С одной стороны, это дает возможность скомпоновать группы с разным уровнем подготовки и выделенным лидером, который может объяснить проблемные моменты остальным членам группы. С другой стороны, это лишает возможности остальных стать лидером, что приводит к конфликтным ситуациям, особенно в группах с преобладанием арабских студентов.

Таким образом, по результатам наблюдения можно сделать вывод, что при обучении общеобразовательным дисциплинам на русском языке как иностранном, пирамида обучения Э. Дейла претерпевает изменения (рисунок 1б). Это связано со спецификой изучения иностранного языка в общем и специальных дисциплин на иностранном языке, в частности.

Заключение. Применение современных инновационных методов обучения общетеоретическим дисциплинам на русском языке как иностранном позволяет

обучающимся за минимальные сроки овладеть основной терминологией, теорией и практикой предмета.

К современным и инновационным методам обучения относятся:

- Использование мультимедиа технологий в обучении, таких как мультимедийные учебники, образовательные демонстрационные видео- и аудиоматериалы, элементы электронного и дистанционного обучения.

- Построение индивидуальной траектории обучения студента с использованием искусственного интеллекта.

- Использование на основе построенной траектории обучения групповых и самостоятельных методов обучения и развития посредством командной работы, обмена опытом и идеями.

- Использование интерактивных методов обучения, таких как обучающие игры, групповые дискуссии и отработка практических навыков.

- Применение творческих подходов в обучении, таких как подготовка сообщений, докладов, демонстраций, просмотр и обсуждение развивающих мультипликационных фильмов.

Эти методы позволяют улучшить качество образования, повысить вовлеченность обучающихся в процесс обучения, увеличить процент самореализации и удовлетворенности учащихся, улучшить коммуникативные навыки, побуждая их говорить, слушать и взаимодействовать друг с другом. Современные методы обучения способствуют развитию у студентов критического мышления, инновационных навыков и творческого подхода к решению проблем.

Ссылки на источники

1. Федеральный проект «Россия – привлекательная для учебы и работы страна» [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/fed_proekt_rossiya_privlekatelnaya_dlya_ucheby_i_raboty_strana/ (дата обращения: 29.04.2024)

2. В Думе заявили, что русский язык надо продвигать в Африке и Латинской Америке. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/20118159> (дата обращения: 24.04.2024)

3. Седова Н.В. Физика [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие /Н. В. Седова. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2021.

4. Шувалов В. Ю. Сравнительная оценка эффективности методик обучения на основании анализа данных образовательной информационной системы Extranet: магистерская диссертация. Екатеринбург 2019. 119 с.

СЕКЦИЯ 2. ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВАТОРСКИЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

УДК 372.811.1

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТОЛЬНЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Акифи Олеся Игоревна,

*к.филол.н., доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации,
Белгородский государственный технологический университет им.В.Г.Шухова,
г. Белгород, Россия
Mrs.olesiakifi@mail.ru*

Аннотация. Актуальность предложенного исследования состоит в актуализации коммуникативной методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на примере использования настольных игр на уроках, начиная с первых занятий. Целью работы представляется обратить внимание на необходимость не переводить игровые образовательные возможности исключительно в цифровой формат, при этом оставляя актуальный для современного поколения обучающихся формат игровой коммуникации, направленной на обучение и отработку речевых навыков. В результате предлагается описание нескольких настольных игр, вызывающих отклик среди обучающихся и с подтвержденной эффективностью.

Ключевые слова: настольные игры, методика РКИ, иностранные студенты, русский язык как иностранный, учебная мотивация, нейропедагогика

Введение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) много внимания исследователи уделяют изучению цифровых инструментов и методов [см.: 1; 2], однако, как показывают наблюдения за современными обучающимися на подготовительных факультетах (ПФИ), молодежи не хватает живого общения. Современные обучающиеся характеризуются клиповым мышлением, которое требует постоянного изменения формата преподнесения материала, поэтому работа исключительно с учебником может не вызвать мотивации к обучению и стать скучной, а, следовательно, не продуктивной.

Использование игровых методов на уроках РКИ уже давно доказало свою эффективность [см.: 3; 4; 5], в некоторых учебниках РКИ также предложены игровые элементы (разыграть диалог, игра с мячом, “снежный ком”), однако мы предлагаем рассмотреть вариант активного внедрения настольных игр, как одного из средств формирования устойчивой учебной мотивацией и ускоренного овладения русским языком иностранными обучающимися. Настольные игры на уроках РКИ можно рассматривать и как элемент нейропедагогики, актуальной для современного поколения.

Методология и результаты исследования. Нейропедагогика и нейродидактика подразумевают построение учебного процесса таким образом, чтобы задействовать не только когнитивные и аналитические способности человека, но и нейрофизиологические возможности мозга.

Настольные игры позволяют моделировать множество речевых ситуаций на разные темы, что способствует развитию спонтанной речи, а также обогащению словарного запаса. При этом крайне важным моментом становится то, что при

достаточно большом объеме информации и обрабатываемых навыков, такая работа не вызывает усталости у учащихся, а наоборот, возникающий азарт способствует развитию учебной мотивации. Если настольные игры применяются на уроках регулярно, то это способствует активной домашней работе по изучению лексики. Часто настольные игры требуют быстроты в выполнении тех или иных заданий, что развивает у учащихся быстроту мышления на русском языке, формируя, таким образом, вторичную языковую личность путем активизации работы правого и левого полушарий мозга одновременно.

Еще одним неоспоримым достоинством настольной игры является то, что она не требует специального оборудования для ее реализации. Настольную игру можно провести в любой аудитории, на длительных или краткосрочных курсах и программах обучения. Практически любую настольную игру можно адаптировать для игры в форме индивидуального или командного состязания.

Настольные игры можно использовать на разных уровнях владения языком. Предлагаемые в учебниках упражнения часто носят однообразный характер и не позволяют достаточно отработать новую лексику или грамматический материал, также сложно давать много новой лексики на начальных уроках, потому что учащимся это кажется сложным нагромождением. Учитывая, что каждую лексическую единицу желательно сразу закреплять и вводить в активный словарный запас это тоже не так просто: однообразные вопросы утомляют, во многом обучающимся достаточно повторить за другим, не задумываясь над смыслом и содержанием. Если это происходит во время прохождения настольной игры, то запоминание новой лексики происходит легко, соревновательный эффект “заставляет” соперников быть внимательными к словам друг друга, чтобы не допускать ошибок и первым пройти игру.

При этом хотелось бы отметить продуктивную разницу между заучиванием и запоминанием. Заучивание, доведение произносительных навыков до автоматизма, обоснованно только если мы даем на заучивание рифмованный текст со звучащим правильным образцом [6, с.18]. При этих условиях заучивание наизусть является целесообразным, понятным для обучающегося и приносит пользу. Если мы предлагаем для заучивания просто ответ на вопрос, отрывок научного текста, не проверяя его понимание, но требуя дословного воспроизведения, мы нивелируем смысл всей аудиторной работы. Настольные игры, используя методы и приемы нейропедагогики, помогают запоминанию конструкций, синтаксических и фонетических единиц. Например: фразы “твой ход”, “я хожу” уже становятся понятными и легкими для обучающихся, несмотря на то, что до глаголов движения их еще ждет огромный грамматический материал.

Известно, что устойчивые синапсы (связь между нейронами) формируются при выполнении нескольких условий: регулярная когнитивная работа, предыдущий опыт обучения и, что важно, социально-эмоциональное общение. Именно последний пункт сложнее всего реализовать в учебной аудитории, тогда как именно этот пункт является одним из базовых для поколения с клиповым мышлением. Во время прохождения игры, в том числе и настольной, именно социально-эмоциональная составляющая становится одной из ведущих. От эмоций зависит память и мотивация человека, поэтому на занятиях РКИ, особенно первых, требуется активизировать положительные эмоции, обеспечивая дальнейшее успешное обучение. Таким образом, в проведении настольных игр мы видим реализацию основных принципов нейропедагогики: использование пластичности мозга, применение принципов нейронной зеркальности, развитие эмоционального интеллекта и динамичность образовательной среды [7, с.146-147].

Большинство исследователей описывают настольные игры, которые можно использовать после усвоения студентами языкового уровня А2, иногда А1, хотелось бы отметить работу, в которой предложена адаптация известной настольной игры, с

уклоном на изучение языка специальности [8, с.336-337] однако, представляется, что настольные игры целесообразно вводить уже с первых занятий.

Приведем пример одной настольной игры, которую можно использовать уже на первой неделе обучения на ПФИ. Основываясь на материале учебника “Дорога в Россию”, на первых уроках изучаются звуки, начало обучения чтению и несколько простых слов. Наша практика показывает, что такой формат занятий для современных обучающихся быстро становится скучным, из-за этого возрастает утомляемость и, следовательно, снижается мотивация. В связи с этим предлагается следующая простая настольная игра, которая, несмотря на свою простоту, вызывает не только эмоциональный подъем, но и активизирует изучение новой лексики. Помимо предложенного в учебнике материала требуется познакомить обучающихся с вопросами: Кто? Что? и Где?

Для игры требуется игровое поле, фишки, кубик и карточки с заданиями. На игровом поле располагаются буквы русского алфавита, которые являются шагом, а также кружочки красного, синего и зеленого цвета и несколько кружочков с каким-то символом, в нашем случае это цветок. От синего кружочка идет стрелочка на простую картинку, рядом с которой написано слово, обозначающее изображение. Например, после буквы “в” идет синий кружочек с указанием на изображение вилки, рядом с которым написано “вилка”. На карточках написаны простые вопросы, на которые нужно будет ответить, если попадаешь на кружочек с символом. Вопросы могут быть такими: “Как Вас зовут?”, “Вы студент?”, “Вы Иван?” и т.п.

Важно озвучить правила игры. Студенты могут не все понять из того, что будет объяснено, однако при начале игры все становится понятно. Несмотря на то, что озвученные правила могут быть непоняты, не стоит игнорировать этот момент.

Данная игра позволяет не только повторить русские буквы и звуки, но и запомнить несколько цветов (цвета на поле, цвета фишек), цифры (назвать что выпало на кубике, а также потом вслух считать свой ход), запомнить лексику (слова, которые написаны на игровом поле), синтаксические конструкции (фразы во время игры, ответы на вопросы на карточках). Эта игра также способствует сплочению группы, снятию психологических зажимов в коллективе, что также позитивно отражается на учебном процессе в целом.

Традиционно настольные игры делятся на следующие типы: пошаговые; действия по собственной инициативе (ход зависит от везения или от реакции); абстрактные и имитационные; смешанные.

Вводить настольные игры проще всего с пошаговых не только потому, что в них правила объяснить проще всего, но и на их основе вводятся и закрепляются основные лексические единицы. С помощью такого типа игр проще всего именно вводить новую лексику и новые конструкции, потому что при ожидании своего хода участник слышит ответы других, пытается запомнить правильный вариант, чтобы пройти без запинок скорее до финала.

Использовать только игры по типу “бродилок” тоже будет ошибочно, так как в любом случае это однотипная работа, которой мы стараемся избежать. Интерес к обучению у современной молодежи подогревается некоторой интригой, ожиданием чего-то нового. Конечно, “бродилки” будут использоваться несколько раз, потому что это один из самых удобных видов работы, но набор настольных игр должен быть разнообразным.

В настоящее время очень много детских имитационных игр, которыми можно пользоваться и в иноязычной аудитории, например, “Денежка без сдачи”, которая также решает несколько языковых задач. Хорошая игра, которую можно купить уже готовой это “Кто я?”. В этой игре можно использовать предложенный набор карточек, а можно его дополнить своими карточками, в зависимости от учебной необходимости. Эти игры также подходят для языкового уровня на рубеже А1-А2. Всегда с успехом

проходит игра в русское лото, когда приходит время изучать числа. Часть чисел уже, конечно, известны благодаря предыдущим играм, но лото позволяет в игровой форме выучить разнообразные числа и их произношение.

Большинство существующих настольных игр требуют адаптации или некоторой переработки. Например, игра “Соображарий” может быть подготовлена для нескольких языковых уровней с разным набором вопросов и заданий.

Рассмотрев наличие настольных игр приходим к выводу, что для РКИ требуется разработать собственные игры, которые будут ориентированы именно на этот формат работы. Как показывает практика, вполне можно использовать некоторые существующие игры, помимо перечисленных выше есть еще несколько языковых игр на антонимы и составление словосочетаний, однако, они подходят для уровня В1, можно сделать аналогичные игры на другие языковые уровни.

По опыту можем сказать, что удобнее всего разрабатывать карточные игры, так как в них удобнее делать вариативные блоки, сменяемые по языковому уровню, а также предполагает разные варианты сценариев. Например, можно подготовить набор карточек с буквами из русского алфавита, вот какие варианты игр можно с ними делать:

1. Игроки сидят по кругу. Первый вытаскивает карточку с буквой и называет слово, начинающееся на эту букву и передает следующему и так до момента, пока не закончится запас слов. На уровне А0-А1 без лимита времени, а уровне А1-А2 уже по 5 секунд на обдумывание.

2. Преподаватель показывает карточки с буквами, обучающиеся пишут слова на эту букву (уровень А0-А1), потом дается время составить вопрос с написанными словами (А1-А2) задают вопросы друг другу.

3. Карточка с буквой и карточка с вопросами. Нужно дать ответ на вопрос, ответ должен начинаться на букву. Кто первый правильно ответил, тот получает балл.

4. На игровом поле множество картинок, игрок вытаскивает букву и надо найти на поле то, что начинается на эту букву. Кто первый, тот получает балл.

5. Раздать карточки с буквами по аналогии с игральными картами. Составить слово, задействовав максимальное количество букв из тех, что тебе выпали.

Это несколько примеров настольных игр, которые можно проводить с набором буквенных карточек и на разных языковых уровнях. Удобно еще и тем, что можно организовывать как групповые, так и индивидуальные состязания.

Настольные игры не являются образовательной основой на ПФИ, но могут быть очень сильным инструментом поддержки и интенсификации восприятия нового материала, или интересной формой контроля.

Важным компонентом успешного освоения учебной программы является устойчивая мотивация к изучаемому предмету. Как показывают результаты анкетирования [9, с.10], одной из ведущих характеристик, влияющих на формирование учебной мотивации, является стремление к самореализации и нахождение в ситуации успеха. Настольная игра наилучшим образом позволяет создать эти условия. Тут снова возникает важность условия регулярного использования настольных игр в учебном процессе, потому как эффект самореализации должен быть устойчивым, а не единоразовым. Учащиеся с большим старанием учат слова и конструкции, если знают, что это может позволить им выиграть в следующей игре.

Это положение подтверждает важность уже высказанного ранее момента важности смены видов настольных игр, если все игры будут однотипными, то мотивация к развитию, расширению словарного запаса и использованию сочетания аналитического и творческого мышления будет снижаться.

Заключение. Настольные игры на уроках РКИ решают ряд важнейших образовательных и воспитательных задач: адаптация в новой группе, усвоение нового

материала в понятной и ненавязчивой игровой форме, задействование не только познавательных и аналитических функций мозга, но и эмоционального компонента. Таким образом, настольные игры могут стать незаменимой частью образовательной программы на ПФИ, их можно использовать как во время аудиторных занятий в группе, так и во внеаудиторные часы, и в форме организации полезного досуга студентов в качестве кружка.

Нейродидактика реализуется в применении настольных игр путем активизации работы правого и левого полушарий и закрепления межполушарных связей. Это достигается путем активизации пластичности мозга (оптимальное создание новых условий при использовании разных игр), принципа нейронной зеркальности (подсознательное желание повторить правильные фразы друзей и преподавателя), подключение эмоционального интеллекта (постоянный спутник игры), обучение через развитие креативности (к познавательным функциям подключаются творческие, импровизационные).

Настольные игры в учебном процессе повышают учебную мотивацию и формируют устойчивый интерес к учебе, поскольку позволяют проявиться самореализации обучающегося.

Настольные игры позволяют отработать все навыки владения языком: аудирование, чтение, говорение и письмо. Большой акцент, конечно, на говорение и аудирование, но при правильном подборе игр, можно отработать и письменную речь, и чтение. В связи с этим, несмотря на наличие в продаже различных настольных игр, все же необходимо адаптировать и создавать собственные настольные игры.

Ссылки на источники

1. Петросян, М. М. Использование сервисов Google в онлайн-преподавании русского языка как иностранного / М. М. Петросян, А. А. Смирнова // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе: сборник материалов VI межвузовской всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, Петергоф, 22 мая 2020 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования "Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева" Министерства обороны Российской Федерации, Военный институт (ЖДВ и ВОСО), 2020. – С. 206-212
2. Савочкина, И. В. Мультимедийные средства обучения в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях дистанционного образования / И. В. Савочкина // Новое и традиционное в переводоведении и преподавании русского языка как иностранного: Сборник статей международной научной конференции, Баня-Лука, 05–06 марта 2021 года. – Баня-Лука: Panevropski univerzitet "Apeiron", 2021. – С. 78-85.
3. Квашнева, Н. А. Обучение чтению на уроках немецкого языка с учётом клипового мышления современных школьников / Н. А. Квашнева, М. В. Харитоновна // Языковые и культурные контакты. – 2023. – № 12. – С. 186-198.
4. Лаптенюк, Г. В. Игра как эффективное средство обучения русскому языку как иностранному / Г. В. Лаптенюк // Общественные и гуманитарные науки: Материалы 86-й научно-технической конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов (с международным участием), Минск, 31 января – 12 февраля 2022 года / Отв. за издание И.В. Войтов. – Минск: Белорусский государственный технологический университет, 2022. – С. 152-155.
5. Савочкина, И. В. Игра как метод профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов / И. В. Савочкина // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания: Материалы Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием, посвященной 140-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород, 25–26 февраля 2016 года. – Белгород: Издательский дом "Белгород", 2016. – С. 246-248

6. Митрофанова, Е. Н. Роль заучивания наизусть для совершенствования иноязычных произносительных навыков / Е. Н. Митрофанова // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2018. – № 8. – С. 16-19.

7. Нехрест, В. А. Потенциал нейродидактики в обучении русскому языку как иностранному / В. А. Нехрест // ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ - 2023: Сборник статей III Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 30 октября 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 145-150

8. Губайдуллина, А. Н. Использование настольных игр на занятиях по русскому языку как иностранному. Рационализаторские предложения по усовершенствованию настольных игр для получения профессиональных знаний / А. Н. Губайдуллина // Специальная техника и технологии транспорта. – 2023. – № 19. – С. 333-338.

9. Особенности формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов инженерных специальностей / О. Ю. Харламова, О. С. Жеребкина, А. Ю. Маевская, Ю. В. Борисова // Современные исследования: теория, практика, результаты: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 22 января 2024 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2024. – С. 8-13.

УДК:8.1751

16: Языкознание

АКРОНИМЫ В ЛЕКСИКЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ

Бабаходжаева Малика Хашимовна,

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков, Ташкентский государственный технический университет, г. Ташкент, Узбекистан

babakhojaeva@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль аббревиатурных сокращений, подвергающиеся лексикализации и тем самым активно участвующие в пополнении лексического фонда английского, русского и узбекского языков. Приводятся примеры буквенных сокращений (инициализмы) и их лексикализация в разноструктурных языках. Внимание уделено одному из видов аббревиатур акронимам. Это явление является новым в узбекском языке.

Ключевые слова: аббревиация, сокращения, акронимы, языковая экономия, русский язык, узбекский язык, английские заимствования

Известный лингвист-ученый Алексеев Д. И., доктор филологических наук, профессор считал, что не только экономия языковых средств была решающей причиной сокращений. Он писал: «Аббревиация достигла успехов и укрепилась главным образом потому, что она позволила создавать цельнооформленное слово там, где раньше было лишь описание понятия» [2, с. 6]. Наблюдения показывают, что аббревиация один из продуктивных способов словообразования практически во всех современных языках. Появлению аббревиатур способствовало множество экстралингвистических факторов: бурное развитие промышленности в начале XX-го века, войны, развитие железных дорог и автодорог, военного потенциала стран

запада вызвали невиданный до этого быстрый темп жизни в городах, что не могло не отразиться в языке. Экономия языковых средств была обусловлена именно быстро растущим потоком информации. Среди видов аббревиации, которые представляли сначала только буквенные инициалы, но затем и целые фразы стали произноситься сокращенно, например: *Транссиб*, *ВДВ*. Затем стали появляться и сокращенные слова, представлявших собой слитное произношение букв: *ТЮЗ* (театр юного зрителя), *МИД* (Министерство иностранных дел), *ГУМ*, *ЦУМ* и др. Из английского языка появились заимствованные слоговые аббревиатуры: *motel* (*motor + hotel*), *мопед* (*мотоцикл + велосипед*), по аналогии возникают и в узбекском: *мотоджигит* (*лихач на мотоцикле*). Проводя сравнительный анализ аббревиатур на материале таджикского, узбекского и английского языков, Хазраткулов О. Ф. в своей статье «Становление и развитие лексикализации аббревиатур в таджикском, узбекском и английском языках» перечисляет следующие виды: 1) аббревиатуры инициальные, образованные из начальных букв каждого слова, например: *МВД*, (Министерство внутренних дел), *ОСАГО* – обязательное страхование автогражданской ответственности, *USAF* (United States Air Force- военно-воздушные силы Соединенных Штатов). Следует помнить, что инициализмы могут быть буквенные, звуковые и буквенно-звуковые. 2) Аббревиатуры, образованные из сочетания начальных частей слов: *завлит*, в узбекском: *Сувсоз-Водхоз*, *Минздрав*; 3) аббревиатуры смешанного типа, состоящие как из начальных частей слов, так и из начальных букв: *собес*, *КаМАЗ*, *ГЛОНАСС*; 4) аббревиатуры, состоящие из сочетания начальной части слова с целым словом: *оргтехника*, *Сбербанк*, *Рузнома* (*газета*); *замдекан*, *Cornset* (communication satellite), *Узминводхоз*, *Минобрнауки*; 5) аббревиатуры, состоящие из сочетания начала первого слова с началом и концом второго или только с концом второго, или телескопы, в английском их называют – blends: *мопед* (мотоцикл-велосипед), *эсминец* (эскадренный миноносец), *горком*, *совмин*. *лохотрон*, *hjt dog*, *марсоход*.

В зарубежной лингвистике аббревиации и один из ее видов сокращения называются *abbreviation*, *acronym*, *shortening*, *contraction*. Довольно продуктивными среди аббревиатур являются акронимы, представляющие собой сокращения. Данный вид вызывает большой интерес в последнее время у ряда лингвистов. Одни называют их сложносокращенными словами и не считают их аббревиатурами. Другие ученые относят их к сокращениям и называют их довольно продуктивным способом аббревиации, ведущий к их лексикализации). Алексеев Д. И. считает, что сокращение – это «как результат, так и процесс уменьшения звуковой или графической длины коррелята», включая акронимы» [1].

Акронимы – это процесс, который представляет собой определенную закономерность. Слова-акронимы – это слоговая структура, состоящая из «осколков морфем» [3]. По словам известного лингвиста В.В. Борисова, сокращённые слова обладают тенденцией к производству акронимов в языке настолько сильной, что в будущем возможна замена некоторых лексико-грамматических классов слов морфемами, "потомками нынешних сокращений" [3]. Однако наблюдения над особенностями функционирования акронимов в разноструктурных языках позволяют утверждать, что акронимы давно стали частью лексической системы современных языков, а часть заимствований становятся интернационализмами. Кроме того, к акронимам относят еще такой вид сокращения как соединение частей слов: *Фортран* (*Fortran-formula translation*), *Showroom*, *Barbershop* и др. В обиходе употребляются и иноязычные аббревиатурные сокращения (*acronym*): *DVD*, которое произносим как слово: *дивиди*, *CD -сиди* (ныне вышедшие из употребления). *Аббревиатура*, как мы знаем, это любое сокращение: буквенное (или инициализмы), либо сокращенная форма слова или фразы: *ТашМИ*-Ташкентский медицинский институт, теперь *ТМА*-Ташкентская медицинская академия, *Бизнесцентр*, *л Коллцентр*, *корпункт*. Главное отличие акронимов, как видим, слитное произнесение в виде слова. Как известно,

аббревиатуры и их виды вызваны необходимостью экономии языковых средств в письменной и устной речи. В последние десятилетия лексический фонд всех языков пополняется аббревиатурами в виде сокращений, к которым относятся акронимы и телескопические единицы, последние представляют собой сращения первого слога одного слова и последнего слога второго слова: *шопоголик* (из английского *shopogolic*), *Reagonomics* (Рейган+экономика), *domkom* (домком), *хрущоба*, *мобильник*, *netizen* (пользователь сети).

Происхождение разновидностей аббревиатур важно для понимания особенностей функционирования их в речи, в некоторых исследованиях анализируются их типы. Те сокращения, которые можно прочесть слитно, называют акронимами. Согласно Википедии термин *акроним* появился впервые в словаре издательства Брокгауза в 1922 г. В начале 1940-х годов использовались в американской научно-технической литературе и обозначали сокращения, похожие на обычные слова, произносимые слитно. Они пополняют лексический фонд разноструктурных языков. Коммуникативный потенциал таких аббревиатур, их легкое вхождение в речевой поток способствуют их лексикализации. Например: Все *вузы* подготовились к приему абитуриентов. Вдоль дорог с большим потоком транспорта установлены *радары*. *Госты* не соблюдают. На скамейке в парке спал *бомж* (без определенного местожительства). Вчера в *гуме* продавали турецкую обувь. Функционируя как лексемы, они приобретают и грамматические значения.

В языке СМИ много иноязычных сокращений, например, часто используются такие сокращения-слова, как *ОПЕК*, которое расшифровывается как О-организация Р (*etroleum*) Е (*xporting*) С (*ountries*), *НАСА* (Национальное управление по авиации и исследованию космического пространства, *National Aeronautics and Space Administration*). Процессу лексикализации подверглись всем известные аббревиатуры *ГУМ* – государственный универсальный магазин, *ЦУМ*, *ГАИ*, *ПИАР*, *ОСАГО* воспринимаются уже как самостоятельные слова.

В узбекском языке аббревиатура как способ пополнения лексического фонда начала привлекать исследователей с начала 60-70-х годов. Многие аббревиатуры были калькированы с русского языка или прямо заимствованы: *райсобес*, *завхоз*, *роддом*, *детдом*, *детсад*, *АТС*, *УзТАГ*, *ГАБТ имени А. Навои* (Государственный академический большой театр имени А. Навои). Если сравним с русским и английским языками, то аббревиация как лингвистический процесс – новое явление для современного узбекского литературного языка, Многословность в названиях требовало сокращения, особенно при образовании таких структур как инициализмы, акронимы, используемые в повседневной речи или в профессиональной сфере общения.

Аббревиатуры интенсивно стали проникать в узбекский язык в последние три десятилетия. Их появление в узбекском языке, как и в других языках, связано с развитием науки и внедрением новых технологий. Как отмечает М. К. Шарипова [6], с конца XIX века использование аббревиатур в узбекском языке значительно увеличилось, В это время в узбекском языке появились аббревиатуры, в которых отражались названия организаций *райпо*, *сельпо*, *собес*, *обком*, *партсъезд*, *ЦК*, которые сейчас воспринимаются как анахронизмы и вышли из употребления.

С периода Независимости в Узбекистане использование аббревиатур в узбекском языке продолжает расширяться. Были введены новые аббревиатуры для обозначения государственных структур наименования образовательных учреждений, утвержден документ, аббревиатура которого *СООГУ* представляет собой фразу: «система обозначения органов государственного управления», например, *ИССВ* на узб. – Инвестиция саноат ва савдо вазирлиги, а на русском: - МИПТ - министерство инвестиций промышленности и торговли республики Узбекистан), *ССВ* (Соғлик саклаш вазирлиги, на русском: *Минздрав*. Например, *O'zMU* (*O'zbekiston Milliy*

Universiteti), что означает «Национальный университет Узбекистана», AT-axborotxнологiyasi

Кроме того, в контексте глобализации и усиливающегося во всем мире влияния английского языка многие международные аббревиатуры были внедрены и в узбекский язык. Например, как *MVF* (Milliy Valyuta Fondi), что означает «Международный валютный фонд» [7].

Таким образом, аббревиатуры в узбекском языке продолжают развиваться и приспособляться к изменениям в всех сферах социально-общественной жизни. В современном узбекском языке в последнее время слишком увлеклись созданием аббревиатур, не только заимствованными из английского языка, но и отечественного происхождения, например, новые виды госучреждений -министерства и агентства. *OTFIV*, *MMTB*, *O'AY*. –O'zbekiston Avtomobil Yo'llari., это узбекский эквивалент русской аббревиатуры «Автомобили Узбекистана» *O'XY*- O'zbekiston Havo Yo'llari - Воздушные авиалинии Узбекистана, *IT* (Information Technology., *O'FF*–O'zbekiston Futbol Federatsiyasi. Указанные примеры подтверждают, что аббревиатуры становятся неотъемлемой частью языка и облегчают общение в различных контекстах, особенно в быстро меняющемся мире технологий. В. В. Борисов считает, что аббревиатура это: «единица устной или письменной речи, которая создана из отдельных элементов звуковой или графической оболочки развернутой формы (слова или словосочетания), с которой эта единица находится в определенной лексико-семантической взаимосвязи» [3, с. 38].

При сопоставлении с русским языком выявляются общие черты и отличия в структуре и использовании аббревиатур, которые обусловлены спецификой каждого из языков. Общие черты: аббревиатуры в обоих языках формируются по схожему принципу, а именно -через сокращение слов или фраз до их начальных букв, которые затем объединяются в одно слово. Так, в русском языке существует аббревиатура *РФ* (Российская Федерация), а в узбекском –*ЎЗР* (Ўзбекистон Республикаси). Более того, в обоих языках аббревиатуры активно используются в различных сферах общественной жизни – от политики и экономики до науки и технологий. То же самое и в большей мере, особенно в прессе, наблюдается в английском. В узбекском языке имеются заимствования из русского, например: *НИИ* (Научно-исследовательский институт) в узбекском языке звучит как «*ITI*» (*Ilmiy-tadqiqot instituti*). Аббревиатура *ОАО* (Открытое акционерное общество) была перенесена как *ОАЖ* (*Ochiq aktsionerlik jamiyati*). В русском варианте функционируют узбекские аббревиатуры, такие как *ЎзАвто* (Ўзбекавто) производство автомобилей в Узбекистане [6].

Развитие аббревиации как продуктивного способа словообразования наблюдалось уже до Независимости: в советский период появились *Турксиб* (Туркестанско -сибирская магистраль/дорога), *ТуркВО* (Туркестанский военный округ), *ГУВД*, *БелАЗ* *КамАЗ*, *Райком*, *полпред*, *Узбекбирляшу КГБ*, *ОБХСС*, *ЖЭК*, *УзТА* (Узбекское телеграфное агентство). *колхоз*, *племсовхоз* *агрокомплекс*, *сельпо* и др. Часто они были просто калькированы или заимствовались из русского языка. Ранние аббревиатуры русского происхождения в узбекском языке превращались в полноценные лексические единицы: *вуз*, *колхоз*, *совхоз*, *мтс* (*эмтеэс*), *главк*. В наши дни аббревиация активно пополняется: *Узсавдомарказ*, *Узавтосаноат*, и т.д. С 90-х годов часть аббревиатур включают в себя компоненты лексики английского языка: *Opendudjet* *EIMZO*, *LOOOK*, *shouroom*, *barbershop*, *supermarket*, *Akvarpark*, *Magikcity*, *ONLINE*- режим ...*GPS navigacija*, на кириллице: *суперкахрамон*, наблюдается и результат графического смешения латиницы и кириллицы *VIP-зал*, *он-лайн режимда*, *Netscape корпорацияси*, *CD альбом*, *DVD диск*, *IP мутахассис*, *ISIS зонди*, *TCP* (*Transfer Control Protoc*), заимствования из английского: *Showroom*, *Barbershop*. *PIN number: personal identification number (number)*, *radar-* (*radio detection and ranging*) -*радар*.

В связи с переходом узбекского языка на латиницу изменились аббревиатуры, образованные на базе узбекского языка, например, названия вузов: Ташкентский государственный транспортный университет *ТГТУ-TDTU (Tashkent Davlat Transport Universiteti)*, *ТашГУ*, затем переименованный в *Узбекский национальный университет – OzMU (Ozbek Milliy Universiteti)*, *СамГУ-CDU (Samarkand Davlat Universiteti)*. *ТашМИ - TMA, TDTA (Toshkent Davlat Tibbiyot Akademiyasi)*, *УзГУМЯ (Узбекский государственный университет мировых языков)*, затем *TDJTU (Uzbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti)*.

В современных средствах массовой информации России активно функционируют сокращения названий телеканалов: *РЕНТВ, НТВ, СТС*. В интернете аббревиация один самых продуктивных видов сокращений в виртуальном общении: *ДР-день рождения, УМВР-у меня все в порядке, ОМГ (с английского Oh, my God), спб-спасибо, pls-please, tnx-thank you*. В английском языке популярны и цифровые замены целого слова: 2 заменяет частицу *to*, а также часть слова-слог: *2day -today, 4ever-forever, b4-before, g8-great, m8- mate*. Популярны буквенные символы общения в сети: *BF-boyfriend, CM-Call me, Brd-bored, Bday-berthday, GG-good game, LY -love you*.

Как уже говорилось выше аббревиатурный способ общения в английском языке возник в письменной речи для сокращения многословных фраз и предложений. Это вело к простоте изъяснения, графические сокращения постепенно вели их к лексикализации. Таким образом, инициализмы и акронимы наиболее продуктивные виды аббревиатур, ведущие к языковой экономии, а также способствующие пополнению новыми лексическими единицами, обладающих концентрированными смыслами, разносистемные языки. Более того, многие известные бренды, которые мы хорошо знаем, изначально были аббревиатурами и акронимами: *LEGO – Leg Godt*, что в переводе с датского языка означает «играть хорошо»; *INTEL — Integrated Electronics* (интегральная электроника); *IKEA – в названии используется имя и фамилия основателя, а также название поселка и фермы, где он родился. Ingvar Kamprad Elmtaryd Agunnaryd*; *FIAT — Fabbrica Italiana Automobili Torino* (Итальянская автомобильная фабрика Турина); *ADIDAS – зашифрованы имя и фамилия основателя фирмы (Adolf Dassler)*, *BBC: "British Broadcasting Corporation"*. Данные акронимы плотно вошли в нашу речь, также как словосочетания *OCEAN, ОПЕК, НАТО и НАСА* понятны на всех языках, благодаря частотности употребления во всех СМИ. Многие акронимы в современных языках создаются по определенным структурно-семантическим моделям и в них существует общая часть, указывающая на общее значение модели. Часть сокращений стали интернационализмами: *радар, barbershop, супермаркет, смартфон, айфон, яндексгоу и пр.*

Таким образом, акронимия рассматривается как один из продуктивных видов аббревиации. Большое количество акронимов заимствуются из английского языка, которые активно функционируют в прессе, в английской технической литературе, в электронной коммуникации. Основное свойство подобных сокращений, как уже упоминалось, это краткость звучания лексикализованной единицы. Собранный материал позволил выделить акронимы, полностью совпадающих по своей структуре с общеупотребительными словами, например, в узбекском, русском и английском языках. Акронимы функционируют и в научной речи в виде названий госучреждений, т.е. в официально-деловом общении: *ГЛАВЛИТ, Uzsanoat, TATU* - Акронимия – продуктивный тип аббревиатурного словообразования, пополняющий фонд лексики многих языков. Активное употребление в повседневной речи позволяют рассматривать и х в качестве коммуникативных единиц языка. Аббревиатура - «единица устной или письменной речи, которая создана из отдельных элементов звуковой или графической оболочки развернутой формы (слова или словосочетания),

с которой эта единица находится в определенной лексико-семантической взаимосвязи» [3, с. 38].

Ссылки на источники

1. Алексеев Д. И. Стилистические особенности буквенных аббревиатур и сложносокращённых слов // Вопросы стилистики: тезисы докладов на межвузовской научной конференции. – Саратов: Саратовский университет, 1962. – С. 8-11.
2. Алексеев Д.И. Сокращенные слова в русском языке. – Саратов: СГУ, 1979. – 327 с.
3. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия/ Под ред. А.Д. Швейцера. – М., 1972. – 319 с.
4. Полетаева Е. Д. Аббревиация и сокращение: unus et idem? / Е.Д. Полетаева. – Текст: непосредственный// Молодой ученый. – 2016. – № (108). – С. 917-920. -URL: <https://moluch.ru/archive/108/26098/> / (дата обращения: 03.05.2024).
5. ru.wikipedia.org/wiki/
6. Хазраткулов О. Ф. Становление и развитие лексикализации аббревиатур в таджикском, узбекском и английском языках. - Вестник педагогического университета. – Душанбе: изд-во ТГПУ им. С. Айни, № 3 ,2017. – С. 34-46.
7. Шарипова М. К. Аббревиатуры в русском и узбекском языках: сравнительный анализ, влияние и развитие. <https://researchcitations.com/index.php/ibast/issue/view/41>
Published Date: - 2023-07-179.P a r t r i d g e. A. Dictionary of Abbreviations, London, 1949. Preface
8. <https://kun.uz/ru/news/2023/01/28/mno-mdo-ili-mdsho-obnarodovany-sokrashchennyie-naimenovaniya-respublikanskix-organov-ispolnitelnoy-vlasti>

УДК 811.161.1.

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

(НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ТВОРИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА)

Баркова Татьяна Петровна,

педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия

barkova06@mail.ru

Аннотация. Цель данной статьи – продемонстрировать возможности и преимущества семантического подхода к изучению падежной системы русского языка в практике преподавания русского языка как иностранного на примере творительного падежа. В статье находит подтверждение мысль о тесной связи грамматики и лексики и важной роли изучения грамматики для овладения русским языком как иностранным. В ней приводятся грамматические признаки творительного падежа как морфологической категории, указывается на широкий диапазон его значений и анализируется его семантический потенциал. Более подробно автор рассматривает творительный падеж в следующих значениях: «совместность» («социативность» и «комитативность»), орудие, средство и образ действия, а также творительный ограничительный, анализирует

особенности семантики и функционирования творительного падежа в этих значениях. В фокусе внимания автора находятся те свойства и признаки творительного падежа, на которые следует опираться при презентации данного грамматического и связанного с ним лексического материала в иноязычной аудитории в целях облегчения его усвоения и оптимизации использования в речи.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, грамматика, речевая деятельность, морфологическая категория, творительный падеж, лексическое значение, семантический потенциал, семантическая роль, функциональные особенности*

При обучении русскому языку как иностранному мы исходим из того, что речевая деятельность на иностранном языке – это не механическое воспроизведение заученных ранее речевых единиц (словоформ, словосочетаний и фраз), а их воссоздание по существующим в языке моделям, с которыми учащиеся знакомятся в учебном процессе. Еще в середине прошлого века Л.В. Щерба писал, что невозможно себе представить, «чтобы наш язык состоял только из какого-то конечного числа затверженных фраз ... мы всегда можем сказать и понять фразу, которой никогда раньше не произносили и которой никогда не слышали ... отсюда вытекает, что старая и столь осмеянная формула «грамматика учит говорить» вовсе не глупость, а отражает объективную действительность» [1].

Однако, прежде чем самостоятельно строить речевые единицы, обучаемому нужно познакомиться с языковыми единицами, т.е. получить представление о моделях построения форм слова, словосочетаний и предложений, характерных для русского языка. Подобные модели приобретают особую значимость в практике обучения русскому языку как иностранному в связи с тем, что в этой сфере они выполняют генерирующую функцию (в отличие от лингвистических исследований, где те же модели служат для исследователей лишь инструментом анализа различных языковых и речевых единиц). Именно этим, по-видимому, можно объяснить неослабевающий интерес и методистов, и преподавателей-практиков к вопросам соединения слова и формы, слова и синтаксической конструкции, а также различных лексических единиц как репрезентантов определенных лексико-семантических групп слов, к возможности построения речевой единицы по образцу.

В этой связи трудно переоценить важность использования при обучении русскому языку иностранных учащихся (конечной целью этого процесса, как известно, является спонтанная речь – продуцирование собственных высказываний), неких отвлеченных образцов, ориентированных на демонстрацию определенной грамматической формы, и образцов, лексически наполненных, которые ориентированы на информативную достаточность и способны актуализировать семантический потенциал изучаемой грамматической формы.

С какими словами «стыкуется» изучаемая в данный момент грамматическая форма, какая лексика соотносится с той или иной конструкцией (при этом необходимо учитывать не только синтагматические, но и парадигматические отношения каждой конкретной лексемы), насколько предлагаемый образец будет способствовать построению реальной речевой единицы – вот далеко не полный перечень вопросов, с которыми неизбежно сталкивается преподаватель РКИ при подготовке к учебному занятию или в работе над учебным пособием. В поисках ответов на них мы обращаемся к разнообразным источникам: к Грамматикам современного русского языка, к университетским курсам, к трудам по языкознанию и т.п. Безусловно, они оказывают неоценимую помощь, однако, обращаясь к источникам такого рода, нужно учитывать тот факт, что описание в них носит сугубо научный характер и не ориентировано на прикладные цели. Ценный опыт обучения грамматике,

накопленный к настоящему времени в практике обучения РКИ, нашел отражение как в методической литературе и практических грамматиках русского языка, так и в многочисленных учебниках и учебных пособиях по русскому языку для иностранных учащихся.

Необходимо отметить, что в прикладном описании грамматики русского языка обязательно присутствуют следующие моменты:

1) классификация грамматического материала осуществляется в соответствии с принципом «от смысла», а не «от формы», с учетом реализации конкретного значения в рамках определенных функционально-семантических категорий;

2) грамматические явления представляются в виде структурно-семантических моделей, по которым возможно воспроизведение языковых и речевых единиц во всем их многообразии;

3) обнаруживаются системные связи конкретной языковой единицы с другими, указывается на возможность их взаимозаменяемости в определенных контекстах.

Эти же моменты обязательны и для практики обучения русскому языку иностранных учащихся. Однако, как нам представляется, на начальном этапе обучения РКИ, идти «от смысла к форме» можно только в том случае, если учащиеся уже знакомы с существующими в русском языке грамматическими категориями, с их формами, особенностями семантики и функционирования. В настоящее время в практике преподавания РКИ основополагающим является синтаксический подход к описанию морфологических явлений, поскольку подавляющее большинство морфологических форм получает и реализует свое значение исключительно в составе синтаксической единицы. Это в частности относится и к падежным формам, номинативное значение которых фиксируется 1) в свободной синтаксеме в контакте с предлогом, 2) в словосочетании (в сочетании с полнозначенательным словом) или 3) в предложении, имеющем определенную структуру. Данное обстоятельство, по-видимому, объясняет исчезновение из учебных пособий по РКИ полных парадигм имен существительных, они иногда приводятся в приложениях, носящих исключительно справочный характер, и служат лишь для демонстрации окончаний существительных определенного рода и числа. Заметим, что в рамках собственно морфологии в этом случае остаются только род и число имен существительных как маркеры формы слова, выступающего в качестве единицы словаря.

Усвоение иностранными учащимися морфологических особенностей, а также семантики русских падежей является непростой задачей. Однако она еще более усложняется при изучении творительного падежа, поскольку в русском языке этот падеж характеризуется широким спектром значений, а также совмещением семантических и синтаксических функций. Именно это обстоятельство заставило нас еще раз обратиться к творительному падежу, чтобы сфокусировать внимание на некоторых «ощутимых моментах презентации» данного грамматического материала в иноязычной аудитории.

Творительный падеж при всем разнообразии своих значений представляет собой единую грамматическую категорию. Определить принадлежность к ней можно по окончаниям, характерным для слов различных частей речи:

1) -ом / -ем / -ём – для имен существительных м. и ср. р в ед. ч. (*домом, городом, зданием, словарём*);

2) -ой (-ою) / -ей (-ею) / -ей (-ёю) – для имен существительных, имен прилагательных, ряда местоимений, порядковых числительных ж. р. ед. ч. и субстантивов ж. р. ед. ч. (*страной/страною, роцей, семьей, землей (землею); старой, великой; другой, этой, твоей, вашей; пятой, третьей; дежурной, столовой*);

3) [йу] – для имен существительных 3 скл. (*дверью, тетрадью, радостью, вещью*);

4) -ами / -ями – для имен существительных мн. ч. (*студентами, студентками, финансами, преподавателями, учителями*);

5) -ым / -им – для имен прилагательных, ряда местоимений, порядковых числительных м. и ср. р. ед. ч. и субстантивов м. р. и ср. р. ед. ч. (*старым, великим; иным, другим, этим, таким, твоим, вашим; пятым, третьим; дежурным, мороженым*);

6) -а – для некоторых имен числительных (*сорока, ста*);

7) -мя – для ряда имен числительных (*двумя, тремя, четырьмя*);

8) нулевое окончание – для несклоняемых имен существительных и имен прилагательных (*метро, фото, пальто: хаки, бордо*).

Существительные в форме творительного падежа в словосочетаниях могут зависеть:

а) от глагола в активном залоге (*рубить топором, резать ножницами, рисовать фломастерами, поделиться новостью*);

б) от глагола в пассивном залоге (*АЭС строится российскими специалистами, Поездка за город организуется кураторами групп*);

в) от пассивного причастия в полной или краткой форме (*праздник, организованный студентами и преподавателями; Дом был построен бабушкой; Победители будут награждены дипломами*);

г) от имени прилагательного в полной или краткой форме (*бедный / беден лесами; богатый / богат рыбой*);

д) от имени существительного (*увлечение историей, беседа с родителями*).

Зависимая форма творительного падежа может быть беспредложной (*заниматься музыкой, гордиться родителями, быть студенткой* и т.п.) или предложной (*дружить с одноклассником, ссора с соседом, висеть над диваном, находиться между домами, позвонить перед ужином, насмехаться над младшим братом* и т. п.).

Переходя к смысловому анализу рассматриваемой морфологической категории, будем исходить из того, что каждая форма имеет свой семантический потенциал, а «все конструктивные формы имени существительного – формы рода, числа и падежа – основаны на взаимопроникновении грамматических элементов и лексических значений. В имени существительном грамматика не подчиняет себе лексику целиком, а вступает с ней в тесное взаимодействие, как бы не преодолевая сопротивление материала и не вполне его «формализуя» [2].

Как уже отмечалось выше, диапазон значений творительного падежа очень широк: его формы могут указывать

1) на инструмент, орудие, посредством которого совершается действие (творительный инструментальный): *спилить дерево электропилой, взять свитер крючком, мыть полы шваброй*;

2) на производителя, на субъект действия в пассивной конструкции или безличном предложении (творительный производителя): *Фильм снят молодым режиссером, Праздничная программа подготовлена иностранными студентами; Дождями размыло дорогу*;

3) на предмет, который имеет какое-либо отношение к действию (творительный объекта): *снабжать школьников фруктами и овощами, заполнить холодильник продуктами, нагрузить машину песком, пропитать маску спиртом; владеть домом, распоряжаться землей*;

4) на образ и способ действия, давая совершаемому действию качественную характеристику (творительный образа действия): *повернуться лицом, петь высоким голосом, писать неразборчивым почерком, пить мелкими глотками, ходить широкими шагами*;

5) на признак предмета (творительный определительный): *У старика борода лопатой; У нее губы бантиком, У кота хвост трубой*;

6) на признак (состояние, свойство, положение, должность), который вызван не самим носителем признака, а другим лицом (творительный функциональный): *Отца назначили директором завода, Его выбрали старостой группы;*

7) на объект или область распространения действия (творительный содержания): *руководить оркестром, заниматься музыкой, увлекаться театром, интересоваться астрономией;*

8) на количество, характеризую способ совершения действия с количественной стороны (творительный количества): *пить соки литрами, покупать яйца сотнями, продавать яблоки тоннами;*

9) на время совершения действия или проявления состояния (творительный времени): *отправиться в путь ранним утром, тосковать в одиночестве долгими зимними вечерами;*

10) на место, где происходит действие (творительный пути, пространства): *идти той же дорогой, что и всегда, ехать берегом реки;*

11) на причину, обозначая какое-либо явление или состояние, которое обусловило действие (творительный причины): *Нежелание общаться было вызвано ее плохим самочувствием; Внезапность отъезда он объяснил проблемами на работе и т.п.;*

12) на частичную область проявления какого-либо признака (творительный ограничения): *довольный результатами работы, родители, гордые успехами своих детей, Это город в Иордании, знаменитый своими древними архитектурными памятниками;*

13) на предмет (явление), через сравнение с которым характеризуется действие (творительный сравнения): *Осенние листья покрывают землю разноцветным ковром, От обиды слезы у нее потекли ручьем, Подстреленная птица камнем упала на землю.*

В русском языке творительный падеж активно используется в предикативной функции: существительные или прилагательные в форме творительного падежа выступают в качестве именной части составного именного сказуемого: *был школьником, стал студентом, работает медсестрой, считается лучшим врачом клиники, является крупнейшим городом региона, раньше был гордым, часто бывала грустной* и т.п.

В полупредикативной функции творительный падеж выступает тогда, когда указывает на какой-либо период в жизни человека, связывая его с определенным возрастом или родом деятельности, также привязанным к возрасту: *Подростком он принес родителям много неприятностей, Школьником он часто участвовал в олимпиадах по математике, Второй раз они встретились уже взрослыми* и т.п.

Известно, что существительные в форме творительного падежа имеют множество семантических ролей. Так, в Корпусной грамматике русского языка, которая выполнена на материале Национального корпуса русского языка, зафиксировано 12 семантических ролей для именных групп с творительным падежом без предлога:

1) Инструмент: *измерять расстояние между точками линейкой, забивать гвозди молотком;*

2) Средство: *покрывать мебель лаком, рисовать мелом на асфальте;*

3) Пациент: *управлять компанией, руководить большим коллективом;*

4) Агент: *Тесты проверяются преподавателем;*

5) Эффектор: *Огнем уничтожено 10 га леса, Ветром открыло окно;*

6) Причина: *страдать бессонницей, болеть воспалением легких;*

7) Траектория: *плыть морем, идти узкой тропинкой;*

8) Стимул: *любоваться заливом, восторгаться пением;*

9) Время: *субботним вечером, белыми петербургскими ночами;*

- 10) Мера: *носить продукты сумками, есть конфеты килограммами*;
- 11) Аспект: *Лицом некрасива, а сердцем добра; отличаться храбростью*;
- 12) Эталон сравнения: *падать камнем, заливаться соловьем* [3].

Очевидно, что главной ролью среди всех перечисленных выше является инструментальная, что нашло отражение и в названии падежа – «instrumental»; все прочие роли связаны с главной в большей или меньшей степени. Эту связь бывает довольно сложно вербализовать в иноязычной аудитории (особенно на начальном этапе обучения), поэтому она не всегда и/или не вполне осознается учащимися.

Теперь обратимся к «Программе по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение», где под рубрикой «Основные значения творительного падежа» даются следующие значения творительного падежа без предлога:

- 1) Характеристика лица по профессии, занятию и т.д.
- 2) Инструмент;
- 3) Производитель действия (в пассивной конструкции) [4].

Это означает, что в Программе отражены только три из 14 значений и две из 12 семантических ролей, зафиксированных у творительного падежа (перечислены выше) что, на наш взгляд, недостаточно, чтобы адекватно воспринимать тот массив разнообразных текстов, с которыми учащиеся имеют дело на подготовительном факультете. По этой причине авторы учебных пособий по РКИ вводят и некоторые другие (неосновные значения), что представляется нам вполне целесообразным.

Круг значений предложных форм творительного падежа в Программе несколько шире и включает в себя следующие значения:

- 1) Совместность (с кем?);
- 2) Характеристика предмета или лица (какой? какая? какое? какие?);
- 3) Выражение места (где?);
- 4) Выражение времени (когда?);
- 5) Цель действия (за чем?) [5].

Безусловно, все они включаются авторами в учебные пособия по РКИ для начального этапа обучения.

Не имея возможности проанализировать особенности функционирования творительного падежа во всех его значениях, остановимся лишь на некоторых из них. Начнем с форм творительного падежа с предлогом *с*, актуализирующих значение «социативность», которое в свою очередь может рассматриваться в рамках более широкой категории «совместность». Под данной категорией понимают «совпадение и/или взаимосвязь двух или более субстанций и форм их движения в пространстве и/или во времени» [6]. При этом под субстанцией понимается «любой вид и любое проявление материи» [7]. Указание в этом определении на наличие двух субстанций с неизбежностью ставит вопрос об их равноправии или неравноправии. Равноправная совместность на семантико-синтаксическом уровне соответствует категории социативности, а неравноправная – категории комитативности, в которой признается ведущая роль одной из субстанций. Обе категории широко отражены в русском языке, в частности в синтаксемах с формами творительного падежа, при этом главный субъект обозначается формой именительного падежа, а неглавный – предложно-падежной формой творительного, ср., например: *Мы договорились о встрече* и *Я договорился о встрече с моим партнером по бизнесу*, а также *Мы с моим партнером по бизнесу договорились о встрече (здесь мы=я + еще кто-то (в данном случае – партнер по бизнесу))*. Примеры показывают, что первым указывается наиболее значимый субъект, с точки зрения говорящего. Любопытно, что даже в конструкциях с сочинительной связью, которая, как известно, предполагает и отражает равноправные отношения, первым в ряду говорящий использует наиболее значимое для него слово (так же оно воспринимается и слушающими). Например, во фразе *Я и*

мой партнер по бизнесу договорились о встрече два актанта, но, совершенно очевидно, что в данном случае первому отведена более активная роль.

Можно допустить, что два члена совместности, совершающие определенное действие, в реальной жизни могут быть как равноправны, так и неравноправны, однако в грамматических конструкциях отражается именно неравноправное отношение между субъектами действия: язык как будто бы «сопротивляется» равноправию актантов.

Итак, грамматически социативность на рассматриваемом нами материале выражается следующим образом: второй член совместности (вторая субстанция) обозначается одушевленным существительным в форме творительного падежа с предлогом *с*, например: *беседовать с деканом, общаться с однокурсниками, кооперироваться с партнерами, разводиться с мужем* и т.п. Однако, если второй член совместности обозначается неодушевленным конкретным существительным, то в этом случае можно говорить о выражении комитативных отношений, ср.: *Они вернулись из магазина с покупками, Он пришел домой с пятеркой, Бабушка всегда сравнивала Москву с Санкт-Петербургом, Сопоставьте события середины прошлого века с событиями сегодняшнего дня* и т. п. Очевидно, что действие здесь «совершается только одним членом совместности, другой же не принимает в нем никакого участия. Он лишь находится при субъекте в момент совершаемого им действия» [8]. Анализируя функции творительного падежа, В.В. Виноградов цитировал академика А.А. Шахматова, по мнению которого, «творительный падеж означает, что признак испытывает на себе действие зависимой субстанции и таким образом влияет отраженно на субъект, производителя признака» [9].

Значение совместности в русском языке реализуется в многочисленных глагольных словосочетаниях, включающих предложную форму творительного падежа. Глаголы, их формирующие, могут быть разбиты на группы в соответствии с их семантикой, которая и определяет их принадлежность к той или иной лексико-семантической группе:

- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «разговор», «беседа», «общение» и т.п. (*говорить, разговаривать, беседовать-побеседовать, общаться-пообщаться, здороваться-поздороваться, прощаться-попрощаться, знакомиться-познакомиться с кем?/с чем?*, ср. также: *разговор, беседа, общение, знакомство с кем?/с чем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «спор», «несогласие» и др. (*спорить-поспорить, пререкаться, с кем?*, ср. также: *спор, пререкание с кем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «договор», «согласие» и т.п.: (*договариваться-договориться, соглашаться-согласиться, торговаться-сторговаться, согласовать-согласовывать, согласовываться-согласоваться мириться-помириться, идти на компромисс с кем? / с чем?*, ср. также: *договор, торг, соглашение с кем? / с чем?, перемирие с кем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «борьба», «соперничество», «вражда»: (*бороться, состязаться, соперничать, конкурировать, сталкиваться-столкнуться, конфликтовать, воевать кем? / с чем?*, ср. также: *борьба, конкуренция, столкновение, конфликт, война с кем? / с чем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «сравнение», «сопоставление», «подобие», «гармония»,

«соответствие/несоответствие»: (*сравнивать-сравнить что? с чем? / кого? с кем?, сопоставлять-сопоставить что? с чем?, гармонировать с чем?, сверять-сверить что? с чем?, ср. также: сравнение чего? с чем? / кого? с кем?), сопоставление чего? с чем?, гармония с чем?*);

- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «встреча/расставание» (*встречаться-встретиться, расставаться-расстаться, разлучаться-разлучиться, разводиться-развестись с кем?, ср. также: встреча, расставание, разлука с кем? / с чем?, развод с кем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «совместный», «деятельность», «равноправный»: (*играть, работать, учиться, заниматься, дружить, сотрудничать, кооперироваться-скооперироваться с кем? / с чем?, ср. также: игра, работа, учеба, занятия, дружба, сотрудничество, кооперация с кем? / с чем?*);
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «объединение», «обеспечение», «совместное состояние субстанций»: (*объединять-объединить что? с чем? / кого? с кем?, объединяться-объединиться с кем? / с чем?, соединяться-соединиться с кем?, собираться-собраться с кем?, смешивать-смешать что? с чем?, смешиваться-смешаться с чем?, породниться с кем? , ср. также: объединение кого? с кем? / чего? с чем?), соединение с кем? собрание с кем?, смесь чего? с чем?*);
- ✓ глаголы движения»: *ходить, ездить, летать* и т. п. *с кем? (куда?)*, ср. также: *поездка, полет, поход с кем? (куда?)*;
- ✓ глаголы, содержащие в своем лексическом значении следующие семантические компоненты: «существование», «нахождение», «совместный» (*быть, находиться, существовать, присутствовать, сосуществовать, появляться, жить, обитать с кем? (где?)*, ср. также: *появление, жизнь, существование с кем? (где?)*).

Как нам представляется, при знакомстве с творительным падежом синтагмы с данными глаголами целесообразно вводить в учебный процесс и пособия таким же способом – смысловыми блоками.

Следует обратить внимание учащихся (и фиксировать это при подаче грамматического материала) на то, что для выражения равноправной совместности в комбинации с формами творительного падежа используются наречия *вместе, совместно*: *Мы приехали в Россию вместе с моим школьным другом; Этот завод был построен совместно с турецкими партнерами* и т.п.

При знакомстве с творительным падежом в социативном значении необходимо не только давать списком перечисленные выше глаголы, представляя их в виде лексико-семантических групп, но и обращать внимание учащихся на использование в речи также и именных сочетаний, главными словами в которых являются отглагольные существительные, образованные от этих глаголов (*беседовать с деканом – беседа с деканом, ссориться с соседом – ссора с соседом, бороться с врагами – борьба с врагами* и т.п.).

Предложное употребление творительного падежа (с предлогами *над, под, перед, за, между*) дополняет синтетическое употребление его форм, актуализируя в частности следующие значения: «время» (*перед обедом, за ужином, между парами*), «место» (*над столом, под столом, перед столом, за столом, между столами*) и «цель» (*ходить на рынок за молоком, идти в аптеку за лекарством*). Вводя предложные формы творительного падежа, целесообразно демонстрировать их парадигматические связи: синонимические (*за обедом / во время обеда, перед ужином*

/ до ужина) и антонимические (*под столом* ≠ *над столом*, *перед домом* ≠ *за домом* и т.п.).

А теперь перейдем к рассмотрению некоторых особенностей функционирования творительного падежа со значением орудия и средства действия. Как известно, конкретное имя существительное в творительном падеже указывает на предмет, посредством которого совершается какое-либо действие, через которое можно воздействовать на предмет, например: *есть (суп) ложкой*, *резать (бумагу) ножницами*, *сушить (волосы) феном* и т.п. Любопытно, что семантическое понятие «орудия» не всегда совпадает с его функцией, ср. например, *бить собаку палкой*, *убить собаку палкой*, но *убить собаку из ружья*, а не *ружьём*, хотя можно и *ружьём* (незаряженным), если использовать его как палку. По-видимому, требует объяснения (и не исключено, что иностранные учащиеся зададут подобный вопрос), почему можно *выделить текст, напечатанный мелким шрифтом, маркером*, но нельзя *читать текст, напечатанный мелким шрифтом, лупой*; почему можно *измерять температуру термометром* и невозможно *слушать музыку наушниками*, хотя во всех приведенных примерах в форме творительного падежа стоит существительное, которое на первый взгляд может выступать в «орудийном» значении. Оказывается, что использование конкретного существительного в форме творительного падежа с соответствующими глаголами не создает позицию орудия действия автоматически. Орудием действия оно становится только тогда, когда 1) рассматривается как физическое орудие для совершения действия (в этой позиции должно находиться конкретное существительное); 2) орудие находится в руках субъекта действия и направляется (управляется) им; 3) орудие физически касается объекта, на который направлено действие. А чем еще, кроме использования в одной из форм творительного падежа предлога *с*, различаются словосочетания 1) *резать ножом*, *резать ножницами* и 2) *играть с ножом*, *играть с ножницами* (*Не играй с ножом! Не играй с ножницами!*)? Если в первом случае, при сочетании с глаголом *резать*, действие которого предполагает использование специальных орудий для его осуществления, реализуется именно «орудийное» значение творительного падежа, то во втором случае – значение совместности действия. Очевидно, что в таких примерах, как *Они всегда ездили в Москву поездом, а не на машине*, *В Турцию лучше летать самолетами турецкой авиакомпании*, *Грузы доставляются туда российскими судами в период навигации*, *Не люблю ездить общественным транспортом, предпочитаю такси* и т.п., форма творительного падежа указывает не на орудие, а на средство совершения действия.

Далее коротко остановимся на отличительных чертах творительного падежа со значением образа действия. Сравним следующие примеры (1) *Он всегда писал карандашом*, (2) *Она подписала открытку своим красивым почерком*, (3) *Всем известно, что врачи пишут каракулями* и попробуем определить, в каком значении (в каких значениях) используется в них творительный падеж. В первом примере, бесспорно, реализуется значение орудия действия, а во втором и третьем – образа действия, т.е. в данном случае налицо функциональное различие. В основе его, по мнению Станишевой Д.С., лежит различие в характере значений имен существительных в форме творительного падежа: конкретные существительные обозначают орудие действия, а абстрактные – образа действия [10]. Однако более убедительным представляется мнение Р. Мразека, который при объяснении различий между этими значениями творительного падежа учитывает не только семантику существительного, но и семантику глагола, рассматривая их на уровне предложения. По его мнению, творительный падеж выражает образ действия тогда, когда семантика глагола делает излишним указание на средство его совершения («информация» о нем заложена там изначально) [11]. Так, действие *писать* предполагает наличие какого-либо почерка: эта информация уже содержится в семантике глагола, поэтому

способ, образ действия выражается определением, входящим в именное словосочетание «прилагательное + существительное в форме творительного падежа»: *подписать красивым почерком* (или *некрасивым, ужасным* и т.п.). В третьем примере оценочный компонент содержится в самом имени существительном, которое используется в форме творительного падежа, – *каракулями* (в данном случае его отрицательная коннотация очевидна). В словосочетаниях типа *идти быстрым шагом, ходить широкими шагами, пить маленькими глотками, дышать спертым воздухом, двигаться с огромной скоростью* и т.п. характеризующую функцию выполняет именно имя прилагательное при существительном в творительном падеже, которое тавтологично по отношению к действию, выраженному глаголом. В словосочетаниях с предложной формой творительного падежа характерологическая функция может переходить ко всей именной группе, которая содержит дополнительную (новую) информацию об обстоятельствах совершаемого действия, в частности об образе действия: *глотать с большим трудом, считать с невероятной скоростью, работать с большим напряжением* и т.п.

Заметим в этой связи, что в русском языке существуют устойчивые выражения, включающие формы творительного падежа, которые формально различаются наличием / отсутствием предлога *с*, ср., например: *подойти к делу с умом и жить своим умом, со всей семьей и всей семьей, со всей душой и всей душой*. Предложные формы творительного падежа в этих примерах, указывая на «предмет», сопровождающий действие, реализуют комитативные отношения, а беспредложный творительный падеж характеризует образ действия: ср.: *Дедушка любил повторять, что к любому делу нужно подходить с умом, Впереди у него было знакомство со всей семьей будущей жены, Коллеги относились к ней со всей душой и Он не прислушивался к чужим советам, предпочитал жить своим умом, Они всегда ездили отдыхать всей семьей, Всей душой желаю тебе успешной защиты диплома*.

Как нам представляется, следует обратить внимание еще на одно значение творительного падежа – творительный ограничения. Как уже отмечалось выше, он указывает на ограниченную область проявления признака, обозначенного прилагательным, существительным или глаголом. Итак, творительный ограничения может употребляться

1) при именах прилагательных, полных или кратких (*местность, богатая лесами* (*богата лесами*), *слабый здоровьем ребенок, сильные духом*; примеры такого употребления творительного падежа находим и в русских пословицах: *Не красна изба углами, а красна пирогами, Велик телом, да мал делом* и пр. Имя прилагательное в конструкциях подобного рода часто выступает в форме сравнительной степени (*сильнее характером, ниже ростом*). Заметим, что в подобных конструкциях и краткая форма, и сравнительная степень имени прилагательного указывают на проявление относительного признака, что коррелирует с ограничительным значением творительного падежа;

2) при именах существительных в небольшой группе словосочетаний: *москвич, сибиряк, ... родом; ростом великан* и в русских пословицах *Видом сокол, а голосом ворона, Видом орел, а умом тетерев*;

3) при глаголах: чаще непереходных (*постареть / помолодеть душой, пасть духом / воспрянуть духом* и редко – переходных (*превосходить своего учителя точностью анализа, древние города превосходили современные величественностью архитектурных сооружений, Санкт-Петербург превосходит Венецию количеством (числом) мостов почти в 2 раза* и пр.). Попробуем смоделировать такую ситуацию: употребляя фразу *Санкт-Петербург превосходит Венецию количеством мостов почти в 2 раза*, иностранный учащийся заменил в ней форму глагола *превосходить* формой глагола *превышать*: **Санкт-Петербург превышает Венецию количеством мостов почти в 2 раза*. Очевидно, что подобная

замена невозможна, хотя данные глаголы и обнаруживают некоторую семантическую близость. Причина этого, по-видимому, кроется в следующем: использование глагола *превышать* (в отличие от глагола *превосходить*) обусловлено наличием некоей нормы, «нормального» количества тех предметов, которые в рассматриваемой конструкции обозначены существительным в форме творительного падежа, однако, количество мостов в городе скорее всего не подлежит нормированию. Можно предположить, что, чтобы объяснить невозможность употребления в данном контексте (и подобных ему) глагола *превышать* вместо глагола *превосходить*, нужно выйти за рамки грамматического и лексико-семантического уровней языка и перейти на концептуальный.

Творительный присубстантивный и творительный приадективный часто выступает в предикативной функции – в качестве именной части составного глагольного сказуемого, ср., например: (1) *Комната, в которой он жил, была шириной (в) 2,5 метра* и (2) *Он жил в маленькой и очень узкой комнате – шириной всего (в) 2,5 метра*. В первом случае конструкция с творительным падежом – предикативная, во втором – она реализует атрибутивные отношения.

Творительный ограничительный в современном русском языке конкурирует с конструкциями с другими косвенными падежами: дательным (по + дат. п.), винительным (на + вин. п.) и предложным (в + пр. п.) и часто вытесняется ими: *превосходить количеством / превосходить по количеству, отличаться размером / отличаться по размеру* и т.п., но только формы дат., вин. и пр. п. используются в таких словосочетаниях, как *родственники по отцу, друзья по несчастью, врач по профессии; старый на вид, глухой на одно ухо, хромой на левую ногу; неширок в плечах* и т.п.

Анализируя семантические, синтаксические и функциональные особенности творительного падежа, Р. Мразек выделял два типа творительного ограничительного: если творительный ограничительный первого типа указывает на сферу проявления признака, то формы второго типа – на его количественные характеристики [12]. Во втором случае в конструкциях с творительным ограничительным выступают следующие словоформы: *размером, числом, длиной, шириной, высотой, толщиной, глубиной, радиусом, диаметром, объемом, мощностью, напряжением* и т.п., например, *За последние годы в городе были построены жилые дома общей площадью 600 миллионов квадратных километров, Насыпали верхний слой толщиной 15 см, Построили тоннель длиной (в) 1,5 километра, Начертите окружность диаметром (в) 10 см* и т.п. Творительный ограничительный второго типа широко распространен в научных и публицистических текстах, в то время как конструкции первого типа – в текстах разговорного, публицистического, а также художественного стилей.

При изучении творительного падежа следует, на наш взгляд, обращать внимание учащихся на то, что отдельные существительные в форме творительного падежа перешли (или находятся на стадии перехода) в слова других частей речи или слова, имеющие другую, отличную от форм творительного падежа, синтактику. Круг таких слов не очень широк, но довольно многообразен: тут и вводное слово *словом*, и предлог *посредством*, и сращения, выполняющие функцию наречия (*зачем, незачем, недаром, задаром*), и предикатив *замужем*. Очевидно, что наиболее активно проявляет себя в этом случае адвербиализация, т.е. переход форм творительного падежа со значением пространства, времени, образа действия и сравнения в соответствующие наречия, например, ср.: *любоваться зимним лесом* (сущ.) и *ехать лесом* (нар.), *восхищаться звездной ночью* (сущ.) и *работать ночью* (нар.), а также *выпить залпом*, *ехать рысью* и т.п. При этом падежная форма существительного и наречие чаще всего совпадают фонетически, ср.: С этим третьим рядом кресел опять

нужно что-то делать (сущ.) и В аудитории мы с другом всегда сидели *рядом* (нар.). Возможен еще и третий вариант, когда *рядом* с выступает в качестве предлога в предложной конструкции творительного падежа, например: Они живут *рядом* с университетом. Однако формы творительного падежа существительных и их адвербиативы могут различаться местом ударения, ср: *Круго́м* такая красота! и Столы в этом зале были расставлены *кргу́гом*; Поезжайте *вёрхом* – так безопаснее и Он с детства занимался конным спортом, поэтому его никогда не утомляла езда *верхо́м*. В некоторых лексемах, восходящих к формам творительного падежа существительных множественного числа, наблюдается определенный семантический сдвиг. Ср., например, слова *часами*, *неделями*, *годами*, которые используются в значении "в течение продолжительного времени" (*часами говорить по телефону, неделями не ходить на занятия, годами не встречаться с родными*) и *временами* в значении "время от времени", «иногда» (*Временами наступало потепление*) или *лесами*, *полями*, *лугами*, т.е. "через соответствующие местности", «по соответствующим местностям» и *местами*, что означает в "каких-либо отдельных местах".

Отмеченные выше особенности творительного падежа (широкий спектр значений, семантическое многообразие, многофункциональность, вовлеченность в процесс перехода из одной части речи в другую и пр.) значительно затрудняют как введение в учебный процесс этого грамматического материала, так и усвоение его иностранными учащимися. Облегчить процесс усвоения семантики творительного падежа, с нашей точки зрения, может осознание (и обучающими, и обучаемыми) того факта, что у этой общности грамматических форм есть и общая семантическая почва. Творительный падеж в совокупности своих значений способен обозначать все, что сопряжено с действием: и то, что ему сопутствует, и то, посредством чего оно совершается, и то, что его характеризует, и то, что его вызывает, и того, кто его совершает, и обстоятельства совершения действия (место, время, цель и др.).

Знакомя иностранных учащихся с системой русских падежей на начальном этапе обучения, мы по-прежнему идём от падежа к падежу (большинство существующих учебных пособий по РКИ различается лишь последовательностью их введения). При этом мы рассматриваем падежи как отдельные, но в то же время взаимосвязанные грамматические категории. Как показывает опыт, вводя в учебный процесс морфологическую категорию творительного падежа, следует опираться на его семантику, а демонстрируемые на занятиях и в учебных пособиях образцы, представленные различными языковыми единицами (словоформами, словосочетаниями, моделями предложений), равно как и все учебные материалы по данной теме, включая тексты, должны быть репрезентативными, т.е. отражать весь спектр значений изучаемого падежа, синтагматические и парадигматические возможности его грамматических форм, а также особенности его функционирования.

Ссылки на источники

1. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. 2-е изд. М., 1974. – С. 66-67.
2. Виноградов В.В., С. 152) Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. Пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с. – С. 145.
3. Печеный А.П. Творительный падеж [Электронный ресурс] / А.П. Печеный. – М., 2012. Режим доступа: <http://rusgram.ru> (Дата обращения: 28.04.2024)

4. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. – 8-изд. – СПб: Златоуст, 2016. – 176 с. – С.65.
5. Программа по русскому языку для иностранных граждан, с. 66.
6. Философский энциклопедический словарь / ред. С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев. Изд-е 2-е. М.: Советская энциклопедия, 1989. 815 с. – С. 356.
7. Философский энциклопедический словарь. Там же, с. 19.
8. Станишева Д.С. Творительный социативный // Творительный падеж в славянских языках / ред. С. Б. Бернштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. С. 41-75. – С. 52.
9. Цит. по Виноградов В.В., С. 152) Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. Пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с. – С. 152.
10. Станишева Д.С. Там же, с. 56.
11. Мразек Р. Синтаксис русского творительного (структурно-сравнительное исследование) / Р. Мразек. Praha: Statni pedagogicke. – 287 с. – С. 55-95.
12. Мразек Р. Там же, с.101.

УДК 811

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Власова Надежда Александровна

*к. филол.н., доцент, Институт международного образования Воронежского государственного университета, г. Воронеж, Россия
nad.vlasova@mail.ru*

Аннотация. В статье, посвященной проблеме использования игровых упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному, анализируются понятия «игра», «учебная игра» и «игровое упражнение»; рассматриваются основные функции учебных игр, требования к их организации и проведению. В качестве примера приводятся игровые упражнения, направленные на освоение падежей.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, дидактические игры, игровое упражнение

Существует огромное разнообразие игр, которые могут быть систематизированы в соответствии с различными ключевыми характеристиками. Отчасти это связано с тем, что понятие «игра» является ключевым в целом ряде наук, таких как культурология, психология, педагогика. Мы не ставили себе задачу подробно анализировать этот вопрос в рамках данной статьи. Преподавателю русского языка как иностранного важно понимать, в чем заключаются основные особенности лингвистических (языковых) учебных игр, а также как разграничиваются между собой игры и игровые упражнения, которые на занятиях используются гораздо чаще, чем игры как таковые.

Определимся с понятием «учебная игра». Под «учебной игрой» будем понимать организованную деятельность, которая позволяет в нестандартной увлекательной форме отработать и повторить изученные правила, вовлечь обучающихся в процесс

коммуникации и мотивировать их на дальнейшее обучение. Важнейшей особенностью игр вообще и учебных в частности является соревновательность. В любой игре так или иначе осуществляется подсчет очков и определяется победитель.

Основное отличие игр в широком понимании от учебных игр заключается, на наш взгляд, в дидактическом и коммуникативном потенциале последних. Добиваясь поставленной цели, студенты общаются между собой, используя изучаемые лексические и лексико-грамматические единицы. Игра всегда динамична, следовательно, обучающиеся должны быстро реагировать на возможные изменения. Это позволяет максимально сблизить учебную ситуацию с естественной.

Основные различия между игрой и игровым упражнением заключаются, по мнению большинства специалистов, во вспомогательном характере последнего. В отличие от игры, игровое упражнение может быть выполнено в другой, неигровой форме. Отсутствие соревновательности не всегда является минусом. Для одних учащихся оно является хорошим стимулом, других может привести к разочарованию. У проигравших могут понизиться самооценка и мотивация, а у победителей – возникнуть ложное чувство собственного превосходства, что не поможет ни одним, ни другим в изучении русского языка.

При всех различиях учебные игры и игровые упражнения выполняют несколько функций, среди которых следует особенно выделить обучающую, развлекательную, коммуникативную и релаксационную [2; 88]. Обучающая функция направлена на развитие общеучебных умений и навыков, таких как память и внимание. Развлекательная функция способствует созданию благоприятной атмосферы на занятии. Коммуникативная функция служит установлению эмоциональных контактов между студентами. И наконец, релаксационная функция обеспечивает снятие эмоционального напряжения, которое при интенсивном обучении неизбежно [2; 90]. Привлекательность использования игр и игровых упражнений для студентов объясняется развлекательной, релаксационной и коммуникативной функциями, тогда как для преподавателя, использующего игровые технологии в рамках учебного процесса, определяющей является, безусловно, функция обучающая.

Для ученых игр и игровых упражнений являются обязательными следующие этапы: создание игровой ситуации (объяснение правил); ход игры (действия по правилам); подведение итогов игры (подсчет очков, объявление результатов). Ведутся дискуссии по поводу роли преподавателя в игре. На наш взгляд, преподаватель должен следить за соблюдением правил игры, однако ему не следует вмешиваться в игру без необходимости. После проведения игры или игрового упражнения необходимо проанализировать ее (его) ход и подвести ее (его) итоги.

Кроме того, чтобы применение игровых технологий на занятии по русскому языку как иностранному было успешным, необходимо помнить о некоторых требованиях [1; 76]. Во-первых, игра и игровое упражнение должны служить для закрепления и повторения учебного материала. Представляется нецелесообразным использовать игровые технологии во время изучения нового материала: учащиеся будут делать много ошибок, что нарушит течение игры и будет способствовать закреплению неправильных моделей. Во-вторых, правила проведения нужно формулировать лаконично и в то же время достаточно для создания игровой ситуации. В-третьих, игра и игровые упражнения должны иметь добровольный и спонтанный характер: важно, чтобы обучающиеся сохраняли желание участвовать в игре. Однако не следует играть слишком долго, до усталости. Наконец, игру не стоит проводить в самом начале урока. Ее место в середине или конце занятия.

На занятиях по РКИ используются как игры, так и игровые упражнения, при этом часто возникает определенная путаница в атрибуции предлагаемого студентам задания. Не всегда представляется возможным провести четкое разграничение между играми и игровыми упражнениями, в том числе потому, что для преподавателя,

в отличие от студентов, основной целью подобных заданий в условиях жестких требований к содержанию образовательных программ и нехватки времени являются дидактические.

Будем считать, что задания, предлагаемые ниже, можно скорее назвать игровыми упражнениями, хотя они и разработаны нами на основе известных игровых принципов, таких как «Снежный ком». Они не требуют продолжительной предварительной подготовки, не занимают много времени и помогают эффективно отработать и автоматизировать навык употребления в речи различных падежей.

1. Игровое упражнение «Снежный ком»

Главный принцип этой игры заключается, как известно, в повторении каждым следующим участником лексических единиц (словосочетаний, предложений) за предыдущими. Для игры понадобится небольшой предмет, который можно передавать из рук в руки (мяч, флажок): так легче отслеживать очерёдность высказывания. При помощи игры «Снежный ком» можно отрабатывать не только лексику, но и различные лексико-грамматические конструкции, например:

1) что? (И.п.) где? (П.п.) – мой телефон в сумке, а твой? (Твой телефон в сумке, мой телефон на столе, его телефон в комнате...);

2) у кого? (Р.п.) есть что? (И.п.) – у меня есть ручка, а у тебя? (У тебя есть ручка, у меня есть карандаш, у неё есть телефон...);

3) у кого? (Р.п.) нет чего? (Р.п.) – у меня нет машины, а у тебя? (У тебя нет машины, у меня нет карандаша, у него нет компьютера...);

4) кто? (И.п.) с кем? (Т.п.) – я (сйжу) с Эрманом, а ты? (Ты сидишь с Эрманом, я сйжу с Азизой, он сидит с Ясером...).

2. Игровое упражнение «Марсианин»

Для организации понадобятся рисунок инопланетянина (его можно найти в интернете и распечатать) и два комплекта карточек в зависимости от тематики проводимой игры. В ходе игры можно отработать различные грамматические конструкции и обсудить, что принято и что не принято готовить, делать, надевать, говорить в России. Игра проводится так: посередине стола (доски) преподаватель кладёт (вешает) картинку с изображением инопланетянина и объясняет, что он с Марса (марсианин) и не знает, какие правила и традиции есть в России. Слева и справа от рисунка выкладываются карточки со словами, из которых составляются словосочетания по определенным моделям. Например, «суп с картофелем», «шорты в театр», «футбольный мяч маме». Задача студентов – употребить слова в правильном падеже и обсудить, возможно это или нет, и почему.

Варианты игры:

1) что? (И.п.) находится где? (П.п.) – стол (находится) в ванной, раковина (находится) на кухне;

2) что? (В.п.) куда? (В.п.) – шорты (марсианин надевает) в театр, кроссовки (он надевает) на стадион;

3) кому? (Д.п.) что? (В.п.) – маме (марсианин дарит, покупает) футбольный мяч, брату (он дарит, покупает) цветы.

3. Игра / игровое упражнение «Кубик» («Домино»)

Для выполнения этого задания потребуется обычный игральный кубик. Играть можно индивидуально или в командах. Участники заранее договариваются, какое слово они будут использовать, например, «дом». Далее студенты по очереди бросают кубик, при этом числа на его гранях обозначают падежи (1 – И.п., 2 – Р.п. и т.д.). Задача игроков – правильно употребить заданное слово в определенном падеже. Для этого им необходимо будет вспомнить определенные конструкции. Так, если студенту

выпало число 6, он должен будет сказать «В доме (П.п.) есть кухня» или «Я часто думаю о доме». Упражнение будет более увлекательным и станет, по сути, игрой, если использовать специальное поле для игры-ходилки по типу «змеи и лестницы». В этом случае побеждает тот студент, который первым доберется до финиша.

Сходным образом можно использовать классическое домино. В этом случае студенты выкладывают плашки по очереди. Тот, кто сделал ошибку или не смог вспомнить соответствующую конструкцию, пропускает ход. Выигрывает тот студент, который, как и в классическом домино, первым выложил все свои плашки на стол.

4. Игровые упражнения с буклетами из магазинов (бумажными или в электронном виде)

Использование на занятиях «реальных предметов» или «реалий» (в англоязычной методической литературе используется термин «*realia*») всегда вызывает интерес у студентов, потому что позволяет оценить уже имеющийся уровень владения языком, применить знания на практике.

В практике преподавания английского языка понятием «*realia*» обозначаются те взятые из повседневной жизни вещи, которые, будучи включенными в процесс преподавания и изучения иностранного языка, «оживляют» его, помогают преподавателю мотивировать студентов, а студентам – лучше понять изучаемый материал, как лексический, так и грамматический. Авторы, писавшие об использовании реальных предметов в практике преподавания иностранных языков, сходятся во мнении, что, во-первых, они должны быть актуальными, то есть действительно востребованными в стране изучаемого языка; во-вторых, их применение на занятии необходимо тщательно продумывать. При этом нет четких указаний, какие именно реальные предметы рекомендуются к использованию в учебном процессе: многое зависит от уровня учащихся, целей и задач конкретного занятия, мастерства преподавателя, наличия у него возможности принести такие предметы в класс и ряда других факторов.

Буклеты из различных магазинов – одна из таких «реалий». Их можно использовать как в бумажном, так и в электронном виде, демонстрируя во втором случае на экране, если есть такая возможность.

Варианты заданий:

1) что сколько стоит? (Родительный падеж единственного и множественного числа существительных с числительными);

2) что (И.п.) есть в России и чего (Р.п.) нет в вашей стране (например, продукты);

3) что (В.п.) вы любите и что (В.п.) не любите;

4) что (В.п.) и кому (Д.п.) вы подарите на определенный праздник (Новый год, день рождения, 8 Марта и т.д.)

5. Игровые упражнения с буклетами из музеев, театров и т.д. (бумажными или в электронном виде)

С опорой на такие «реалии», как буклеты из музеев, театров и т.д. можно выполнять следующие задания:

1) скажите, где (П.п.) вы были;

2) куда (В.п.) вы ходили (пойдете);

3) с кем (Т.п.) вы ходили / пойдете туда, почему.

Ссылки на источники

1. Гренарова Р. Применение игр на уроках русского языка / Р. Гренарова // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. XXI век. – М.: МГПУ, 2007. – Ч. 1. – С. 75–76.

2. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 228 с.

УДК 372.881.161.1

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

АТТРИБУТИВНЫЕ МОДЕЛИ В УЧЕБНОМ ФИЗИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Гончарова Наталия Николаевна,

к. филол. н. доцент, Тульский государственный университет, г. Тула, Россия
nn_goncharova@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены атрибутивные лексико-грамматические модели языка физики применительно к обучению на начальном этапе иностранных учащихся инженерно-технического профиля подготовки, предложена их классификация, описаны семантические изменения, мотивированные значением производящих основ, синтагматическими отношениями, лексической сочетаемостью, проанализированы особенности функционирования в учебном физическом дискурсе.

Ключевые слова: прилагательное; лексико-грамматическая модель; стилистическая классификация; семантическое изменение

Введение. Статья содержит результаты исследования лексико-грамматического состава языка физики применительно к обучению на начальном этапе иностранных учащихся инженерно-технического профиля подготовки. Объектом изучения являются лексико-грамматические модели с прилагательными в своём составе. Предмет исследования – семантика и функционирование атрибутивных конструкций в учебных текстах по физике, предназначенных для иностранных слушателей инженерно-технического профиля начального этапа обучения.

Материалом послужили тексты теоретической части учебных пособий для иностранных обучающихся по общеобразовательным программам дополнительного образования технического направления подготовки, изданные в Тульском государственном университете [Лагун И.М., Кузьмина Е.Н., Лукашин О.В., Овчинников В.В., Хвалина Е.А. Механика: учебное пособие. Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. – 142 с.], а также словари [Лукашин О.В., Лагун И.М. Методика разработки специализированного частотного словаря [Текст] / О.В.Лукашин, И.М. Лагун; Тул. гос. ун-т, Тула. - М., 2014. - 44 с: - Деп. в ВИНТИ РАН 30.09.2014, № 256-В2014], представляющие частотность употребления так называемых «нормальных» (т.е. начальных) форм слов. В первом словаре содержатся слова и словосочетания с высокой частотностью употребления: 148 – 8 раз, во втором словаре – от 7 до 3 раз; в третьем словаре – 2 раза.

Методология и результаты исследования. В ходе исследования методом сплошной выборки были определены лексико-грамматические конструкции с ранее выявленными и описанным прилагательным, проведена классификация конструкций, описаны семантические сдвиги, мотивированные значением производящих основ, зависимыми словами, лексической сочетаемостью и естественнонаучным дискурсом в целом. Изучение указанных направлений позволяет сделать выводы об особенностях функционирования моделей в рассматриваемом контексте.

Приступая к анализу атрибутивных сочетаний, отметим, что имена прилагательные в данных конструкциях являются словами преимущественно зависимыми, а потому значение словосочетания мотивируется в первую очередь

семантикой определяемого слова (в большинстве случаев это существительные) и лишь затем – прилагательным, семантика которого, в свою очередь, также мотивирована производящей основой слова, от которого данное прилагательное образовано (преимущественно от существительных). Так, в языковом представлении носителя языка «каждый класс прилагательных естественным образом связан со своим классом существительных (или объединением таких классов, также построенном на ясной семантической базе)» [Рахилина, 399].

Лексико-грамматические модели, имеющие в своём составе прилагательные, классифицируются нами по стилистической принадлежности входящих в их состав прилагательных следующим образом:

- 1) конструкции с общеупотребительными прилагательными нетерминологического характера;
- 2) конструкции с общекнижными прилагательными;
- 3) собственно терминологические прилагательные в лексико-грамматических конструкциях.

Описание выявленных языковых конструкций будем производить на основе частотных имён прилагательных.

В первой группе конструкций с общеупотребительными прилагательными преобладают единицы с широкой сочетаемостью. Так, прилагательное *одинаковый* входит в состав следующих именных сочетаний: *одинаковое время, одинаковый угол, одинаковое силовое воздействие, одинаковая фаза, одинаковая частота, одинаковые результаты* и др. При этом, несмотря на физический контекст, во всех выявленных нами случаях употребления реализуется общеупотребительное значение: «одинаковый – такой же, вполне сходный» [Ожегов, с. 567]. Приведём примеры: «При вращении твёрдого тела все его точки за *одинаковое* время поворачиваются на *одинаковый* угол, называемый углом поворота. *Одинаковое* силовое воздействие, оказываемое на разные тела, приводит к тому, что они в общем случае будут двигаться с различными ускорениями. Благодаря этой симметрии эксперимент, выполненный сегодня, и этот же эксперимент, повторенный сто лет спустя, дадут *одинаковые* результаты» [Лагун, 34]. «Пусть, например, требуется сложить два колебания с *одинаковой* частотой» [Лагун, 36]. «Расстояние между ближайшими точками пространства, в которых изменения (колебания) физической величины происходят в *одинаковой* фазе, называют длиной волны λ » [Лагун, 45]. Таким образом, употребление прилагательного *одинаковый* тождественно его употреблению в других разновидностях литературного языка, что означает отсутствие терминологической или даже научно-стилистической детерминированности.

Интересно функционирование прилагательного *свободный* в языке физики, где его лексическая сочетаемость ограничена конструкциями: *свободная материальная точка, свободные колебания, свободное падение*. Общелитературное значение: «3. Незатруднённый, совершающийся легко, без помех. Свободные движения. Свободное дыхание» [Ожегов, с. 920] актуализируется в сочетаниях *свободные колебания, свободное падение*. Однако сочетаемость указанного прилагательного в конструкции *свободная материальная точка* строится на потенциальном значении «2. Независимость, отсутствие стеснений и ограничений» [Ожегов, с. 920], отмеченном в значении существительного *свобода*. Примеры употребления рассматриваемых конструкций свидетельствуют об их терминованности: «*Свободной* называют *материальную точку*, на которую либо силы не действуют, либо их векторная сумма равна нулю. Существуют такие системы отсчёта, называемые инерциальными, по отношению к которым *свободная материальная точка* покоится или движется равномерно и прямолинейно. Практически любую систему, совершающую *малые свободные колебания* в отсутствии сил трения, можно считать гармоническим осциллятором» [Лагун, с. 40].

Заметим, что среди частотных нейтральных прилагательных много местоименных прилагательных, что определяет их разнообразную сочетаемость, неотличимую от других контекстов: *другие тела, другое значение; в каждый момент времени, для каждой точки, каждая симметрия; любая точка тела, любой момент времени, присуща любому материальному объекту, при протекании любых процессов, любую систему; в некоторый момент времени, относительно некоторой точки, некоторая область пространства, в некоторых частных случаях, до некоторого предела; такие системы отсчёта, силы такого взаимодействия* и др.

Местоименные прилагательные также входят в состав вводных конструкций: *другими словами, таким образом*. Например: *Другими словами*, на материальные точки системы могут действовать внешние силы со стороны *других* тел или точек, к данной системе не принадлежащих [Лагун, 5].

Прилагательные, употребляющиеся в языке физике, квалифицируемые в изолированном виде как нейтральные общеупотребительные, могут независимо от влияния определяемого слова сохранять свой нейтральный статус либо под влиянием аргумента приобретать ярко выраженный книжный оттенок, а также являться обязательной составной частью термина-словосочетания. Поясним примерами:

1) прилагательные, являющиеся общеупотребительными в составе языковых конструкций в физическом дискурсе: *другой, каждый, любой, некоторый, неподвижный, общий, одинаковый, такой, известный, левый, правый, основной, первый, второй, третий, весь, всякий, известный, различный, простейший, разный, тонкий, ближайший, важнейший, мировой*, и др.

2) прилагательные, в составе языковых конструкций в физическом дискурсе приобретать ярко выраженный книжный оттенок: *малый, постоянный, конечный, начальный, одновременный, реальный, непосредственный, окончательный, особый, равный, явный* и др.

3) прилагательные, в составе языковых конструкций в физическом дискурсе ставшие обязательной составной частью термина-словосочетания: *внешний / внутренний, полный, твёрдый, угловой, нормальный, свободный, плоский, сильный, слабый, сторонний, поперечный, продольный, прямоугольный* и др.

Перейдём к рассмотрению второй группы конструкций с общеязыковыми прилагательными в составе терминов-словосочетаний. Эти прилагательные в изолированном виде характеризуются как общеязыковые слова. Языковой материал, иллюстрирующий их функционирование, показал, каким семантическим сдвигам подверглись рассматриваемые прилагательные под воздействием определяемых существительных и физического контекста.

При рассмотрении синтагматических отношений прилагательных данной группы обнаруживается, что ряд единиц сохраняет общеязыковое значение в физическом контексте: *максимальный* (достигает *максимального значения*), *минимальный* (*энергия минимальна*), *противоположный* (*противоположная сторона, противоположное направление*), *замкнутый* (*по замкнутой траектории*), *изолированный* (*в изолированной системе*), *реальный* (*реальные тела, в реальной колебательной системе*), *фиксированный* (*фиксированное значение, фиксированная частота*), *фундаментальный* (*фундаментальные взаимодействия*), *эмпирический* (*эмпирическое обобщение*), *экспериментальный* (*экспериментальная установка*) и др.

Так, прилагательное *принципиальный* в контексте: «Первый закон Ньютона следует рассматривать как постулат, утверждающий принципиальную возможность существования инерциальных систем отсчёта» имеет общеязыковое значение «3. Касающийся чего-н. только в основном, без подробностей. *Принципиальное*

согласие». Это значение обусловлено согласованием прилагательного *принципиальный* с общеупотребительным существительным *возможность*, то есть *принципиальная возможность* – это возможность существования в общих чертах, без детализации и подробностей.

В данной группе прилагательных наблюдаются процессы терминологизации лексем книжной окрашенности, что проявлено в изменениях значений следующих слов: *гармонический* (*гармонические колебания, гармонический осциллятор, гармонический закон, гармоническая плоская волна*), *динамический* (*динамическое уравнение, динамический закон*), *консервативный* (*консервативная сила, консервативная механическая система*), *потенциальный* (*потенциальная энергия, потенциальное силовое поле, потенциальная кривая, потенциальная яма*), *элементарный* (*элементарная работа*), *цилиндрический* (*цилиндрическая система координат, цилиндрическая волна*), *резонансный* (*резонансная частота, резонансная кривая*), *стационарный* (*стационарное поле, стационарный режим*) и др.

Однако прилагательное *резонансный*, квалифицируемое нами как общекнижное, было заимствовано из французского языка в специальном значении: «*резонансный* – [фр. *resonance* < лат. *resonance* дающий отклик, откликающийся] – относящийся к резонансу в 1, 2 знач. Резонанс – 1. тех. возбуждение колебаний одного тела колебаниями другого той же частоты, а также ответное звучание одного из двух тел, настроенных в унисон. 2. Способность усиливать звук, свойственная резонаторам, или помещениям, стены которых хорошо отражают звуковые волны. 3. перен. отзвук, отголосок, впечатление. Пьеса имела большой общественный резонанс» [Крысин, 660].

Именно в терминологическом значении употребляется рассматриваемое прилагательное в учебном физическом дискурсе: «Это явление называется резонансом, а соответствующая частота – *резонансной частотой* [Лагун, 44]. Первый корень соответствует постоянной внешней силе, то есть отсутствию колебаний, отрицательный корень не имеет физического смысла, поэтому *резонансная частота* определяется выражением [Лагун, 44]. Зависимость амплитуды вынужденных колебаний от частоты при заданном коэффициенте затухания называют *резонансной кривой* или амплитудно-частотной характеристикой (АЧХ) [Лагун, 44].

В то же время прилагательное *резонансный* активно применяется в медийном дискурсе в сочетаниях *резонансное дело, событие, резонансное интервью* и др. Это обусловлено актуализацией третьего, переносного, значения существительного *резонанс* «отзвук, отголосок, впечатление». Частотное функционирование прилагательного в СМИ позволяет отнести его в разряд общеупотребительных.

Ряд лексических единиц рассматриваемой группы, функционируя в физическом учебном дискурсе, в одних случаях проявляет себя в литературном значении, а в других – как составная часть термина. К подобным единицам относятся: *материальный* (*материальная точка, материальное тело, материальный объект*), *силовой* (*силовое воздействие, силовое поле, силовая линия*), *физический* (*физическая величина, физическое поле, физический маятник, физические процессы, физические представления, физический смысл*), *периодический* (*периодическое движение, периодическая сила*). Заметим, что эти единицы можно квалифицировать не столько как книжные, сколько как общенаучные.

Пример собственно терминологического и книжного применения прилагательного в учебных текстах по физике – лексическая единица *силовой*. При определении им существительного воздействие прилагательное выступает в своём книжном значении: «Силовой (спец.) – использующий силу, энергию чего-н. (мышц, электрической энергии и т.п.)». Например: «Одинаковое *силовое воздействие*, оказываемое на разные тела, приводит к тому, что они в общем случае будут

двигаться с различными ускорениями». «*Силовое воздействие* одних материальных тел на другие может осуществляться при непосредственном контакте (силы упругости, трения и т. п.) или на расстоянии (гравитационные, электростатические силы и пр.)» [Лагун, С. 26]. Имеем в виду, что выражение *силовое воздействие* может быть применено не только в отношении материального тела, но и в отношениях (на пострадавшего регулярно оказывалось *силовое воздействие*), кроме того, возможны выражения *силовой приём*, *силовое давление*.

Вступая в отношения согласования с существительными *поле*, *линия*, прилагательное *силовой* определяет и конкретизирует их, создаётся термин-словосочетание. Приведём примеры. «Воздействие на расстоянии осуществляются посредством особой формы материи, называемой физическим или *силовым полем*» [Лагун, С. 26]. «Если в каждой точке некоторой области пространства на помещённое в неё тело действует сила, считают, что в этой области пространства существует *силовое поле*» [Лагун, С. 28]. «*Силовая линия* – это кривая, касательная к каждой точке которой совпадает с линией действия силы» [Лагун, С. 29-30].

Таким образом, лексические единицы рассматриваемой группы, функционируя в физическом учебном дискурсе, могут проявлять себя следующим образом.

1. Использоваться в общекишном значении: *максимальный* (достигает *максимального значения*), *минимальный* (*энергия минимальна*), *противоположный* (*противоположная сторона*, *противоположное направление*), *замкнутый* (*по замкнутой траектории*), *изолированный* (*в изолированной системе*), *реальный* (*реальные тела*, *в реальной колебательной системе*), *фиксированный* (*фиксированное значение*, *фиксированная частота*), *фундаментальный* (*фундаментальные взаимодействия*), *эмпирический* (*эмпирическое обобщение*), *экспериментальный* (*экспериментальная установка*) и др.

2. Входить в состав термина-словосочетания, актуализируя терминологическое значение: *гармонический* (*гармонические колебания*, *гармонический осциллятор*, *гармонический закон*, *гармоническая плоская волна*), *динамический* (*динамическое уравнение*, *динамический закон*), *консервативный* (*консервативная сила*, *консервативная механическая система*), *потенциальный* (*потенциальная энергия*, *потенциальное силовое поле*, *потенциальная кривая*, *потенциальная яма*), *элементарный* (*элементарная работа*), *цилиндрический* (*цилиндрическая система координат*, *цилиндрическая волна*), *резонансный* (*резонансная частота*, *резонансная кривая*), *стационарный* (*стационарное поле*, *стационарный режим*) и др.

3. Применяться в одних случаях в своём общекишном значении, а в других – входить составной частью в термин-словосочетание (*материальный* – *материальная точка*, *материальное тело*, *материальный объект*, *силовой* – *силовое воздействие*, *силовое поле*, *силовая линия*, *физический* – *физическая величина*, *физическое поле*, *физический маятник*, *физические процессы*, *физические представления*, *физический смысл*, *периодический* – *периодическое движение*, *периодическая сила*).

Приступая к анализу собственно терминологических прилагательных в лексико-грамматических конструкциях, необходимо заметить, что все они мотивированы исходным словом – существительным-термином, поэтому их терминологическое значение имплицитно и мало зависит от их конкретной сочетаемости. Продемонстрируем это на примере прилагательного *кинетический*, значение которого носит терминологический характер изначально: «Кинетический [нем. kinetisch < греч. kinetikos] – связанный с движением, относящийся к движению, двигательный. Кинетическая энергия – энергия механического движения. Кинетическая теория газов – раздел физики, изучающий свойства газов и объясняющий их как следствие беспорядочного движения и столкновений газовых

молекул» [Крысин, 357]. Приведём примеры реализации этого значения в учебных текстах по физике. «Теорема об изменении *кинетической энергии* материальной точки. Сумма потенциальной и *кинетической энергии* материальной точки – это её полная механическая энергия» [Лагун, 31]. «Работа этой силы будет расходоваться на сообщение *кинетической энергии* материальной точке и на преодоление силы сопротивления. Так как сила сопротивления пропорциональна скорости материальной точки, то увеличение *кинетической энергии* возможно только до некоторого предела» [Лагун, 43].

Таким образом, анализ лексико-грамматических конструкций с терминологическими прилагательными в своём составе показал, что семантика терминов-прилагательных мотивируется в основном словом-термином, от которого они образованы, и потому подобные прилагательные выступают в своём терминологическом значении независимо от их лексического окружения.

Заключение. Проведённая классификация лексико-грамматических моделей с прилагательными в их составе по стилистической принадлежности входящих в их состав прилагательных позволила выделить следующие группы:

1. Конструкции с общеупотребительными прилагательными нетерминологического характера;
2. Конструкции с общекнижными прилагательными;
3. Собственно терминологические прилагательные в лексико-грамматических конструкциях.

Под влиянием лексического окружения, особенно определяемых слов естественнонаучного дискурса в целом, в семантике прилагательных происходят значительные изменения, обуславливающие специфику применения таких прилагательных в учебных физических текстах.

Прилагательные общеупотребительного нетерминологического характера, входящие в конструкции первой группы, могут независимо от влияния определяемого слова сохранять свой нейтральный статус (*другой, каждый, любой, некоторый, неподвижный, общий, одинаковый, такой, известный, левый, правый, основной, первый, второй, третий, весь, всякий, известный, различный, простейший, разный, тонкий, ближайший, важнейший, мировой*) либо под влиянием определяемого слова приобретать ярко выраженный книжный оттенок (*малый, постоянный, конечный, начальный, одновременный, реальный, непосредственный, окончательный, особый, равный, явный* и др.), а также являться обязательной составной частью термина-словосочетания (*внешний / внутренний, полный, твёрдый, угловой, нормальный, свободный, плоский, сильный, слабый, сторонний, поперечный, продольный, прямоугольный* и др.).

Прилагательные, составляющие вторую группу (конструкции с общекнижными прилагательными), функционируя в физическом учебном дискурсе, могут проявлять себя следующим образом.

1. Использоваться в общекнижном значении: *максимальный* (достигает *максимального значения*), *минимальный* (*энергия минимальна*), *противоположный* (*противоположная сторона, противоположное направление*), *замкнутый* (*по замкнутой траектории*), *изолированный* (*в изолированной системе*), *реальный* (*реальные тела, в реальной колебательной системе*), *фиксированный* (*фиксированное значение, фиксированная частота*), *фундаментальный* (*фундаментальные взаимодействия*), *эмпирический* (*эмпирическое обобщение*), *экспериментальный* (*экспериментальная установка*) и др.

2. Входить в состав термина-словосочетания, актуализируя терминологическое значение: *гармонический* (*гармонические колебания, гармонический осциллятор, гармонический закон, гармоническая плоская волна*), *динамический* (*динамическое уравнение, динамический закон*), *консервативный* (*консервативная сила,*

консервативная механическая система), потенциальный (потенциальная энергия, потенциальное силовое поле, потенциальная кривая, потенциальная яма), элементарный (элементарная работа), цилиндрический (цилиндрическая система координат, цилиндрическая волна), резонансный (резонансная частота, резонансная кривая), стационарный (стационарное поле, стационарный режим) и др.

3. Применяться в одних случаях в своём общекнижном значении, а в других – входить составной частью в термин-словосочетание (материальный – материальная точка, материальное тело, материальный объект, силовой – силовое воздействие, силовое поле, силовая линия, физический – физическая величина, физическое поле, физический маятник, физические процессы, физические представления, физический смысл, периодический – периодическое движение, периодическая сила).

Анализ лексико-грамматических конструкций с терминологическими прилагательными в своём составе (3 группа) показал, что семантика терминов-прилагательных мотивируется в основном словом-термином, от которого они образованы, и потому подобные прилагательные выступают в своём терминологическом значении независимо от их лексического окружения.

Ссылки на источники

1. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
2. Лагун И.М., Кузьмина Е.Н., Лукашин О.В., Овчинников В.В., Хвалица Е.А. Механика: учебное пособие. Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. 142 с.;
3. Лукашин О.В., Лагун И.М. Методика разработки специализированного частотного словаря [Текст] / О.В.Лукашин, И.М. Лагун; Тул. гос. ун-т, Тула. М., 2014. 44 с: Деп. в ВИНТИ РАН 30.09.2014, № 256-В2014
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. 1200 с.
5. Рахилина Е.В. Лингвистика конструкций / Отв. ред. Е. В. Рахилина. М.: «Издательский центр «Азбуковник», 2010

УДК 372.8

14: Народное образование. Педагогика

Дзайкос Элени Николаевна,

к.филол.н., ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
dzaikos@yandex.ru

Толмачева Оксана Васильевна,

к.филол.н., ст. педагог дополнительного образования, кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
oxvt@rambler.ru

УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ РАЗНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ

Аннотация. На уроках по «Истории России» на подготовительном отделении для иностранных граждан текст является основным источником получения знаний, а работа с текстом – основным видом учебной деятельности. В статье приводятся примеры упражнений на развитие разных видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) на основе текста «Князь Владимир».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, История России, виды речевой деятельности, работа с текстом.

Введение. Учебный курс «История России» является обязательным для изучения слушателями экономического профиля, обучающихся на подготовительных факультетах для иностранных граждан, и призван обеспечить подготовку иностранцев и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Дисциплина «История России» имеет свою специфику, которая заключается в том, что преподаватель должен с одной стороны познакомить учащихся с фактами истории Государства Российского, ознакомить их с основными понятиями и терминами исторического процесса, сформировать у обучающихся представления о причинно-следственных связях в истории России. С другой стороны, находится собственно лингвистическая составляющая изучения курса, поскольку в процессе освоения учебного модуля у учащихся необходимо развивать все виды речевой деятельности. В то же время русский язык при изучении курса истории перестает быть объектом изучения, а становится инструментом получения новых знаний необходимых для освоения в будущем выбранной специальности.

Методология и результаты исследования. Основным источником получения знаний на занятиях по «Истории России» является учебный текст. В качестве вспомогательных ресурсов привлекаются карты, репродукции картин, фильмы, в основе сюжета которых лежат исторические события России и другие аудиовизуальные источники. Так как работа с текстом – основной вид деятельности на уроке по «Истории России», то учебный текст должен отвечать ряду требований таких как «доступность для чтения; соответствие языковым и фоновым знаниям обучающихся; информативность и соответствие интересам иностранных слушателей» [1, с. 7]. Конечно, сам текст и задания к нему должны быть сбалансированы и нацелены на формирование, прежде всего, интереса и мотивации у обучающегося. Здесь преподаватель должен чутко реагировать на отсутствие успешности в выполнении задания. Антропоцентрический подход в преподавании истории России является основополагающим. Изучение истории становится увлекательным, когда в центре стоит историческая фигура, обладающая характером, совершающая положительные и отрицательные поступки, которые делают ее ближе и понятнее для нас. Все задания по тексту должны быть максимально направлены на развитие всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения, аудирования.

Приведем примеры упражнений, направленных на развитие разных видов речевой деятельности при изучении темы «Князь Владимир». Заметим, что изучению этой темы посвящен один из первых уроков по истории на подготовительном факультете, что соответствует примерно 10-11 неделе с начала изучения русского языка. Для работы по этой теме учащимся предлагается следующий текст:

*Князь Владимир
(960 – 1015)*

В 978 году правителем Древнерусского государства стал князь Владимир. Во время своего правления Владимир совершил много военных походов, в результате которых расширил границы Руси. Он заботился о безопасности государства, о защите его от внешних врагов, поэтому на южных границах он построил крепости, возвёл оборонительные валы. О приближении вражеских войск стали сообщать с помощью сигнальных огней.

При князе Владимире начали чеканить первые монеты. Они были из золота и серебра – это стало показателем богатства государства.

Восточные славяне были язычниками. Они поклонялись разным богам-силам природы. В каждом племени было своё божество. Владимир понимал, что единая государственная религия поможет еще больше укрепить государство. Князь тщательно выбирал новую религию для Руси и остановился на православном христианстве.

В 988 году князь Владимир принял христианство, затем была крещена княжеская дружина, потом приняли христианство жители города Киева, а позже и вся Русь.

Крещение Руси – важнейшее событие в её истории. После принятия христианства стали развиваться международные связи с соседними христианскими государствами, объединялись племена, укрепилась государственность. На Руси у восточных славян появилась письменность, каменное строительство. Для обучения русских священников открыли первые школы. Время правления князя Владимира стало временем расцвета Киевской Руси.

Упражнения для развития говорения.

Важно, что, несмотря на то, что все упражнения урока выстраиваются по схеме: предтекстовые – притекстовые – текст – послетекстовые – аудирование – говорение, говорению и аудированию может отводиться время на любом этапе урока. Например, перед началом работы с текстом «Князь Владимир» преподаватель может в начале занятия инициировать диалог с учащимися и выяснить у них, какие религии они знают, в каких странах распространены эти религии, какую религию они исповедуют, какое значение имеет религия в жизни человека и государства, а также спросить, что слушатели знают о князе Владимире. После прочтения текста предлагаем следующие задания:

1. Согласитесь или не согласитесь со следующими утверждениями. Аргументируйте свое мнение:
 - а) Князь Владимир заботился о безопасности Руси;
 - б) Принятие христианства способствовало объединению племен и укреплению государственности;
 - в) Принятие христианства способствовало росту экономики Киевской Руси;
 - г) Деятельность князя Владимира имела большое значение для развития Киевской Руси.
2. Представьте, что вы журналист. Возьмите интервью:
 - а) у князя Владимира,
 - б) у пресс-секретаря князя.

Для выполнения этого задания выбирается один студент на роль князя / пресс-секретаря, а другие учащиеся выступают в роли журналистов на пресс-конференции.

3. Как вы думаете, почему летописец, который рассказывал о событиях, происходивших на Руси, называл князя Владимира *Великим*, а люди – *Красным Солнышком*? Подтвердите свой ответ фактами из текста.

Упражнения для развития аудирования.

1. Прослушайте текст и ответьте на вопрос: как вы поняли, положительное или негативное значение имела деятельность князя Владимира для Киевской Руси? (Это задание предлагается учащимся перед прочтением текста.)

Звучащий материал: Владимир начал княжить в Киеве в 978 году. При князе Владимире территория Киевской Руси стала больше. Владимир не только увеличивал территорию государства, но и думал, как защитить его границы. Князь Владимир решил, что на Руси нужна одна государственная религия, и в 988 году на Русь пришло христианство. Христианство стало объединять людей на Руси.

2. Прослушайте предложения и заполните пропуски:
- В 978 году Владимир начал _____ в Киеве.
 - В результате военных походов князя Владимира границы Киевской Руси значительно _____.
 - Владимир _____ о защите государства от врагов.
 - При князе Владимире начали _____ первые монеты.
 - Единая государственная религия должна была _____ государство.
 - Новой религией для Руси Владимир _____ христианство.
 - В 988 году Владимир _____ христианство.
 - После принятия христианства начали активно _____ международные связи с христианскими государствами, _____ племена, _____ государственность.

Звучащий материал: а) В 978 году Владимир начал княжить в Киеве. б) В результате военных походов князя Владимира границы Киевской Руси значительно расширились. в) Владимир заботился о защите государства от врагов. г) При князе Владимире начали чеканить первые монеты. д) Единая государственная религия должна была укрепить государство. е) Новой религией для Руси Владимир выбрал христианство. ж) В 988 году Владимир принял христианство. з) После принятия христианства начали активно развиваться международные связи с христианскими государствами, объединялись племена, укрепилась государственность.

Упражнения для развития письма.

1. Заполните пропуски информацией из текста.

8. Время его правления стало _____

1. Даты жизни:

2. В 978 году _____

7. В 988 году _____

КНЯЗЬ ВЛАДИМИР

3. Расширил _____

6. Новой религией для Руси выбрал _____

5. Понимал, что единая религия _____

4. Заботился о _____

_____	_____	_____ ,
_____	_____	поэтому _____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Напишите полный ответ на вопрос: «Какой вклад внес князь Владимир в развитие Киевской Руси?»
3. Напишите план текста.
4. Определите правильную последовательность событий.

1015 год – князь Владимир умер.	
960 год - князь Владимир родился.	
988 год – князь Владимир принял христианство.	
978 год – князь Владимир стал правителем Древнерусского государства.	

5. Соедините дату и событие.

960 год	Смерть князя Владимира
1015 год	Рождение князя Владимира
978 год	Крещение Руси
988 год	Начало правления князя Владимира

6. Ответьте на вопросы. В истории Вашей страны был похожий правитель? Как его звали? Когда он правил? Что общего между ним и князем Владимиром? В чем различие?

Упражнения для развития чтения.

Исходя из практики преподавания истории России положительно себя зарекомендовал себя такой вид работы, как дополнительное чтение. Обычно этот материал представлен в виде рабочего листа. Продуктивность такого вида деятельности основана на универсальности подачи материала. Во-первых, небольшие по объему тексты позволяют отработать и расширить уже усвоенную на занятии лексику. Во-вторых, результаты выполненной работы легче контролировать и оценивать, потому что на основном уроке чаще практикуется фронтальное и учебное чтение и оценить индивидуально сложно. А в рабочем листе послетекстовые упражнения позволяют оформить выход в письменную или устную речь. В-третьих, у обучающегося есть возможность в комфортном для него темпе самостоятельно про себя прочитать текст, таким образом, формируется и систематически закрепляется навык внимательного чтения [2]. Приведем пример такого рабочего листа.

1. Прочитайте слова в правой и левой колонке и соедините:

- А) синонимы
- Б) антонимы

Будьте внимательны, не все слова являются лексическими парами!

захватить	выдать замуж
отдать	возвратить
ослепнуть	принять
жениться	прозреть
император	князь
собор	церковь
язычество	христианство
подавить	выполнить
обещать	согласиться
венчание	вера
попросить	крещение
построить	сомневаться
установить	помощь
скульптор	памятник

2. Прочитайте текст и ответьте на вопрос – как князю Владимиру открылась истинная вера?

Византийский император Василий II попросил князя Владимира помочь подавить восстание. За оказанную помощь он обещал выдать за него замуж свою сестру Анну.

Князь Владимир привел войско и подавил восстание. Но император Василий не спешил выполнить свое обещание.

Тогда Князь Владимир со своим войском захватил древний город Херсонес Таврический. Он обещал вернуть город, если византийский император выполнит обещание.

Император согласился, но князь Владимир был язычником. Чтобы жениться, ему надо было принять христианство.

Князь Владимир сомневался, какую веру принять. Внезапно князь Владимир ослеп. Только после крещения Владимир прозрел: так ему открылась истинная вера. Венчание было в церкви святого Василия Великого. Позднее на этом месте был построен Владимирский собор. Рядом в 1993 году был установлен памятник князю Владимиру (скульптор В. Клыков).

3. Прочитайте внимательно текст еще раз и озаглавьте его.

4. Найдите 5 ключевых слов в тексте (*Ответы: князь Владимир. Анна, жениться, язычник, христианство*).

5. Посмотрите на фото. Это Владимирский собор в городе Севастополь и памятник князю Владимиру (скульптор В. Клыков) (фото с сайта: <https://dzen.ru/a/YpqfJJzQTH8ctriP>). Как вы думаете, почему Князь Владимир в левой руке держит щит, а в правой крест?



6. Определите, верные утверждения или нет.

	Да/Нет
а) Император Василий просил помочь князя Владимира подавить восстание.	
б) Князь Владимир возвратил после женитьбы город Херсонес.	
в) Князь Владимир хотел жениться на Анне.	
г) Князь Владимир принял христианство.	
д) Князь Владимир ослеп.	
е) Владимирский собор находится рядом с памятником князю Владимиру в городе Севастополь.	

7. Что нового вы узнали о князе Владимире. Напишите развернутый ответ (2-3 предложения).

Заключение. Таким образом, текст на занятиях по «Истории России» это не только источник фактического материала, но и средство обучения четырем видам речевой деятельности. Сформированные навыки чтения, письма, говорения и аудирования в дальнейшем дадут возможность иностранным обучающимся успешно развивать предметную компетенцию по выбранному профилю обучения в российском вузе.

Ссылки на источники

1. Дмитриева Д.Д. Учебный текст как средство обучения всем видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 7–9.

2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Рус.яз.Курсы, 2008. С.102-104.

УДК 81.13

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Жукова Татьяна Евгеньевна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия

tatianakorall@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методы работы над сочинением на темы социально-культурной сферы общения.

Ключевые слова: письменное монологическое высказывание, синтетический подход, аналитический подход, вербальные опоры, наглядные опоры, композиция сочинения.

Формирование умений письменной речи является одним из важных коммуникативных умений в обучении иностранных учащихся подготовительного отделения.

Согласно Государственному образовательному стандарту Первого уровня владения русским языком как иностранным и «Образовательной программе» [1] к концу обучения на подготовительном факультете студенты должны уметь построить

письменное монологическое высказывание продуктивного характера на социально-культурную тематику (сочинение), построить письменное монологическое высказывание на основе прочитанного (прослушанного) текста (изложение), уметь составить план и конспект прочитанного (прослушанного) текста.

При обучении самостоятельным письменным монологическим высказываниям методисты рекомендуют использовать два метода: синтетический и аналитический [2]. При синтетическом методе обучения преподаватель начинает работу с использования типовых моделей предложений и речевых образцов (это могут быть ответы на вопросы или раскрытие пунктов тематического плана) и постепенно «переходить» к составлению самостоятельного текста. При аналитическом методе преподаватель начинает работу с текста-образца, выделяя в нем все компоненты композиции, речевые модели, после чего студенты составляют самостоятельное письменное высказывание.

На первых этапах обучения языку используется синтетический метод: студенты переписывают тексты, отвечают на вопросы прочитанного текста. Такая методика работы с текстом представлена, в частности, в учебном пособии В.Г. Костомарова «Русский язык для всех» [3]. Постепенно необходимость письменного высказывания становится все более результативной – в этом случае превалирует аналитический метод, который не исключает также синтетический.

Сочинение как всякий текст имеет свою структуру (композицию), подчиненную раскрытию темы высказывания, заявленной в названии текста. Таким образом, учащиеся должны понимать и различать тему и идею текста сочинения, уметь составлять план (как тематический, так и логический). Студенты должны уяснить, что существуют различные жанры сочинений: сочинение-рассказ, сочинение-описание, сочинение-рассуждение. Для каждого жанра сочинения характерна своя композиция. Для сочинения-рассказа выделяем следующие пункты плана:

1. завязка действия;
2. развитие действия;
3. кульминация;
4. развязка действия.

Выбор жанра зависит от выбора темы сочинения. Так, при изучении темы «Имя прилагательное» студенты учатся писать сочинение-описание; при изучении темы «Мой город», «Мой выходной день», «Глаголы движения» пишем сочинение-рассказ; при изучении темы «Творительный падеж» студенты работают над сочинением-рассуждением «Моя будущая профессия».

Приведем план сочинения-рассуждения:

1. выдвигаем тезис;
2. рассуждаем на тему, доказываем, аргументируем;
3. делаем вывод («таким образом», «в результате рассуждений»).

Остановимся более детально на работе над сочинением-описанием. Сочинение (мини-сочинение) требует длительной поэтапной работы, поэтому его целесообразно проводить на завершающем этапе изучения грамматического материала. Сочинение как вид учебной работы активизирует мыслительные, ассоциативные процессы, будит фантазию, вызывает интерес к изучению языка, способствует погружению в лингвокультурологическую среду, способствует формированию логического мышления, развитию языковой догадки. Сочинение является мощным фактором опережающего (пропедевтического) обучения.

Преподаватели русского языка как иностранного кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета используют методику классического, традиционного обучения РКИ, разработанную методистами и учеными Института русского языка имени А.С. Пушкина, университета Дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного

университета, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и других ведущих вузов России. Эта методика основана на принципах наглядно-осознанного метода обучения без использования языка-посредника. В связи с этим возрастает роль наглядных средств, используемых при обучении, особенно на его ранних этапах.

В качестве наглядных средств служат картинки, рисунки, открытки, фотографии, схемы, таблицы, репродукции с картин, видеофильмы, картинные полотна. Иллюстративный материал раскрывает содержание текстов, диалогов и помогает учащимся лучше понять смысл событий. Вместе с тем наглядность выполняет роль стимула при организации речевого высказывания учащегося на предложенную тему.

Важным и необходимым является обучение написанию сочинения по картине (репродукции с картины), ибо содержание картины всегда отсылает к конкретной жизненной ситуации и побуждает коммуникативную интенцию.

При изучении темы «Имя прилагательное» студентам предлагается посетить Тамбовскую картинную галерею. Лексический запас, имеющийся у студентов к этому периоду обучения, позволяет им ознакомиться с некоторыми картинами и минимально передать их содержание. Это могут быть пейзажные картины, сюжетные картины, натюрморты и портреты.

Осматривая картины, студенты погружаются в «Русский мир» (речь идёт о русской живописи XIX - XX веков): знакомятся с русской национальной культурой, с русским бытом, жизнью русской деревни, с неповторимой русской природой, с русской портретной живописью. Проводя экскурсию, преподаватель обращает внимание учащихся на следующие картины:

1. «Портрет девушки» К.П. Брюллова;
2. «Старуха с чулком» В.А. Тропинина;
3. «Натюрморт с овощами» И.И. Козловского;
4. «После венчания» Ф.С. Журавлёва,
5. «Дорога в лесу» М.К. Клодта;
6. «Берёзовый лес» И.И. Шишкина;
7. «После дождя» А.А. Киселева;
8. «Вечер» Ф.А. Васильева;
9. «Хоровод» Н.А. Симонович-Ефимовой;
10. «Семейная сцена» Н.П. Загорского.

Не менее интересными и привлекающими внимание студентов являются картины с библейской тематикой:

1. «Умиравший Авель» А.П. Лосенко;
2. «Мадонна с младенцем» Ян Ва Скорель;
3. «Христос и Самарянка» Н.П. Ломтева.

В числе особо любимых картин выделяется картина «Архимед» неизвестного итальянского мастера XVII века.

Студентам предлагается сфотографировать понравившуюся картину, чтобы продолжить работу с картиной в аудиторное время. Важно иметь в виду, что внеаудиторные занятия (экскурсия, посещение музея, парка, мемориала) должны находить продолжение на уроках в форме речевых высказываний (диалогах, сочинениях, монологах).

Начинать работу по картине следует с выполнения следующих заданий:

1. Как называется картина? Кто ее автор?
2. Ответить на вопросы преподавателя по содержанию картины:
 - О чем эта картина?
 - Кто главные герои картины?
 - Чем занимаются (что делают) герои?
3. Составьте самостоятельно вопросы к картине.

4. Расскажите содержание картины, используя предложенные опорные слова и конструкции:

- Где происходит действие картины?
- Кого (что) мы видим на переднем плане картины?
- Что мы видим (что изображено) на заднем плане картины?
- Как вы думаете, о чем (о ком) эта картина?
- Как вы понимаете идею (главную мысль) картины? Что хотел сказать нам (зрителям) художник?
- Какие краски (цвета) использует художник для выражения идеи и общего настроения картины?
- Какие чувства, эмоции вызывает у вас эта картина?
- О чем вы подумали, осматривая эту картину?
- Почему вам понравилась эта картина?

5. Составить самостоятельно рассказ (монологическое высказывание) по картине.

Мы описали наиболее «общие» задания синтетического подхода к сочинению. Рассмотрим конкретные упражнения при аналитическом подходе, когда обучение ведется на основе текста-модели.

1. Лексическая работа. Запишите и переведите следующие слова.
2. Прочитайте комментарий к словам и словосочетаниям.
3. Чтение примерного текста-образца сочинения на предложенную тему.
4. Ответьте на вопросы, употребив слова в нужной форме.
5. Закончите предложения.
6. Ответьте на вопросы по содержанию текста.
7. Выберите правильный вариант ответа.
8. Используя материалы текста, напишите сочинение на заданную тему.

Таковыми текстами-образцами могут быть поурочные учебные тексты, предполагающие следующие темы сочинений:

1. Рассказ о себе.
2. Мои друзья.
3. Моя семья.
4. Как мы изучаем русский язык.
5. Я готовлю обед.
6. Сочинение по картине.
7. Как я отдыхаю.
8. Мой город.
9. Я люблю спорт.
10. Моя встреча с Россией.
11. Моя будущая профессия.
12. Моя страна.

Сочинение с опорой на текст-образец или на картины является творческим процессом, который мотивирует учащегося к глубокому знанию языка.

Итак, после обсуждения понравившейся картины учащиеся записывают ответы на вопросы. Обращается внимание на употребление в сочинении имен прилагательных, глаголов, конструкций типа «Как его зовут?», «Сколько ему лет?», «Кто он?», «Что делает герой?», описание героя (глаза, волосы, характер). Следующим этапом становится составление связного текста на заданную тему. Под руководством преподавателя возможно включение в текст сочинения нового грамматического материала, понятного студентам в условиях языковой догадки.

Приведем примерное сочинение студента.

Моя картина

Это старинный музей. Он называется «Тамбовская картинная галерея». Здесь находятся картины. Сначала мы идем в Зеленый зал и осматриваем картины, которые писали (рисовали) русские мастера-художники XIX века. Слева – Розовый зал. Там висят картины художников из Европы (из Италии). Наверху находится Белый зал. В Белом зале можно увидеть картины современных мастеров.

Мне понравилась картина, которая называется «Семейная сцена» (1875 г.). Автор картины – художник Загорский Н.П. В центре картины мы видим семью: бабушку, мать и дочь. На переднем плане – девочка, которая играет на пианино. Это очень красивая и милая девочка. У нее сине-белое платье и голубой яркий бант. Она играет с удовольствием. На пианино лежат ноты.

Слева сидит ее бабушка. У нее серьезное лицо. Сзади сидит ее мама. Она внимательно слушает музыку. Это романтическая музыка Шумана о любви. Семья находится в комнате. Здесь мы видим диван, столик, лампу. На стене висят картины.

Художник использовал темный цвет. На темном фоне красиво смотрятся голубой и белый. Я думаю, идея картины в том, что у бабушки и матери любовь уже позади, поэтому они изображены на темном фоне. А у девочки все впереди, поэтому вся ее фигура очень яркая.

Мне очень понравилась эта картина, потому что она дарит оптимизм.

В этом учебном году студенты побывали на выставке работ З.К. Церетели, посвященной 90-летию художника. Пораженные буйством красок его картин, полетом его фантазии, восхищенные звучащей музыкой С.В. Рахманинова, студенты испытали чувство радости и восторга, что побудило их к языковым интенциям. Так появился их первый студенческий репортаж-видео о посещении выставки. В репортаже они представили своих друзей по группе («Как вас зовут?», «Откуда вы приехали?», «Кто ваш преподаватель?»), показали, какие картины Церетели им понравились.

Как говорилось выше, в работе над сочинением преподаватель предлагает студентам использовать как вербальные опоры (ключевые слова, клише, план, вопросник), так и наглядные опоры (фотографии, репродукции с картин, картины). Написанию сочинения предшествует основательная работа с текстами подобной тематики, их чтение и пересказ, диалоги по заданной тематике.

Работая над сочинением портретного жанра, обращаем внимание студентов на следующие вопросы-клише:

1. Как называется картина?
2. Кто ее автор?
3. Кто это? (герой)
4. Кто он?
5. Сколько ему (ей) лет?
6. Опишите героя картины (глаза, волосы).
7. Как вы думаете, какой у него характер?
8. Какая у него одежда?
9. Что он делает? Что он любит делать?
10. Нравится ли вам этот герой?

Во время описания натюрморта используем примерные вопросные опоры:

1. Что мы видим в центре картины?
2. Какие это фрукты (овощи)?
3. Какие цвета использует художник для описания фруктов?
4. Какие вещи вы видите слева и справа?
5. Что изображено на заднем плане?
6. Какой общий фон картины (светлый, темный, яркий)?
7. Нравится ли вам эта картина?

Описывая пейзажную картину, студенты анализируют следующие моменты:

1. Какое время года изображено на картине?

2. Что мы видим на переднем плане картины (справа, слева, в центре)?
3. Что мы видим на заднем плане?
4. опишите предметы природы. Какими нарисовал художник лес, поле, реку, дорогу, небо ...?
5. Какие краски использует художник?
6. Какой общий фон картины?
7. Какое настроение вызывает у вас этот пейзаж?

Как показывает практика, студенты хорошо справляются с заданиями и упражнениями подготовительного характера к сочинению. После аудиторной подготовки учащимся предлагается в качестве домашнего задания самостоятельно написать сочинение по картине.

Затем сочинения читаются в классе, анализируются, исправляются ошибки. Необходимо отметить, что работа по написанию сочинения вызывает у студентов большой интерес. Преподаватель поощряет фантазию, использование дополнительной информации об авторе и картине, форму подачи материала. Некоторые студенты оформляют свои сочинения в форме компьютерных презентаций.

Как уже отмечалось, практически каждое внеаудиторное занятие вызывает у учащихся естественное желание высказать свои замечания и впечатления от увиденного или услышанной информации. У преподавателя есть выбор: в какой форме провести обсуждение экскурсии: в форме вопрос – ответ, в формате дискуссии, в виде разговора-диалога, в форме сочинения, в форме пересказа текста, подготовленного преподавателем.

Студенты подготовительного отделения ТГТУ любят посещать «Музей ТГТУ», где узнают информацию об образовании университета, о его технической оснащенности, о научных достижениях и открытиях ученых ТГТУ, о культурной и спортивной жизни студентов нашего вуза,

В 2023-2024 учебном году ТГТУ отметил юбилей – 65-летие со дня образования. После экскурсии проходило обсуждение: «Что узнали из лекции экскурсовода (директора музея) об истории университета? Какие экспонаты музея вас удивили или запомнились?»

Посещение музея целесообразно после изучения темы «Наш университет», когда учащиеся знакомы с соответствующей тематикой, лексикой, овладели формами употребления Винительного и Предложного падежей. При обсуждении экскурсии студенты отвечают на вопросы:

1. Когда был образован ТГТУ?
2. Кто был первым ректором ТГТУ? (ТИХМа)
3. Какие институты и факультеты существуют в ТГТУ?
4. Какие открытия сделали ученые ТГТУ?
5. Что вы видели в музее?
6. Какие экспонаты вам особенно понравились?
7. Какую технику вы видели в музее?
8. О каких спортивных успехах студентов ТГТУ вы знаете?
9. В каких культурных программах выступают студенты ТГТУ?
10. Почему вам понравилась эта экскурсия?

После обсуждения студентам предлагается написать мини-сочинение в повествовательном жанре на тему «Музей ТГТУ». Студенты используют вопросник, план, опорные слова. Как показывает практика, в своих сочинениях учащиеся в большей степени описывают увиденные ими экспонаты музея и в меньшей степени – пересказ лекции. Это свидетельствует о том, что на ранних этапах изучения языка большую роль играют наглядные средства обучения.

Таким образом, работа над сочинением является наиважнейшей формой формирования у студентов навыка монологического высказывания. Как показывает анализ олимпиадных работ иностранных студентов (речь идет об Олимпиаде «Мы говорим по-русски», ежегодно проводимой кафедрой «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» ТГТУ), сочинение, являясь актом мыслительно-речевой деятельности, предоставляет огромные возможности раскрытию личности студента, его индивидуальности, творческих способностей и таланта. И не в этом ли заключается один из принципов педагогики – педагогики развивающего обучения.

Ссылки на источники

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. / Андрушина Н.П. и др. М. СПб.: "Златоуст", 1999.

Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. / З.И. Есина и др. М., 2001

2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Спб., «Златоуст», 2006. С. 202.

3. Костомаров В.Г., Богданова З.А., Зарубина Н.Д. Русский язык для всех. В 3-х частях. Часть 2: Давайте поговорим. М., 1984

УДК 37

14: Народное образование. Педагогика

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПАДЕЖНОЙ СИСТЕМЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Иванова Ирина Сергеевна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
Iveera1@yandex.ru

Ильина Светлана Анатольевна

к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
Vaska24@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые аспекты освоения иностранными учащимися русской предложно-падежной системы на начальном этапе изучения русского языка. Авторы предлагают к рассмотрению наиболее продуктивные подходы к презентации русской системы падежей, основанные на анализе учебного материала в современных учебниках и учебных пособиях по РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, лексико-грамматические навыки, предложно-падежная система русского языка, элементарный уровень.

Введение. Важнейшим аспектом овладения русским языком как иностранным является успешное усвоение учащимися его грамматической системы, поэтому вопрос о порядке введения и объёме той или иной грамматической информации, а особенно сведений о предложно-падежной системе русского языка, остается весьма актуальным как среди методистов, так и среди преподавателей-практиков. Мы уже рассматривали некоторые аспекты изучения русской предложно-падежной системы иностранными учащимися на элементарном уровне, анализировали существующие подходы к решению наиболее актуальных проблем [1, 2]. Хотелось отметить, что из существующих линейного и концентрического способов подачи грамматического материала наиболее близким нам является концентрический способ. Данный подход подразумевает поэтапное введение падежных форм различных частей речи. Вначале учащиеся знакомятся с наиболее коммуникативно востребованными грамматическими конструкциями и падежными формами существительных единственного и множественного числа и падежными формами личных местоимений, а с падежными формами прилагательных, притяжательных и указательных местоимений учащиеся сталкиваются, уже имея представление об изменении окончания имени существительного в зависимости от того, в форме какого падежа должно употребляться данное существительное. Данный подход к подаче материала встречается во многих учебниках по русскому языку для иностранцев. Например, именно по такому принципу построены учебники «Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих» [3], «Прогресс. Элементарный уровень» [4], «Дорога в Россию (элементарный уровень)» [5] «Привет, Россия!» [6, 7] и многие другие.

Линейная же подача грамматического материала, на наш взгляд, несколько отдаляет формирование достаточно полного представления о русской системе падежей, что затрудняет для учащихся как бытовую коммуникацию, так и процесс освоения специальных дисциплин на русском языке, которые вводятся в учебный график буквально через 6 – 8 недель после начала изучения русского языка иностранными учащимися. Кроме того, концентрическая подача материала оказывается более эффективной, так как предполагает многократное повторение ранее изученного.

Не менее важным для успешного освоения предложно-падежной системы и осуществления всесторонней коммуникации на русском языке является и порядок знакомства с тем или иным падежом и значением его грамматических конструкций. Знакомство с падежной системой русского языка без каких-либо грамматических комментариев начинается с именительного падежа на этапе вводно-фонетического курса, когда инофоны учатся задавать вопросы и отвечать на них (- *Кто это? – Это доктор. -Что это? – Это книга*), знакомятся со структурой простого предложения. Далее порядок представления падежей и их значений может варьироваться: винительный падеж неодушевлённых существительных или предложный падеж места, родительный падеж принадлежности, затем – творительный или дательный. По усмотрению преподавателя, обозначенный порядок изложения грамматического материала может меняться.

В данной статье мы предлагаем к рассмотрению своё видение представления иностранным учащимся предложно-падежной системы русского языка и порядок предъявления тех или иных лексико-грамматических конструкций.

Методология и результаты исследования. В качестве базового нами используется учебное пособие «Русский язык: шаг за шагом: учебное пособие: В 3 ч.» [8, 9]. Первая и вторая часть данного пособия готовятся к изданию, третья часть проходит апробацию в учебной группе и планируется к изданию в 2025 году. Пособие построено в соответствии с концентрическим принципом подачи учебного материала.

Первая часть пособия выдержала уже четыре переиздания. Работая по этому пособию, учащиеся знакомятся с русским алфавитом, фонетической системой русского языка, получают представление о частях речи в русском языке, о грамматических категориях рода и числа, об инфинитиве глагола, типах спряжения глаголов, форме повелительного наклонения глаголов. В пособие включены числительные, наречия, прилагательные и притяжательные местоимения. Инофоны учатся продуцировать элементарные предложения, поддерживать несложные диалоги на бытовые темы.

Вторая часть пособия довольно длительное время существовала в качестве дополнительных материалов к урокам, которые в результате потребовали систематизации и оформления в самостоятельное учебное пособие. Вторая часть пособия прошла апробацию в учебном процессе и, на наш взгляд, вполне себя оправдала. Она состоит из тринадцати уроков, последний из которых является контрольным.

Уроки имеют следующую структуру: фонетическая зарядка, которая позволяет учащимся на слух познакомиться с новыми языковыми явлениями, произнести их, вместе с преподавателем отработать артикуляцию, обратить внимание на нечто новое, с чем они еще не сталкивались на уроке. Далее следует схематичное представление нового грамматического материала в форме таблиц и рисунков, после чего предлагается работа с диалогами, насыщенными необходимыми грамматическими конструкциями. Учащимся предлагается ответить на вопросы, которые еще раз возвращают к изучаемому грамматическому явлению. После этого предполагается выполнение упражнений нетворческого, полутворческого и творческого характера. Завершается урок работой с текстом, которая направлена на закрепление всех рассмотренных в данном уроке грамматических моделей и продуцированию их в речи. Заключительный блок урока представляет собой домашнее задание, материалы которого могут быть использованы и как для самостоятельной внеаудиторной работы, так и в качестве материалов для повторения или самостоятельной работы в классе. Один урок рассчитан примерно на двадцать часов аудиторных занятий.

Первый и второй уроки пособия носят обобщающе-повторительный характер. В первом уроке рассматриваются одушевленные и неодушевленные существительные, род имен существительных, единственное и множественное число существительных, притяжательные местоимения, имя прилагательное, наречия места. Вторым уроком главным образом посвящен работе с глаголами I и II спряжения в настоящем времени, отрабатываются формы повелительного наклонения, наречия времени, способы выражения причинно-следственных отношений, показана структура сложного предложения со словом «который» в именительном падеже.

Третий урок отрабатывает форму прошедшего времени глаголов, четвертый - форму будущего времени глаголов несовершенного вида (сложное будущее время) и сложное предложение с союзом ЕСЛИ. В пятом уроке происходит знакомство с инфинитивными конструкциями настоящего, прошедшего и будущего времени.

И только после этого в шестом уроке начинается презентация предложно-падежной системы русского языка. Рассмотрим данный урок подробнее.

Упражнение 1 – фонетическая зарядка, насыщенная существительными в формах разных падежей, окончания существительных выделены жирным шрифтом, чтобы кроме слухового восприятия задействовать ещё и зрительное, всесторонне акцентировать внимание на презентуемом грамматическом явлении:

1. Слушайте, повторяйте, читайте. Обратите внимание на формы имён существительных.

Это друг. Тут нет друга. Я пишу эсэмэски другу. Я жду друга. Я иду в университет с другом. Я думаю о друге.

Это яблоко. Тут нет яблока. Я хочу яблоко. Это пирожок с яблоком. Я думаю о яблоке.

Это сестра. Тут нет сестры. Я звоню сестре. Я люблю сестру. Я гуляю с сестрой. Я думаю о сестре.

Это студенты. Тут нет студентов. Преподаватель объясняет урок студентам. Преподаватель ждёт студентов. Журналист разговаривает со студентами. Журналист будет писать о студентах.

Кто это? Кого здесь нет? Кого ты ждёшь? С кем ты идёшь? О ком ты думаешь?

Что это? Чего здесь нет? Что ты хочешь? С чем это мороженое? О чём ты думаешь?

Как правило, уже после фонетической зарядки у студентов возникают вопросы, касающиеся новых окончаний давно знакомых им слов. И студентам для анализа предлагается текст, описывающий ситуацию в классе:

2. Прочитайте текст. Ответьте на вопросы.

Это класс. Сейчас тут идёт урок. Студенты-иностранцы изучают русский язык.

Преподаватель объясняет, а студенты слушают. Сначала преподаватель говорит: «Повторяйте: друг, нет друга, эсэмэска другу, жду друга, иду с другом, думаю о друге». Студенты повторяют: «Друг, нет друга, эсэмэска другу, жду друга, иду с другом, думаю о друге».

Потом преподаватель спрашивает:

– Как вы думаете, «друг», «друга», «другу», «с другом», «о друге» – это разные слова или это одно слово?

Ахмед отвечает:

– Я знаю! Это слово «друг», но я не понимаю, почему надо говорить «друг», «друга», «другу», «с другом», «о друге»!

– Да, Ахмед, правильно, это слово «друг». Вы уже знаете, что русские слова изменяются, например, единственное и множественное число: друг – друзья, стол – столы, окно – окна, ручка – ручки. «Друг», «друга», «другу», «с другом», «о друге» – это разные формы слова «друг», изменяется окончание слова. Сегодня мы начинаем изучать падежи...

– Что такое падежи?

– Сколько их?

– Как изменяются слова?

– Когда использовать «друг», а когда – «другу», «с другом», «о друге»?!

– Это очень трудно!!!

– Да, друзья, это трудно. Но я буду объяснять медленно. Вы будете внимательно слушать, учить правила и исключения, запоминать окончания, делать упражнения, отвечать на вопросы, читать тексты и диалоги. Вы будете всё понимать и хорошо говорить по-русски!

Вопросы к тексту: 1. Что изучают студенты? 2. Что делает преподаватель? 3. Что объясняет преподаватель? 4. Студенты знают, что такое падеж?

После работы с данным текстом и попыток понять, что же такое падеж, учащимся предъявляется таблица, в результате анализа которой они должны сделать вывод, что падеж – это грамматическая форма слова, что окончание слова изменяется, а лексическое значение слова остаётся прежним. Очень важным на данном этапе является понимание того, что вопросы «кого, кому, кем, о ком, чего, чему, чем, о чём» – это не новые вопросы, а уже известные им вопросы «кто» и «что» в формах косвенных падежей. И чтобы мотивировать учащихся, можно заметить, что первый

падеж они уже знают и постепенно, шаг за шагом, они смогут освоить и другие падежи русского языка.

1.	Именительный падеж	Кто? Что?	друг стол	слово	сестра карта	студенты города
2.	Родительный падеж	Кого? Чего?	друга стола	слова	сестры карты	студентов городов
3.	Дательный падеж	Кому? Чему?	другу столу	слову	сестре карте	студентам городам
4.	Винительный падеж	Кого? Что?	друга стол	слово	сестру карту	студентов города
5.	Творительный падеж	Кем? Чем?	другом столом	словом	сестрой картой	студентами городами
6.	Предложный падеж	О ком? О чём?	о друге о столе	о слове	о сестре о карте	о студентах о городах

Далее следует работа с формами и значениями родительного падежа. На наш взгляд, знакомство с косвенными падежами следует начинать именно с родительного падежа, так как в дальнейшем это снимает ряд структурных противоречий, связанных с формами винительного падежа, а также снимает ряд трудностей при изучении специальных дисциплин на русском языке. Если же начинать знакомство с форм винительного падежа неодушевленных существительных, как это делается во многих учебных пособиях, то формы винительного падежа одушевленных существительных значительно удаляются по времени изучения, хотя коммуникативная потребность в них очень большая на самых ранних этапах изучения грамматики. В дальнейшем указание на то, что формы мужского рода и формы множественного числа одушевленных существительных винительного и родительного падежей совпадают, позволяют решить эту задачу, снять противоречия и удовлетворить коммуникативные потребности учащихся, которых не придётся переучивать правильно использовать данные формы.

Кроме того, знакомство с падежной системой именно с родительного падежа обосновано тем, что уже на этапе фонетики учащиеся научились задавать вопросы *чей, чья, чьё, чьи* и отвечать на них, используя притяжательные местоимения. Однако зачастую речевые ситуации требуют ответа на вопросы типа: *Чей это телефон? Чья это книга? Чьи это вещи?* с использованием имени собственного, что без знания данного значения родительного падежа происходит с ошибками, которые закрепляются в речи (например, *Это вещи Ахмед*). Поэтому в учебном пособии «Русский язык: шаг за шагом. Часть 2» первым презентуется родительный падеж принадлежности (*Это вещи Ахмеда*) и родительный падеж в определительном значении (*Это карта мира, а это карта России*). На данном этапе родительный падеж в определительном значении очень важен, так как является неотъемлемой частью научного стиля речи и понимание подобных конструкций необходимо для успешного освоения других дисциплин.

Еще одной задачей, которую мы попытались решить, составляя данное пособие, была социокультурная адаптация учащихся. Многие микротексты, тексты и диалоги включают элементы страноведческого характера. На самых ранних этапах изучения русского языка мы попытались дать сведения о нашем городе и университете, о Российской Федерации, её культуре, традициях с целью помочь иностранным

учащимся ориентироваться в новых условиях. Так, изучение определительного значения родительного падежа завершается работой с текстом, в котором описан центр города Тамбова:

Прочитайте текст. Какие места города вы уже знаете, а какие ещё нет?

Это город Тамбов. Вот карта Тамбова. Здесь улицы, площади, здания и остановки. Тут остановка автобуса №1, а там остановка автобуса № 13.

Это улица Интернациональная. Вот площадь Ленина. Справа здание театра, а слева здание банка. Впереди здание библиотеки. Это библиотека имени Александра Сергеевича Пушкина.

Это улица Ленинградская. Здесь находится подготовительный факультет. Рядом река и парк. Недалеко кафе и магазины. Вот здание гостиницы, там церковь, а здесь Площадь Музыки.

Это улица Державинская, дом №3. Тут находится музей истории города и области. Слева здание филармонии. Справа парк культуры и отдыха.

Это улица Никифоровская. Тут наше общежитие. Слева корпус университета. Рядом парк Победы. Там выставка техники.

Демонстрация фотографий упомянутых в тексте мест вызывает у учащихся живую реакцию и активное обсуждение, что создаёт дополнительную коммуникативную ситуацию общения на русском языке, требующую употребления изученных грамматических конструкций.

На следующем этапе изучения значений родительного падежа происходит знакомство с предлогом *у* и грамматической конструкцией «*у кого есть что / кто*», следом отрабатывается грамматическая конструкция «*у кого нет кого / чего*», «*не было / не будет чего*». Следующий этап предполагает изучение форм существительных множественного числа в родительном падеже со словами *сколько, много, мало, несколько*, особенности употребления родительного падежа с числительными. Это достаточно трудно, поэтому мы постарались ограничиться наиболее употребительной и значимой лексикой, так как эти формы имеют огромное коммуникативное значение. Следует отметить, что студенты прекрасно усваивают эти формы и активно используют их в речи. Завершается данный урок достаточно большим текстом, в котором еще раз актуализируются все изученные языковые явления:

Прочитайте текст и переведите текст. Ответьте на вопросы.

Меня зовут Ахмед. Я студент-иностранец. Я приехал из Египта. Я учусь в ТГТУ.

ТГТУ – это Тамбовский государственный технический университет. Это большой университет, он занимает 6 корпусов. В ТГТУ 8 институтов и 2 факультета. Здесь работает много преподавателей, профессоров и докторов наук. Мой факультет – это факультет «Международного образования». Здесь студенты-иностранцы изучают разговорный русский язык и научный стиль речи. Когда закончится подготовительный курс, я буду поступать в Институт архитектуры, строительства и транспорта ТГТУ. Я будущий архитектор. Я ещё думаю, какое направление выбрать – «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» или «Организация и безопасность движения». Я люблю и машины, и дороги. Когда я буду работать, я буду строить много дорог или делать много машин. Может быть, у меня будет сразу две специальности.

Но пока я изучаю русский язык. Это очень и очень трудно. Много букв, много слов, много приставок и суффиксов, много окончаний, много правил и исключений! Наши занятия продолжаются 6 или 8 часов каждый день. Мы читаем, повторяем, пишем, переводим. Потом мы идём домой и делаем домашнее задание – пишем, читаем, переводим, учим новые слова и правила. Обычно я делаю домашнее задание

2 часа. Каждый день я работаю почти 10 часов. Вечером у меня нет сил гулять или разговаривать, я хочу только спать. Но я не могу ложиться спать. Я должен готовить ужин, ужинать, принимать душ, звонить домой. Сплю я только 5 часов.

У меня много друзей. Они тоже студенты. Мы вместе учимся и вместе отдыхаем. У них тоже мало времени и много уроков и заданий. Обычно в выходной день мы вместе обедаем. Мы заказываем 10 пицц, покупаем много фруктов, 5 или 6 бутылок лимонада. Мы едим, пьём, разговариваем. Потом мы идём гулять. У нас уже есть любимое место. Это парк Победы. Там красивый фонтан, много цветов и деревьев. Здесь всегда много людей: детей, студентов, пенсионеров.

В понедельник всё повторяется. Я, как и другие студенты из Египта, Турции, Камеруна, Алжира, иду в университет. Мы изучаем русский язык, делаем много упражнений, учим много слов и правил, читаем и переводим много текстов. Мы очень стараемся. Мы хотим хорошо знать русский язык, мы хотим хорошо учиться, мы хотим хорошо работать, строить много заводов, домов, зданий, дорог, создавать много машин, станков и приборов, писать много программ, разрабатывать новые технологии. Учёба в ТГТУ – это шаг в наше будущее.

Вопросы к тексту: 1. Откуда приехал Ахмед? 2. Где учится Ахмед? 3. Что такое ТГТУ? 4. Сколько институтов и факультетов в ТГТУ? 5. Как называется факультет, где студенты-иностранцы изучают русский язык? 6. Сколько времени продолжаются занятия? 7. Сколько времени Ахмед делает домашнее задание? 8. Сколько времени Ахмед работает каждый день? 9. Сколько времени Ахмед спит? 10. Что Ахмед и его друзья делают в рабочие дни? 11. Что Ахмед и его друзья делают в выходные? 12. Почему друзья любят парк Победы? 13. Почему студенты готовы много учиться и много работать?

В седьмом уроке учащиеся знакомятся с формами винительного падежа и переходными глаголами, которые требуют его употребления. Так как только что закончилось изучение родительного падежа, знакомство с винительным падежом целесообразно начать с одушевленных существительных, чтобы акцентировать внимание на совпадении форм единственного числа одушевленных существительных мужского рода и форм множественного числа одушевленных существительных. Для анализа и запоминания студентам предлагается таблица, где им нужно запомнить только окончания существительных женского рода:

Род	Именительный (1) падеж Кто?	Винительный (4) падеж Кого?	Окончание
м.р. (он)	студент Андрей преподаватель	студента Андрея преподавателя	□ → -а -й, -ь → я 4 = 2
ж.р. (она)	сестра тётя мать	сестру тётю мать	-а → -у -я → -ю -ь → -ь
мн. ч. (они)	студенты доктора преподаватели братья женщины сёстры	студентов докторов преподавателей братьев женщин сестёр	-ы, -а → -ов -и → -ей -я → -ев 4 = 2 □

Далее предлагается анализ форм неодушевленных существительных:

Род	Именительный (1) падеж Что?	Винительный (4) падеж Что?	Окончание
м.р. (он)	стол словарь музей	стол словарь музей	4 = 1
с.р. (оно)	письмо море упражнение	письмо море упражнение	4 = 1
мн. ч. (они)	документы дома книги деревья	документы дома книги деревья	4 = 1
ж.р. (она)	книга земля тетрадь	книгу землю тетрадь	-а → -у -я → -ю -ь → -ь

После работы с данной таблицей учащиеся приходят к выводу, что эта информация им уже известна. Такой подход позволяет снимать психологические барьеры, которые существуют у иностранцев, приступающих к изучению русского языка.

В этом же уроке представлен винительный падеж для обозначения времени.

Восьмой урок посвящен видам глагола, здесь же студенты знакомятся с простым будущим временем. Девятый урок знакомит учащихся с предложным падежом для обозначения места и объекта речи, мысли. В десятом уроке инофоны учатся использовать глаголы движения *идти / ходить, ехать / ездить* в настоящем, прошедшем и будущем времени, знакомятся с темой «Предложный падеж для обозначения транспорта». Одиннадцатый урок презентует творительный падеж с глаголами *быть, стать, работать*, творительный падеж инструмента, творительный падеж совместности и совместного действия; двенадцатый урок - дательный падеж адресата, дательный падеж для обозначения возраста, употребление глагола *нравиться / понравиться*, дательный падеж в безличных предложениях со словами *нужно, надо, необходимо, можно, нельзя*.

Тринадцатый урок является контрольным. В нем предлагается решить грамматический тест, включающий все изученные грамматические явления и конструкции, проверяется знание лексики, предусмотренной лексическим минимумом элементарного уровня, проверяются коммуникативные навыки монологической речи, навыки ведения диалогов в речевых ситуациях социально-бытового общения.

Заключение. Мы надеемся, что подход к презентации предложно-падежной системы русского языка, представленный в данной статье и реализованный во второй части учебного пособия «Русский язык: шаг за шагом» [9], поможет преподавателям оптимизировать учебный процесс и облегчит иностранным учащимся освоение русской грамматики, без знания которой невозможно адекватное понимание русской речи.

Ссылки на источники

1. Иванова И.С., Ильина С.А. К вопросу об изучении предложно-падежной системы русского языка в иностранной аудитории (элементарный уровень). – М. «Перо» 2016, Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5.

2. Иванова И.С., Ильина С.А. Презентация падежной системы на элементарном уровне преподавания русского языка как иностранного. Иванова И. С., Ильина С. А. Презентация падежной системы на элементарном уровне преподавания русского языка как иностранного // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S22. – с. 77–83. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470249.htm>.

3. Хавронина С. А., Харламова Л. А. Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. – М., 2006.

4. Соболева Н. И., Волков С. У., Иванова А.С. Прогресс. Учебник русского языка. Элементарный уровень. – М., 2007.

5. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). – 3-е изд., испр. – М., 2006.

6. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет. Россия!: Учебник русского языка : Элементарный уровень (А1). – М.: «Кучково поле», 2020. – 272 с.

7. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет. Россия!: Учебник русского языка : Базовый уровень (А2). – М.: «Кучково поле», 2021. – 320 с.

8. Русский язык: шаг за шагом: учебное пособие: в 3 ч. Ч. 1 / И.С. Иванова, С.А. Ильина ; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. техн. ун-т». – 4-е изд., испр. и доп. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2024. – 157 с.

9. Русский язык: шаг за шагом: учебное пособие: в 3 ч. Ч. 2 / И.С. Иванова, С.А. Ильина; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. техн. ун-т». – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2024. – 334 с.

УДК 372.881.116.11

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ И БИЛИНГВАМИ)

Игумнова Елена Сергеевна,

*к.филол.н., ст. преподаватель кафедры русского языка как иностранного
Института международного образования, Российский биотехнологический
университет (РОСБИОТЕХ), г. Москва, Россия*

igumnova01@rambler.ru

Аннотация. В представленной статье описан опыт применения разнообразных типов игровых упражнений на уроках русского языка как иностранного с детьми-билингвами и инофонами. В работе приведён перечень игр, используемых автором статьи на своих занятиях, дается описание методики их проведения в детской группе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, билингв, инофон, игровая методика, коммуникативные навыки, практическое применение, речевая деятельность, мотивация.

По данным Министерства просвещения, в российских школах на данный момент учатся более 100 тысяч детей — граждан иностранных государств. Это как правило дети-инофоны, чьи родители приехали в Россию на заработки из стран ближнего зарубежья и привезли их с собой, нуждающиеся в дополнительных уроках по русскому

языку как иностранному с целью скорейшей языковой адаптации в новых реалиях жизни. Редко такие дети владеют русским языком на достаточном для успешной коммуникации уровне, как правило, русский язык оказывается для них совершенно незнакомым.

Занимаясь с такими детьми-инофонами русским языком, мы столкнулись с тем, что им достаточно трудно воспринимать новую информацию на чужом языке, а если ребенок посещает школу, то выучить и запомнить грамматические правила и категории представляется ему совершенно нереальным. Отсюда страх перед новым знанием, боязнь сделать ошибку и получить насмешку от одноклассников (если мы говорим о нахождении внутри школьного коллектива). Часто бывает и так, что в семье никто не говорит на русском языке или говорят очень плохо, а сам ребёнок еще не посещает российскую школу и ему сложно найти практическое применение полученным на наших занятиях знаниям, так как дома его просто не поймут, а другого коллектива для общения у него нет.

В нашей стране пока еще нет системы «приветственных классов», которые должны создавать все условия прибывшим детям для успешной интеграции в новую языковую среду. Поэтому на занятиях русским языком как иностранным мы должны создавать благоприятные и комфортные для детей условия, которые способствуют стимуляции речевой деятельности, развитию коммуникативных навыков и применению их в живом общении на русском языке.

Конечно же, одним из действенных способов снять языковые и психологические барьеры в детской аудитории является игра. Уже давно психологи и методисты пишут о том, что игровая деятельность в образовательном процессе позволяет нам активизировать познавательную деятельность детей. Игры имеют большое значение для рациональной и продуктивной организации образовательного процесса на занятиях по РКИ.

О большом интересе лингвистов к игровым методикам при обучении русскому языку как иностранному свидетельствует немало количество как отдельных учебных пособий, так и специальных заданий в учебниках, предназначенных для работы с детьми. Сюда можно отнести следующие издания: А.А. Акишина «Русский язык в играх» [1], Т.Б. Клементьева «Играй и запоминай русские слова» [3], О.Э. Чубарова «Глаголы движения с приставками: пособие-игра по русскому языку» [5], Т.В. Губанова, Е.А. Нивина «Русский язык в играх» [2] и многие другие.

В соответствии с классификацией, приведённой в работе А.Э. Массаловой «Игры на уроках русского языка как иностранного» [4], «по целевому назначению и актуальности на уроках русского языка как иностранного игры можно разделить на лингвистические игры, способствующие формированию и развитию собственно языковой компетенции; «лексические игры»; ролевые игры, нацеленные на развитие коммуникативной компетенции (участие в заданных коммуникативных ситуациях); игры с лингвострановедческой и лингвокультурологической составляющей, направленные на развитие лингвокультурологической компетенции; «креативные» игры, способствующие развитию профессиональной креативности».

С точки зрения методики проведения игровых упражнений на занятиях по русскому языку как иностранному следует выделить несколько ключевых этапов для эффективного обучения:

1. Целеполагание: определите цели, которые вы хотите достичь с помощью игр на уроке. Например, это может быть улучшение навыков говорения, понимания, пополнение словарного запаса или отработка определенных грамматических конструкций.

2. Выбор игр: выберите игры, которые соответствуют вашим целям обучения и уровню учеников. Разнообразие игр, таких как кроссворды, викторины, ролевые игры, игры на ассоциации и т.д., помогут разнообразить урок и поддерживать интерес детей.

3. Объяснение правил: перед началом игры объясните ученикам правила и цели игры. Убедитесь, что все поняли, как игра работает, и что они знают, как достичь поставленных целей.

4. Активное участие учеников: поощряйте активное участие всех учащихся в игре. Это поможет им применить полученные на уроках русского языка как иностранного знания и навыки на практике, а также повысит уровень мотивации.

5. Обсуждение результатов: после завершения игры обсудите с детьми их результаты, ошибки и успехи. Это поможет им осознать свои сильные и слабые стороны, а также улучшить понимание изученного материала.

6. Использование обратной связи: дайте студентам обратную связь по их участию в игре, выделите хорошие моменты и предложите рекомендации по улучшению. Это поможет им развиваться и совершенствовать свои навыки в изучении русского языка.

Корректное использование игр на уроках русского языка как иностранного поможет сделать обучение более интересным, эффективным и продуктивным для учащихся.

При всем многообразии игровых методик каждый преподаватель в процессе своей практической деятельности останавливается на тех играх, которые подошли именно ему для работы с конкретной аудиторией.

Основываясь на своем практическом опыте, я хотела бы выделить в данной статье те игры, которые показали отличный результат на занятиях по русскому языку как иностранному с детьми-билингвами и инофонами.

Среди лингвистических игр, наибольший отклик в детской аудитории находят «фонетические» игры, когда необходима идентификация звукобуквенных комплексов на начальном этапе знакомства с русским алфавитом, с понятиями «звук» и «буква». Например, детям озвучиваются стихи, скороговорки с повторяющимися звуками - *Сшили штанишки плюшевому мишке. На штанах кармашки, на кармашках – пряжки*, - а они должны эти звуки услышать и подсчитать их количество. Если счет еще доступен для них, то хлопать в ладоши каждый раз, когда слышат определенный звук.

Нравится детям и игра «Фруктовый/овощной алфавит», когда на выбранную или каждую букву алфавита называется слово, связанное с данными лексическими темами. На своих занятиях, во время этой игры, я стараюсь вывешивать картинки с изображением названных овощей и фруктов на доску для визуального закрепления материала.

Среди «лексических» игр чаще всего на занятиях мной отдается предпочтение работе с разного вида кроссвордами и филвордами. Дети с большим интересом занимаются поиском знакомых слов в сетке филворда. Задания обычно даются либо в виде перечня слов, которые они должны отыскать, либо в виде картинок, которые они должны правильно соотнести со словом, а потом каждое слово найти на поле филворда.

Среди игровых заданий, нацеленных на усвоение новых слов, одной из любимых игр в детской аудитории является игра «Снежный ком». В ходе игры детям необходимо вспомнить и назвать слова, принадлежащие к одной лексической теме, при этом каждый следующий ученик сначала повторяет все те слова, которые были сказаны до него, и только потом называет своё слово. В эту игру дети играют всегда с большим удовольствием, так как во время проведения данного игрового задания возникают неожиданные комические ситуации, что несомненно имеет положительное влияние не только на эмоциональное состояние обучающихся, но и определенный положительный эффект в усвоении и запоминании новой лексики. В данной игре участие учителя минимально, он только объясняет правила и контролирует сам ход игры.

Другим игровым заданием, показавшим эффективный результат в процессе проработки новых слов, стала работа с карточками-мемо. Игры такого типа целесообразно проводить во время динамического перерыва или в самом конце урока, так как к этому времени ученики как правило уже устают и начинают терять концентрацию внимания. Обучающимся предлагаются наборы парных карточек на конкретную лексическую тему, например, «Новый год». Дети в порядке очереди открывают по две карточки, стараясь запомнить, что было на них изображено и найти вторую такую же карту. Побеждает тот, кто откроет большее количество пар. В конце игры ребята выкладывают свои карточки, параллельно называя то, что на них изображено. Такая игра всегда вызывает интерес, так как в ней присутствует соревновательный момент, каждому хочется оказаться быстрее и лучше.

Еще одним вариантом отработки новой лексики с помощью карточек является использование игровых заданий, построенных на принципах игры в лото. Тематическое разнообразие таких карточек зависит от целей и задач, поставленных перед педагогом. К тематическим рубрикам можно отнести следующие варианты: семья, овощи, фрукты, одежда, дни недели, животные, сезоны, обувь, мебель, транспорт, места в городе, праздники и так далее. В процессе выполнения задания учитель выдаёт ученикам карточки с таблицей, колонки в которой имеют названия отталкиваясь от того, какую лексическую тему требуется закрепить или повторить. Так же ученикам раздаются карточки с картинками, на которых различные те предметы, названия которых включены в требуемую лексическую тему, например, яблоко, капуста, туфли, кот, понедельник, весна, дядя, мама, троллейбус. Ученикам следует посмотреть на свои карточки, а затем записать словами то, что изображено у них на картинках в нужную графу таблицы. Этот вид игры не просто помогает детям закрепить изученные лексические единицы, но и показывает им особенности функционирования грамматических категорий в русском языке.

Ещё одним интересным примером игрового задания, но уже с привлечением вспомогательных средств, является так называемая игра в «Собачку» – вариант игры в мяч, которая даёт хороший результат на уроках закрепления и отработки грамматических категорий рода, числа, падежа. Проведение этой игры целесообразно как при работе с теми детьми, которые только начали изучать русский язык как иностранный, так и с теми учащимися, которые уже приобрели минимальные представления о грамматике русского языка. Игровые задания данного типа не только способствуют преодолению однообразия при отработке грамматических конструкций, но и несомненно восполняют отсутствие двигательной активности на занятиях. Еще один положительный момент, отмеченный нами, в использовании игровых элементов с мячом на уроках русского языка как иностранного заключается в том, что задания данного вида могут подстраиваться преподавателем под цели и задачи конкретного урока.

В преподавании русского языка детям-инофонам и билингвам также важную роль играет использование в процессе обучения настольных игр, в которых важным элементом является наличие плана или карты. Этот тип игр часто называют играми-ходилками. Игры-ходилки нередко включают в себя многоуровневую структуру, влияющую на развитие у обучающихся всех видов речевой деятельности, а также на формирование языковой, речевой, социокультурной и коммуникативной компетенций. Например, можно подготовить игры-ходилки на закрепление материала по теме совершенный и несовершенный вид глагола, повторение падежных вопросов, согласование имён существительных и имён прилагательных, глаголов движения, временных форм глагола «быть» и многие другие.

Основная цель игры-ходилки – достичь финиша первым, но вместе с тем решается ещё и перечень второстепенных, но при этом не менее важных задач: дети узнают новую информацию о стране, закрепляют полученные в ходе уроков знания и

отрабатывают изученный ранее грамматический материал. Результат прохождения игрового пути зависит как от количества выпавших точек на кубике, так и от общей подготовки учеников.

Всем известно, что в данном типе игровых заданий игровое поле имеет клетки, ведущие игроков от старта к финишу, каждой игровой клетке соответствует определенное задание, помимо этого, в них могут встречаться ловушки, когда игрок, неправильно ответив, переходит на несколько клеток назад или выполняет штрафное задание, а игрок, который дал правильный ответ, переходит на несколько клеток вперед.

Не редко для удобства игроков задания записаны на отдельных карточках, которые всегда легко дополнять актуальным материалом или менять. Варианты игровых заданий даются на выбор педагога в зависимости от уровня группы и в соответствии с изучаемой темой.

Вариативность игровых заданий делает игры-бродилки максимально интересными для детей, так как они не повторяются и не дают возможности скучать. Разные типы заданий позволяют отработать в процессе игры все виды речевой деятельности - чтение, письмо, аудирование, говорение. Такой подход к проведению традиционных занятий по русскому языку как иностранному не только стимулирует учащихся на изучение языка, но и даёт им возможность в комфортных условиях показать то, чему они уже научились.

Среди игровых заданий, целью которых является развитие коммуникативной компетенции (участие в определённых коммуникативных ситуациях) себя очень хорошо зарекомендовала игра «Всегда хотел спросить», состоящая из ста карточек с вопросами различной тематики, от простых к более сложным. Вопросы отбираются в соответствии с возрастом и коммуникативными задачами, которые нам надо отработать. Играть очень просто – дети в порядке очерёдности берут карту из колоды и зачитывают выпавший им вопрос, если ребенок читать не умеет, вопрос озвучивает учитель. Затем все дети по очереди отвечают на него, начиная с того, кому вопрос выпал. Каждый вопрос – это отдельная тема, так как есть вопросы, посвященные семье, увлечениям, желаниям, путешествиям, еде и многому другому. Это дает нам возможность сколько угодно обсуждать ту или иную карточку, в зависимости от темы урока или определенных целей и задач проводимого занятия. При этом необязательно использовать сразу все карточки в одной игре. Обычно наши ученики отвечают на общие вопросы из этой игры в начале или конце урока, а также нами отбираются карточки с вопросами, подходящими для отработки разных лексико-грамматических тем. Например, когда мы отрабатывали тему «Предложный падеж в функции объекта мысли, речи или желания», дети вынимали карточки с вопросами типа «О чём ты мечтаешь?», «О чём ты сегодня разговаривал с другом?», «О ком ты мечтаешь?», «О чём ты попросишь в письме Деда Мороза?» и так далее. Игра создана для развития коммуникативных навыков и диалога между детьми и их близкими, но прекрасно вписалась в уроки русского языка как иностранного.

Интересно играть детям и в игру «Кто я?», когда одному игроку крепят на голову картинку с изображением предмета, он задаёт наводящие вопросы игрокам, ответы на которые ему должны помочь угадать кто же он, при этом дети могут отвечать только «да» или «нет». Таким образом можно отрабатывать и закреплять такие лексические темы как «Семья», «Животные», «Продукты», «Профессии», «Транспорт» и многие другие.

Игровые задания на уроках русского языка как иностранного – это эффективный и увлекательный способ обучения, который помогает обучающимся улучшить свои навыки в изучении русского языка. Игры содействуют более детальному усвоению языкового материала, а также улучшению навыков общения на русском языке.

В ходе игр дети активно применяют знания, взаимодействуют друг с другом на русском языке, что способствует формированию уверенности в использовании языкового материала. Кроме того, игры делают учебный процесс более интересным и захватывающим, что способствует повышению их мотивации.

В данной статье приведен лишь малый перечень тех игровых заданий, которые с успехом можно включать в уроки русского языка как иностранного с детьми-билингвами и инофонами. Модифицировать игру под свои цели и задачи способен каждый преподаватель. Такие игры всегда находят положительный отклик у учеников, помогают им раскрепоститься, почувствовать себя увереннее в новой языковой среде, научиться новому и закрепить уже пройденный материал. Конечно же не стоит делать из всего процесса обучения подобие развлекательного шоу, но разумное и уместное и умелое использование игровых заданий позволяет развивать речь учащихся, совершенствовать их коммуникативные навыки, повторять и закреплять изученный грамматический материал. Игры влияют на развитие познавательной активности и активизируют речевые способности обучаемых. Игровые задания не рекомендуется применять при введении нового материала, но они будут прекрасными помощниками при повторении и закреплении уже пройденного.

Использование игровых заданий на уроках русского языка как иностранного влияет на создание атмосферы доверия и взаимопонимания между учащимися и учителем, что способствует более эффективному обучению. Такой подход делает изучение русского языка более увлекательным и результативным для учащихся.

Ссылки на источники

1. Акишина А.А. Русский язык в играх. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 64 с.
2. Губанова Т.В., Нивина Е.А. Русский язык в играх. Учебно-методическое пособие. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2007. – 80 с.
3. Клементьева Т.Б. Играй и запоминай русские слова. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 26 с.
4. Массалова А. Э. Игры на уроках русского языка как иностранного [Текст]: учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения / А. Э. Массалова, Е. В. Дзюба; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – 63 с.
5. Чубарова О.Э. Глаголы движения с приставками: пособие-игра по русскому языку. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 20 с.

УДК 37:81

14.25.09: 4.25.09 методика преподавания учебных дисциплин в общеобразовательной школе

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ВНЕДРЕНИЕ В ПРОЦЕСС ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ

Маденян Лариса Арамаисовна,

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков и литературы, Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения
madenyana@list.ru

Варданян Кристина Аршаковна,

магистрант кафедры иностранных языков и литературы, Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения
tina.0799@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные для настоящего времени проблемы изменения в системе образования в РА. На современном этапе развития образования актуальной проблемой, требующей безотлагательного решения, является необходимость качественного улучшения знаний на иностранном (русском) языке, что является залогом успешности будущего специалиста. Цель статьи - выявить лингводидактический потенциал учебных текстов с точки зрения использования их на уроках русского языка с применением нетрадиционных методик обучения русскому языку. Дана оценка условий, при которых возможно осуществить лингво-предметное профессиональное обучение на русском языке студентов первых курсов различных факультетов ШГУ им. Налбандяна. В связи с недостатком учебных часов, отводимых для аудиторных занятий, возникает острая необходимость прибегать к изменению приёмов преподавания, использованию новых технологий, позволяющих повысить мотивацию учебной деятельности старшеклассников, обучающихся в профильных классах и студентов. В статье показаны особенности организации учебного процесса в рамках нетрадиционной методики «Творческих мастерских» с применением элементов кейсового обучения. Интерактивные технология Кейс-стади и Мастерская в этом отношении очень эффективны для формирования коммуникативной компетенции и полностью отвечают всем требованиям к организации учебного процесса на русском языке в старших классах и на факультетах, где обучение ведется на родном, армянском языке. В результате предложена модель обучения, основанная на необходимости включения в учебный процесс лингвокультурологического компонента.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, РКИ, методический приём, технология «Мастерские», Кейс-стади, профильное обучение.

Введение. В современном мире происходит изменение методов РКИ в школьном и вузовском преподавании. Основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов и технологий обучения, предполагающие такую организацию учебного процесса, при котором практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Учебный процесс, с применением активных и интерактивных методов, в отличие от традиционных занятий, где учащийся является пассивным слушателем, строится на основе включенности в него всех членов группы без исключения, причем каждый из них вносит свой посильный индивидуальный вклад в решение поставленной задачи с помощью активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности.

Методология и результаты исследования. Учебный предмет «Русский язык» в Армении занимает особое место: он является не только объектом изучения, но и средством обучения. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Профильные факультеты, составляя свои рабочие программы, включают русский язык в учебный процесс обычно на первых курсах, причем, в различных вузах республики количество часов, отводимое на предмет, различное. Оно колеблется от 48 до 96 и более. По различным причинам, обучение иногда организовывается поточным способом. В таких условиях возникает проблема, которая требует гибкого подхода к процессу обучения, к необходимости использования нестандартных методов, ибо темы, которые необходимы для усвоения курса, не могут быть обойдены, и даже в условиях нехватки учебных часов, преподаватель обязан

остановить свое внимание на тех или иных темах, лексико-грамматических конструкциях, трудных случаях оформления фраз и построения предложения.

Календарный план должен отражать представления преподавателя о специфике направления (психология, социология, кадастровое дело, информатика и др.), чтобы чётко указать место определённого знания в формировании будущего специалиста, ибо хотя основной задачей и является задача подготовить студентов к общению на иностранном(русском) языке, немаловажным является, сможет ли он в дальнейшем общаться на изучаемом языке в рамках своей профессиональной деятельности. Опыт работы учителей -русистов показывает, что умелое сочетание методических приемов, мастерство преподавателя, «рвение» студента, вовлечение их в научно-исследовательскую деятельность, целеполагание, проблемность учебных задач, организация дискуссий на русском языке, использование метода деловых игр, написание сочинений и эссе, участие во внутривузовских и международных конференциях, несомненно, усиливают мотивацию к изучению языка.

Включение в учебный процесс новейших образовательных технологий, направленных на достижение студентами устойчивых знаний, позволяет избежать некоторых острых углов, сгладить недостаток аудиторного общения на русском языке. Следует отметить также важность учета основной профессии студента, который изучает русский язык как иностранный. Это определяет необходимость в тесном контакте кафедры иностранных языков и профилирующих кафедр вуза. лишь при наличии такого контакта возможна успешная работа по привлечению достижений развития зарубежной науки (российской), и наличие иноязычных источников в библиотеках вуза (на русском, английском и других иностранных языках) станет лишь подспорьем для написания курсовых и дипломных работ. Знания, которые получает студент от такого сотрудничества кафедр с библиотеками вуза, являются интегральными, поскольку углубляют общее комплексное знание специальности.

Выделанная в отдельную группу развивающих интерактивных методов «Мастерская» как альтернативная технология - «пересматривает и изменяет концептуальные, то есть самые существенные основания традиционного педагогического процесса» [4, с.407]. Мастерская – это особый способ организации деятельности учащихся, специализированная методика обучения [3]. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу в нужное русло, но внутри каждого задания они абсолютно свободны. Для работы по принципу мастерской разработан специальный алгоритм и определённая терминология. Мастерская как форма проведения занятия в школе еще недавно противопоставлялась уроку. Но опыт учителей-новаторов показывает, что возможно и полезно вводить мастерские в классическую программу обучения. Одна из проблем организации мастерских в школьной практике возникает из-за сокращения учебных часов по русскому языку литературе, так как это, прежде всего, общение, причем еще в большей степени, чем урок. Выбрав же внеклассную или факультативную форму организации занятия, можно использовать этот опыт. Учащиеся впервые знакомятся с этим методом ведения занятий в старшей школе, когда в рамках внеклассной и групповой тематической работы организовываются различные творческие мастерские по русскому языку.

Приемы мастерских различны, но все они основываются на умении «раскрыть» творческие и аналитические способности учащихся, разбудить тягу к исследовательской деятельности» [4, с.407]. К ним относим: метод символического видения (или мастерские по моделированию), метод сравнения версий, метод смысловых ассоциаций, метод «ключевых слов» [8], метод самостоятельного конструирования определений, метод смыслового видения [7, с. 233-244], языковая эвристика и др. В технологии мастерских главное не столько сообщить и освоить информацию, сколько предложить способы работы, чтобы ученики сами раскрылись

и начали «творить», рассуждать. Как отмечает Г. К. Селевко, «чем искуснее учитель-мастер на уроке, тем благодарнее результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самообучению, совершенствованию, саморазвитию» [4, с.420].

Технология КЕЙС-стади сочетает в себе операции исследовательского и аналитического процесса, при этом «представляет собой технологию коллективного обучения, интегрирующую технологии развивающего обучения» [5, с. 48]. В этом отношении оно очень эффективна для формирования коммуникативной компетенции и полностью отвечает всем требованиям к организации учебного процесса на русском языке на факультетах, где обучение ведется на родном, армянском языке. Метод case-study хорош и тем, что позволяет сочетать теорию с практикой, а этапы проведения его соответствуют этапам проведения мастерской. Это 1. Индукция (поведение) – этап, который направлен на создание эмоционального настроя и мотивации учащихся к творческой деятельности. 2. Деконструкция (самоинструкция) – индивидуальное создание гипотезы, решения, рисунка. 3. Реконструкция (социоконструкция) – воссоздание из хаоса своего проекта решения проблемы. 4. Социализация — всё, что сделано индивидуально, в паре, в группе, должно быть обнародовано, обсуждено, «подано» всем, все мнения услышаны, гипотезы рассмотрены. 5. Афиширование (или промежуточная рефлексия и самокоррекция деятельности) – наглядное представление результатов деятельности мастера и учащихся. 6. Разрыв – обращение к новой информации, её корректировка, создание нового варианта версии, гипотезы, резкое приращение в знаниях. 7. Рефлексия – это чувства, ощущения, возникшие у учащихся в ходе мастерской.

Технология работы с кейсом в процессе учебного занятия относительно проста и включает в себя следующие этапы [1, с. 253–261]: – индивидуальная самостоятельная работа студентов с материалами кейса (выявление проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); – работа в малых группах для согласования видения ключевой проблемы и ее решения; – представление и рассмотрение результатов работы малых групп на общем обсуждении (в рамках учебной группы). Использование кейс-стади в рамках мастерской по русскому языку как иностранному апробировано нами в старшей школе (профильные классы) и на первых курсах соответствующих факультетов. Ситуации для обсуждения разрабатывались на основании специальных текстов, изучаемых в рамках программы. Знания, умения и навыки приобретаются учащимися в ходе процесса анализа тех или иных языковых явлений путем словообразовательного и этимологического анализа, семантизации слов различными способами, подведения итогов. Так осваиваются не только определенные знания и умения, но развивается общий коммуникативный и интеллектуальный потенциал учащихся [6, с. 51–60].

Системность и алгоритмичность кейса и мастерской позволяет таким образом выстроить урок, что учащиеся, анализируя серьезные языковые явления, выполняют их последовательно, без особых затруднений, черпая информацию из изучаемого текста, но с использованием «фоновых» знаний, полученных из сети Интернет или других доступных источников. Приведем небольшой фрагмент кейса на уроке-мастерской в старшей школе.

1. Кейс: «Лаваш старше Хеопса». Предварительно учащиеся ознакомились с текстом и выполнили некоторую работу. В Папке-Портфолио мы имеем памятку для учащихся по работе с текстом, которой они пользуются при работе с текстами дома: 1. Прочитай текст. 2. Проанализируй, что является главным «Действующим лицом» в тексте: что именно описывается - объект или процесс. 3. Выпишите в первый столбец слова, характеризующие главного героя (героев) текста. 4. Выпишите во второй столбец слова, характеризующие поступки героя. 5. Выпишите в третий столбец

слова, словосочетание или 1-2 предложения, раскрывающие главную идею текста.б. Запишите в четвёртом столбце ваши мысли о прочитанном тексте.

2.Вспомогательный языковой материал к кейсу: на доске написано слово Лаваш. Задаем вопрос: какие ассоциации возникают у вас, когда вы произносите это слово? Все ответы ребят фиксируются на доске. (Обычно ребята отлично справляются с этим заданием, т.к., во-первых, слово «лаваш» «обиходное, родное, а во-вторых, слово более чем знакомо, часто встречается в жизни, служит синонимом слова «хлеб»). С этим словом у школьников возникают следующие ассоциации: дом, покой, мир, мама, бабушка, достаток, сытость, обед, село, покой, мир, семья, Родина, стол, друзья и др.

3. Выделение общего в словах: хлеб-хлебный, хлебосольный.

4.Дискутируем: задаю вопрос: достаточно ли нам этих знаний о лаваше? И в данном конкретном случае ребята обычно отвечают «да». Поэтому, чтобы побудить учащихся к дальнейшей работе, поясняю, что понятие «лаваш» намного сложнее и глубже, чем мы только что представили. И в доказательство рассказываю притчи, легенды, истории о лаваше, если есть возможность - показать фильм, но так как многие ученики хорошо знакомы с особенностями жизни в сельской местности, им хорошо знаком этот труд, а многие девочки сами уже помогают мамам и бабушкам. Дети бурно дополняют своими историями. Проводим работу с текстом учебника (маркировка текста) и делаются записи в тетради. В тетради оформляется таблица. Она есть на доске, в ней выписываются маркировочные знаки.

Совпало с моими представлениями	Новое содержание	Не понятно, вызывает сомнение	Хочу узнать
V	+	?	!

Ребята сначала маркируют текст, а затем заполняют 1 и 2 колонки Таблицы. Зачитываем слова со знаком «+». Выписываем эти слова рядом с теми, которые ребята назвали в начале урока.

5.Ключевое задание: Составить синквейн.

Лаваш

Свежий, вкусный

Пахнет, насыщает, долго хранится

Мама, бабушка, очаг, семья

Родной дом, защитник, брат

Родина

Так как и мастерская, и кейс состоят из серии заданий, которые требуют творческого осмысления их содержания и творческого решения, то завершающая его стадия невозможна без импровизации мастера. Свобода учителя развивает свободу ученика. Участники мастерской рассказывают о своих чувствах, которые возникли у них в процессе работы. Они учатся осознавать эти чувства и их высказывать. Для подростков этап рефлексии важен и как тренировка способности самопознания и самокоррекции. На завершающем этапе проводим анкетирование. (Что-то изменилось в твоём внутреннем мире сегодня? К каким открытиям ты пришел? Что тебя удивило? С чем ты не согласился? и др.)

Аналогичные уроки мы апробировали на первых курсах, где тексты уже специализированные, отвечающие профилю образования. Опираясь на утверждение о том, что учебный текст должен содержать такую информацию, которая «своей актуальностью стимулировала бы дальнейшую коммуникативную деятельность обучающихся» [2, с.748], предлагаем опираться на разработанный нами способ «текстового алгоритма»: Уточнение по тексту специальных терминов с их дальнейшей семантизацией. Студенты читают текстовый материал для анализа, давая

определение незнакомым терминам словам), которые могут стать препятствием групповой работе. Используем предварительные знания группы и наглядный материал, собранный в специальном «Предметном портфолио»; ищем определение терминов (используем при этом словарь лингвистических терминов). Если термины остаются неясными, предлагаю обратиться к повторению соответствующего раздела по изученным предметам, составить предложения с этими терминами; после правильной семантизации термина проводим так называемую «имитацию будущего урока», где учащийся самостоятельно пытается семантизировать слово, понятие или термин, имитируя при этом лингвистическую ситуацию, в которой он может оказаться во время прохождения педагогической практики в школе. Используя метод «мозгового штурма», анализируем текст при помощи постановок мини-гипотез: возможно ли, чтобы ...; а ты не думаешь, что если бы...; предположительно в тексте возможно и др. Работа с гипотезами активизирует представление о причинно-следственных связях, развивая тем самым логику мышления, и мы лишь закрепляем эти умения лингвистическими средствами их выражения, прибегая к заучиванию слов и словосочетаний и использованию на каждом занятии языковых конструкций и клише.

Заключение. Задачи, стоящие перед курсом «Русский язык» в гуманитарных классах школ, успешно решаются, если на занятиях и в самостоятельной работе учитель использует различные виды языкового анализа. Большое место отводим роли решения орфографических и пунктуационных задач, что обеспечивает прочные знания и повышает качество грамотного письма, культуру владения языком, совершенствует умения и навыки нормативного использования языковых средств.

Таким образом, применение нетрадиционных методов обучения, их объединение в рамках одного занятия дает положительные результаты и позволяет сделать занятие по русскому языку интересными, познавательными, коммуникативно ориентированными, а изучение русского языка как неродного способствует осознанию языковой картины мира русского народа, помогает постижению собственной культуры через духовные ценности других народов.

Ссылки на источники

1. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей / Под общ. ред. Л.Г.Ведениной. – М.: МГИМО – Университет, 2009. С. 253–261.

2. Клеменцова Н.Н. О тексте как источнике формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Горизонты современной лингвистики. – М.: Языки славянских культур, 2009. -856 с.

3. Латыпова Е.А. Мастер класс и мастерская – современные формы повышения мастерства педагогов. Методические рекомендации, - Нефтекамск, 2012. – 119с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. -- М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

5. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

6. Ухова Л. В. Использование кейс-технологий в практике преподавания русского языка как иностранного //Ярославский педагогический вестник, 2014. № 3.С. 51–60.

7. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения // Школьные технологии.1999. №1-2. С. 233-244.

8. Эвристическое обучение. Т.3. Методика. – М.: Издательство «Эйдос». Серия «Инновации в обучении». 2012. – 208 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Нивина Елена Анатольевна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
nivinav@mail.ru

Васюкова Марина Валентиновна,

к.филол.н., ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
polymarina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается такой феномен современности, как интернет-мемы, и их использование при обучении иностранных студентов русскому языку, обосновывается эффективность их применения в качестве учебного материала, способствующего формированию у иностранцев лингвострановедческой компетенции. Цель работы – выявление значимости применения интернет-мемов для формирования лингвострановедческой компетенции у инофонов при обучении русскому языку. В результате исследования определяются особенности интернет-мемов как источника лингвострановедческой информации, устанавливается значимость их использования при обучении русскому языку как иностранному, выявляются возможности их применения, предлагаются примеры мемов при изучении некоторых грамматических и лексических тем.

Ключевые слова: интернет, интернет-мем, русский язык как иностранный, лингвострановедческая компетенция.

Введение. Сегодня существуют большое количество видов визуализации, которые активно используются на занятиях: схемы, таблицы, карты, инфографика, фильмы (или фрагменты фильмов), видеоролики, презентации, интернет-мемы и т.д.

Социальные сети способствуют развитию и распространению такого уникального явления как интернет-мемы. Поэтому многие преподаватели используют мемы на уроках РКИ с целью повышения интереса обучающихся к языку.

Методология и результаты исследования. Интернет-мем – это единица, которая передаёт культурную информацию от одного пользователя Интернета к другому.

С.В. Канашина определяет интернет-мем как сложный феномен интернет-коммуникации, представляющий собой интегрированное единое целое текста и изображения в квадратной рамке [1, с. 84-90].

Мемы имеют множество форм и могут быть представлены забавными картинками, шутками, вирусными видеороликами и т.д. [2, с. 160-172]. Шереметова В.С. отмечает, что интернет-мемы являются креолизированными единицами [3, с. 97-101], состоящими из устной (текстовой) и визуальной частей (фотографий, рисунков и т.д.). В результате воздействия обеих частей значение мема становится понятным и раскрытым.

Вербальный элемент может либо подтверждать смысл, заложенный в невербальном компоненте, и дополнять его, либо опровергать, вызывая комический эффект [4, с. 52].

Мультимодальные интернет-мемы, включающие в себя графику и текст, по праву можно отнести к текстовым единицам, достоверно воспроизводящим образ мира и отражающим идеалы национального и/или социокультурного сообщества. По мнению О.К. Голошубиной, семантика мема шире, чем семантика его компонентов [4, с.50].

Помимо мультимодальности, приоритет имеет семантика интернет-мема, которая означает «лингвистическую категорию, реализующуюся в употреблении явлений, значимых для представителей определенной культуры, несущих определенный смысл и тесно связанных с определенными событиями, людьми, объектами и т.д.», относящимися к неязыковой реальности [5, с. 82-85]. Прецедент предполагает, что абоненты обладают определенным культурным багажом и языковыми знаниями. Если предыдущие явления в мемах хорошо известны абонентам и легко узнаваемы, мемы расшифровываются правильно.

По продолжительности жизни интернет-мемы делятся на краткосрочные и долгосрочные. Долгосрочные мемы распространяются гораздо дольше, чем длилась сама история, ставшая основой мема. Краткосрочные мемы быстро теряют свою актуальность.

Распространение мема зависит от различных обстоятельств и занимает от нескольких дней до нескольких лет, после чего появляются новые мемы.

Интернет-мемы очень подвижны и их существует множество разновидностей, поэтому четкая классификация невозможна.

О.М. Седлярова, Н.С. Соловьева и Ю.А. Ненашева обосновывают необходимость изучения интернет-мемов, подчеркивая их лингвистическую, культурную и коммуникативную ценность: "Поскольку интернет-мемы, которые часто преодолевают границы интернет-речи, используются в естественных условиях общения, изучение их природы и вопрос возможность их применения в обучении в качестве материалов, содержащих ценную лингвистическую и социокультурную информацию, в настоящее время становится все более актуальной" [6, с. 451-456].

К. Агафонова отмечает характерные особенности мемов в виде образов (она называет их "изо-мемми"), что способствует их плодотворному использованию на уроках РКИ:

1. Структура изо-мема (это картинка или изображение, часто с текстом иронического содержания).

2. Форма (под одной и той же формой может быть размещен различный существующий контент).

3. Обстоятельства и наглядность (мем всегда имеет актуальное содержание, характеризующее повседневную жизнь практически любого человека; используя визуальные средства, можно определить обстоятельства общения, роли абонентов, их настроение и т.д.).

4. Эмоциональность (мем позволяет получить эмоциональный отклик у целевой аудитории).

5. Юмор, ирония, недосказанность (изо-мемы – это скрытые мемы, которые требуют от иностранцев определенных действий для их интерпретации) [7].

Интернет-мемы часто строятся вокруг языковой игры, в основе которой лежит метафора, или визуального образа, указывающего на образный переход. «Поскольку в основе каждого мема лежит шутка, содержащаяся в нем образная конструкция запоминается легче и эффективнее», - отмечает А. С. Каменева [8, с. 25]

Использование мемов на уроках РКИ имеет положительные моменты:

1. Процесс изучения русского языка становится более интересным и увлекательным.

2. Обсуждение интернет-мемов позволяет преподавателю и студентам лучше узнать друг друга.

3. Различные аспекты изучения иностранного языка могут быть представлены в увлекательной форме.

4. Дает толчок развитию творческого мышления учащихся [9, с. 309-310].

В процессе обучения иностранцы должны получать как лингвистические, так и экстралингвистические знания, а также развивать навыки и умения, необходимые для общения в иноязычной среде. Для этого на занятиях можно использовать интернет-мемы, которые стали популярны сравнительно недавно. Внедрение мемов позволяет преподавателю решить множество важных задач: познакомить учащихся с культурой изучаемого языка, подготовить их к общению в иноязычной среде, мотивировать их к самостоятельному изучению языка и увлекательному усвоению новой информации.

Использование мемов на уроках РКИ позволяет одновременно знакомить иностранных студентов с современной культурой России, реалиями российской действительности, чувствами русскоязычных людей и т.д. Разбираясь в мемах, учащиеся могут быстро разобраться в некоторых национальных и культурных особенностях.

Разумеется, выбор мемов и работа с ними должны соответствовать уровню владения русским языком.

Методы использования интернет-мемов в обучении аналогичны методам и приемам работы с лексическими и текстовыми единицами. Работа с текстом, а, следовательно, и с мемом, включает в себя 3 этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На первом этапе необходимо устранить лингвистические трудности: перевести новые слова и обсудить вопросы, связанные с темой мема.

Второй этап (текстовый) - это демонстрация самого мема, проверка понимания его учащимися с помощью системы вопросов и ответов. Здесь особое внимание следует уделить лексике, не имеющей аналогов в родном языке учащихся, и лингвистическому элементу, содержащемуся в меме.

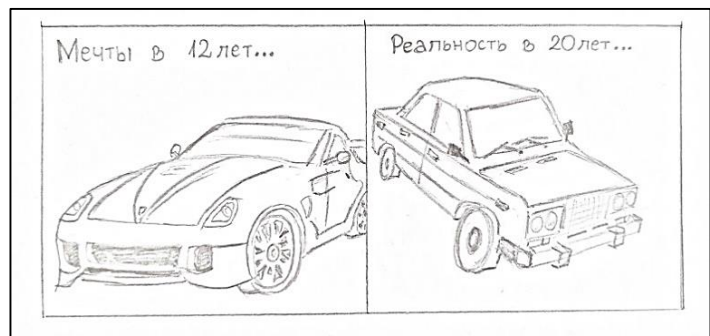
На третьем этапе полученные знания о языке и усвоенная социокультурная информация закрепляются при изучении мема.

При работе с мемами используются следующие типы заданий:

- распределение мемов по группам с использованием любого тега (тема, структура и т.д.);
- нахождение дополнительного мема в предложенной подборке;
- пересказ мема своими словами или одним словом;
- подборка синонимов (антонимов) для мема;
- нахождение подходящих текстовых фрагментов мема (или изображение с соответствующим ему текстом);
- составление вопросов непосредственно к мему;
- составление ответов на вопросы, адресованные мему;
- продолжение фразы (например, придумывать вторую часть текста мема);
- комментирование мема;
- создание рисунка к мему в определенном тексте или ситуации;
- составление монолога (диалога), используя фразы из мема;
- создание своего собственного мема на основе лексических единиц этого мема.

Мемы, объединенные темой "ожидание - реальность", очень популярны. Это шуточные истории, которые могут случиться в повседневной жизни с каждым человеком.

Вот несколько примеров (мы взяли идеи из Интернета, немного адаптировали их).



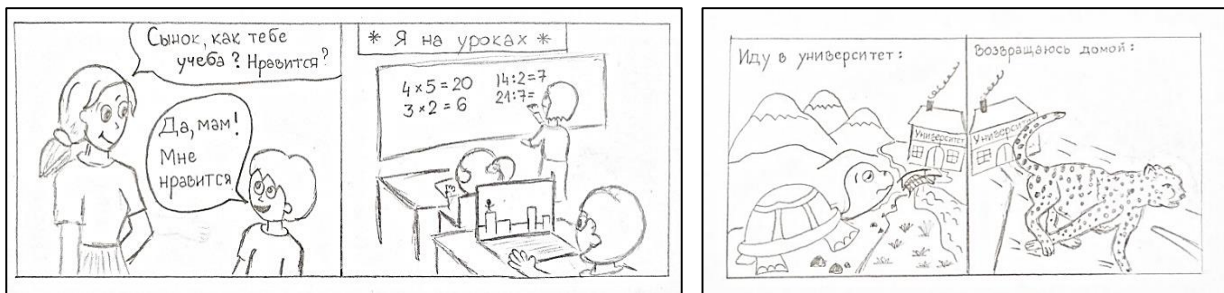
Есть мемы, которые можно использовать на уроках при изучении грамматических тем. Например, когда нужно объяснить разницу между глаголами «смотреть» и «видеть».



Одну из самых сложных для иностранцев тем «Глаголы движения с префиксами» тоже можно объяснить с помощью мемов.



Юмористические мемы про учебу, школьников и студентов, которые всегда вызывают интерес у иностранцев, отличаются большим разнообразием.



Следующие мемы можно использовать на продвинутом этапе для составления диалогов и собственных текстов.



Потом студенты должны вспомнить различные ситуации (весёлые и не очень) из их собственной жизни (или из жизни друзей, знакомых). В качестве домашнего задания предлагается придумать и нарисовать свой собственный мем.

Учащиеся могут создавать свои собственные мемы, используя различные сервисы: MemeGenerator.net, Quick Meme, Meme Center, Lol Builder, Mr-Mem, Imgflip, Meme-arsenal, Рисовач.ру и другие. Эти программы позволяют создать мем с выбранным пользователем изображением, и пользователь также может выбрать предложенное изображение из библиотеки.

Заключение. Таким образом, процесс обучения русскому языку как иностранному будет более эффективным, если на уроках использовать мемы, в которых отражены социальные и культурные особенности страны изучаемого языка. А это дает возможность обучающимся активно взаимодействовать на иностранном языке.

Используя мемы, преподаватель может внести разнообразие в учебный процесс, объяснить новый материал увлекательно, привлечь внимание иностранцев на историю и культуру России и показать русский язык в его современном состоянии.

Ссылки на источники

1. Канашина С.В. Что такое интернет-мем? // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2017. № 28 (277).

2. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. №3.

3. Шереметова В.С. Интернет-мем как лингвистический феномен // Научное сообщество студентов. 2015.

4. Голошубина О.К. Функции интернет-мемов в речевом жанре «разговор в мессенджере» // Гуманитарные исследования. 2016. № 4 (13).

5. Гуторенко Л.С. Прецедентность в креолизованных текстах комического характера в современной интернет-коммуникации (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3.

6. Седлярова О.М., Соловьева Н.С., Ненашева Ю.А. Методика работы интернет-мемами в процессе формирования социокультурной компетенции старшеклассников при обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т.12. Вып. 11.

7. Агафонова К.Е. Мемы на занятиях по РКИ: узнаем и понимаем скрытые смыслы. URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/527699/> (дата обращения: 26.04.2024)

8. Каменева А.С. Практическое значение метафоры как языкового средства в преподавании РКИ на примере интернет-мемов // Инновационное и классическое в РКИ. Теория и практика: вызовы, возможности, достижения: Сборник материалов V Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ. 10-11 ноября 2022г. / Под. ред.: И.Е. Карпенко – Москва: УЦРЯ МГУ, 2022. – 227 с.

9. Седлярова О.М. Особенности креолизованного текста в интернет-дискурсе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-ой Международной научно-технической конференции: в 2-х т. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018.

ТРАДИЦИОННЫЙ И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД: МЕТОДИКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКИХ И АРАБСКИХ ГРУППАХ

Ровная Татьяна Викторовна,

магистр, преподаватель русского языка как иностранного, Центр непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры, Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, Россия
tatyana.art.2012@yandex.ru

Аннотация. В статье говорится о том, какой эффект дают традиционный и коммуникативный подход в китайской и арабской аудитории, а также какие виды упражнений можно считать эффективными для развития устной и письменной речи учащихся. Актуальность работы заключается в том, что специфика обучения в разных языковых группах требует постоянной корректировки и анализа эффективности упражнений, а также сочетания коммуникативного и традиционного подходов в обучении русскому языку как иностранному. Целью статьи можно назвать определение и установление успешных упражнений для китайских и арабских групп обучающихся. Результатом является эффективность в разных группах, с одной стороны, коммуникативных видов упражнений, которые дают возможность дискриптивно использовать вербальные навыки, с другой стороны, также польза традиционных видов упражнений на повторение и продолжение фразы.

Ключевые слова: коммуникативный подход, традиционный подход, методика РКИ, китайские, арабские студенты.

Введение. Актуальность темы обусловлена тем, что, несмотря на очевидную эффективность коммуникативного метода при обучении русскому языку как иностранному (РКИ), в преподавании китайским группам и арабским группам студентов этот метод даёт разный результат. В то же время традиционный подход в обучении РКИ, который многими признается как устаревший метод, является в некоторых случаях хорошей поддержкой, дающей базовые основные навыки, позволяющей закреплять устные навыки говорения в грамматике и письменной речи.

Тема исследования - определить основные и успешные виды упражнений в традиционном и коммуникационном методах обучения РКИ в китайской, арабской аудитории обучающихся.

Для достижения поставленной цели будут рассмотрены несколько задач:

- будут определены понятия традиционного подхода и коммуникативного подхода;
- будут рассмотрены виды упражнений каждого из подходов;
- будут рассмотрены особенности учащихся китайской и арабской аудитории;
- определятся успешные из упражнений каждого вида в разной аудитории обучающихся.

Основная часть. Коммуникация - это главный аспект и цель изучения иностранного языка. Поэтому успех учащегося определяется способностью его вербально изъясняться на данном языке. В случае изучения русского языка как иностранного коммуникативный подход предоставляет возможность акцентировать внимание на развитии навыков общения и практического использования языка.

Однако одного коммуникативного подхода недостаточно, так как требуется грамматическое освоение, закрепление и объяснение приобретаемых навыков. Этому есть место в традиционном методе обучения РКИ. Чтение, перевод, заучивание правил и выполнение языковых упражнений помогает сформировать навыки, а также дает возможность самостоятельно пользоваться готовыми шаблонными оборотами.

Традиционную методику представляют как грамматико-переводную. Она заключается в системном изучении грамматического материала, фонетически правильного произношения, формирует навыки перевода и чтения. Обучающиеся применяют свои грамматические знания, составляя фразы и предложения из слов по данным примерам. Также они составляют диалоги, заучивают их, учат списки слов по темам, выполняются письменные грамматические упражнения, воспроизводятся вслух выученные наизусть тексты. При таком обучении главными чертами являются заучивание материала и основательность.

Примеры упражнений в таком подходе часто бывают таких вариаций:

- упражнения на практику чтения текстов, монологов, диалогов (Задание: прочитайте текст, найдите главную мысль текста, выпишите новые слова, переведите их);

- Упражнения на аудирование и прослушивание текста, монолога, диалога с тестовым ответом (Задание: прослушайте диалог, выберите верное утверждение, ответьте утвердительно или отрицательно. Послушайте краткое высказывание. Перескажите, используя выражение “Он сказал, что .../Она сказала, что ...”. Запишите полученные предложения.);

- Грамматические упражнения со специально отобранной в соответствии с лексической задачей словами и грамматикой (Задание: поставьте слова из списка в Винительный падеж, ответьте по аналогии “- Куда ты идёшь? - Я иду в институт. Слова для подстановки: общежитие, аптека, магазин, занятие, музыка, концерт”. Задайте вопросы другу);

- Упражнения по списыванию текстов, повторению монологов, диалогов с внесением изменений по требованию цели упражнений (Задание: перепишите текст, изменив местоимение в первом лице “Я” на третье лицо “ОН”. Перепишите текст, вместо точек поставьте предлоги Предложного падежа В/НА/О/ОБ);

- Упражнения на перевод текста на русский язык и наоборот (Задание: Прочитайте пословицы, переведите новые слова, найдите аналоги на вашем родном языке. Задание: Прочитайте вопросы, переведите их на свой язык. Задайте вопросы другу, переведите ответы на русский язык.)

- Написание сочинений, письменных развернутых ответов на поставленные к тексту вопросы (Задание: прочитайте текст, скажите, согласны ли вы с утверждением, что “Краснодар - зелёный город?” Запишите ответ, используя слова из текста и союз ПОТОМУ ЧТО).

- Заучивание наизусть стихотворений, диалогов (Задание: прочитайте стихотворение “АХ” И “ЯХ”, выучите его наизусть. Подчеркните окончания множественного числа Предложного падежа. Это поможет вам запомнить грамматические формы) [1].

Работа организуется таким образом, что одни и те же слова, грамматические явления неоднократно встречаются и в тексте, и в упражнениях. Благодаря этому усиливается эффект запоминания лексики.

В то время как коммуникативный подход - это подход, направленный на формирование у учащихся способности воспроизводить условия речевой коммуникации, решить поставленную в задании задачу путем использования своих речевых возможностей, таким образом, речевой подход предлагает речевой стимул который побуждает к решению задания, побуждает к вербальной коммуникации. Также задание в коммуникативном подходе предлагает творческий вариант решения

ответа, то есть без готовых шаблонов и модели, образца для высказывания. Коммуникативный подход позволяет учащимся овладевать языковым материалом для построения реальных ситуаций устной речи. Главная цель коммуникативного подхода - осуществление вербальной коммуникации, побуждение студентов к коммуникативной деятельности.

В коммуникативном подходе упражнения могут быть представлены в виде:

- вопросно-ответных упражнений, таких как диалоги без шаблонного варианта ответа (Задание: “Расскажите, что вам нравится делать в свободное время? А что нравится делать в свободное время вашим родителям? Вашему другу/вашей подруге?”);

- ситуативных упражнений, в условно-коммуникативной форме для разыгрывания реальной ситуации (Задание: Составьте диалог. “Вам нужно поехать в центр города из института на трамвае. / Вам нужно поехать домой из центра города на автобусе.”);

- дискриптивных, или описательных упражнений (Задание на начало урока: “Расскажите, что вы делали вчера/Где вы были вчера/ Куда вы ходили вчера?”) [2].

Возникает вопрос в количестве времени, выделяемого на традиционные упражнения в виде теоретического материала, грамматических навыков, повторения и заучивания, и на коммуникативную методику, дающую изучать язык через реальные ситуации, побуждающие к речевой деятельности. Последний формат более привлекателен с точки зрения эффективности говорения, но не всегда он успешен.

Так, в китайской аудитории современных университетов Китая количество учащихся в группе РКИ обычно находится в пределах 40-50 человек. Данные условия не позволяют устно высказаться каждому студенту из-за ограничения времени и плана занятия. Также отсутствие интереса к говорению на иностранном языке объясняется требованием экзаменов университетов, где присутствует в большей части письменная, тестовая часть проверки навыков. В большинстве случаев устный ответ вообще не требуется для подтверждения знания языка на промежуточном уровне обучения.

В случае сдачи ТРКИ (тестирования по русскому языку как иностранному) в Китае невозможно индивидуально прослушивать ответы, поэтому ведется автоматическая запись ответов в лингафонных кабинетах одновременно многих сдающих предмет. Организовать качественное проведение тестирования по говорению гораздо сложнее, чем тестирование, (так как сам процесс проведения затруднен из-за количества опрашиваемых), поэтому результаты экзаменов считаются преимущественно по тестовым результатам. Несмотря на то, что за говорение можно получить большое количество баллов на ТРКИ в Китае, оно считается наименее надежным показателем знаний. Этому способствует также субъективный фактор проверки экзаменаторами результатов говорения. Таким образом, студенты китайских вузов имеют зачастую низкий уровень практического владения РКИ [3].

В то же время они обладают хорошими и высокими способностями письменной речи, пониманием грамматики. Такие способности нарабатываются с детства благодаря принципам школьного обучения, где присутствует большое количество письменных заданий, тестирование и сочинение как главный вариант проверки знаний в больших аудиториях. Четкое понимание грамматики и правильная письменная речь характерны для китайских обучающихся. Привычка к заучиванию фраз, текстов, лексических наборов слов определяет направление, по которому обучают таких студентов. Это традиционный подход. Так, например, одним из успешных упражнений, излюбленных китайскими студентами, является упражнение на повторение фразы, и её постепенное расширение - так называемый искусственный “снежный ком”. (учебник “Дорога в Россию”) [4].

Запоминание шаблонов, успешное их использование в устной речи является одним из лучших способов коммуникации в китайской аудитории. Таким образом, обучение ведется от теоретического, традиционного подхода с членением на грамматику, лексику, морфологию к постепенному, последовательному освоению устных шаблонов, примеров, диалогов к в идеале продуцированию самостоятельной устной речи - к цели изучения РКИ - коммуникации на изучаемом языке.

Арабские студенты в большинстве своем на начальном уровне имеют способности к изучению РКИ, направленные на коммуникацию, то есть вербальные. Они хорошо воспринимают и репродуцируют слова и фразы. Это объясняется высоким стимулом, желанием студента начать коммуникацию с носителем изучаемого языка.

Однако, несмотря на речевые, вербальные способности, арабские студенты воспринимают значение знаков препинания медленнее китайских студентов, а также требуется дополнительное время для обучения передачи интонационных конструкций, как при чтении, так и при говорении. Вопросительные интонационные конструкции требуют особого внимания. Письменной речи характерны не только ошибки, привычные для арабской языковой группы (например, смешивание согласных Б-П), но и в целом перепутанные, пропущенные буквы в словах. Такие ошибки могут появляться даже при переписывании текста из учебника, копировании готовых к употреблению слов, которые они хорошо знают устно и легко и правильно произносят в речи.

Сам письменный курсив на русском языке в исполнении арабских студентов обладает особенностями, перенесенными из привычной для учащихся арабской вязи (скачущие буквы, несоответствие верхнего и нижнего регистра букв курсива - проявление в русском письме арабских особенностей).

Стремление к общению определяет направление, которому уделяется большое внимание. Это коммуникативный подход. Так, например, успешным активизирующим упражнением для общения в начале занятия является разминка (дискриптивный вид коммуникативных упражнений) - устный краткий рассказ о том, "что студент делал вчера, куда ходил и где был". Для закрепления материала, а также с целью улучшить письменные навыки можно добавлять к описательной разминке задание изложить сказанное в письменном виде.

В арабской аудитории также задействован традиционный подход, например, грамматические упражнения со специально отобранной в соответствии с лексической задачей словами и грамматикой. Такие задания позволят избежать осложнений с падежными окончаниями, которые в устной речи часто не проговариваются достаточно четко, вследствие чего правильность речи не получает должного контроля со стороны преподавателя. Подобная ситуация возможна у носителей русского языка в начальных классах школы. Дети овладевают устной речью раньше письменной, поэтому не всегда слышат верные окончания как именных частей речи, так и глаголов и наречий, и эти ошибки выявляются только в процессе овладения письмом.

В ситуации, в которой даётся свободный выбор задания, студенты в китайской аудитории выбирают традиционные варианты заданий, в то время как арабские студенты предпочитают более коммуникативные. Например, дистанционное участие в олимпиаде Тамбовского государственного технического университета "Мы говорим по-русски". Участникам предлагалось выбрать номинацию, в которой они предпочитают соревноваться. Китайские студенты преимущественно выбирали написание сочинения на тему "Моя семья", "Мой лучший день в России", а также выучить наизусть стих русского поэта. Так, использовались как подготовленные материалы, написанные по ранее данным образцам, так и привычное китайской аудитории заучивание. Арабские студенты в большинстве останавливали свой выбор на номинации "Видеотропка": "Город, в котором я учусь" или "Университет, в

котором я учусь”. Это спонтанная речь, записанная на видео, местами без подготовки и тщательного планирования. Таким образом, студенты использовали свои сильные стороны в изучении РКИ.

Заключение. В заключение можно обобщить, что традиционный подход в изучении РКИ привычен в китайской аудитории, такие упражнения, как заучивание наизусть, повторение фраз “снежным комом” более привычны и вызывают большее понимание. В то же время нельзя не стремиться к поощрению коммуникативной направленности, так как коммуникация является главной целью обучения.

В арабской аудитории при изучении РКИ, свою очередь, эффективность показывает коммуникативный подход, например, упражнения дискриптивного типа. Однако необходимо уделять внимание также традиционному подходу, который обеспечит успешное выполнение письменных работ студентов на протяжении всех курсов университета, а также поможет избежать проблем с грамматикой.

Ссылки на источники

1. Ровная Т.В. Русский язык как иностранный. Лексико-грамматический курс русского языка для студентов-иностранцев. Краснодар: КГИК, 2020. с. 89,100,120-121.

2. Николенко Е.Н., Гуань Бо. Проблема разработки системы коммуникативных упражнений для китайских студентов-первокурсников, изучающих русский язык как иностранный во внеязыковой среде // Pedagogical Journal. 2022, Vol.12, Is. 2A. с.2-4.

3. У Суцзюань. Общая характеристика изменений условий тестирования по русскому языку в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2015, № 42, часть 4, декабрь. С. 3.

4. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. 1-й уровень. Том II. Учебник. Златоуст.

УДК 37

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

«ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» – ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Родионова Ольга Юрьевна,

*ст. преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, Международный институт экономики и лингвистики, Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
hotstuff2000@mail.ru*

Темит Александра Сергеевна,

*ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Международный институт экономики и лингвистики, Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
temit_sasha@yahoo.com*

Аннотация. «Перевернутый класс» — это инновационная модель обучения, которая в последние годы широко используется в преподавании русского языка, как иностранного (РКИ). Она подрывает традиционные методы обучения и переносит учебный фокус учащихся из класса в дом, полностью мобилизуя инициативу и творческий потенциал учащихся. В этой статье будут проанализированы преимущества и роль перевернутого класса в преподавании РКИ.

Ключевые слова: перевернутый класс, РКИ, образование, преподавание, инновации, технологии.

Благодаря непрерывному развитию информационных технологий в нашей стране, многие новые технологии и модели обучения, основанные на информационных технологиях, постепенно появились в поле зрения преподавателей и стали широко применяться в сфере образования и преподавания достигнув отличных результатов. Использование современных информационных технологий на практике поможет не только значительно повысить точность образования и преподавания, но и эффективно способствовать развитию образования в целом. В то же время государственные ведомства нашей страны также активно работают над пропагандой реформы информатизации преподавания и совершенствования технологии обучения, методика преподавания «перевернутый класс» является одной из них. Внедрение различных информационных технологий принесло новые возможности развития в преподавании русского языка как иностранного в университеты РФ. Модель обучения, которая в полной мере использует ресурсы всех видов учебных материалов для оптимизации процесса обучения студентов и повышения эффективности обучения студентов знаниям РКИ.

Использование модели перевернутого класса при обучении иностранных студентов РКИ позволит решить следующие задачи, а именно:

- улучшить эффект обучения. Перевернутый класс может повысить интерес учащихся к изучению русского языка и стимулировать их мотивацию к обучению. Традиционная модель обучения в классе часто предполагает, что учителя говорят, ученики слушают, таким образом ученики пассивно получают знания в классе. В рамках модели «перевернутого класса» учащиеся могут самостоятельно изучать учебники, видеоролики и другие учебные ресурсы дома и заранее освоить содержание знаний. В классе учителя могут проводить больше взаимодействий, дискуссий и практических занятий, чтобы помочь учащимся лучше понять и применить полученные знания на практике. Этот метод обучения может повысить вовлеченность учащихся и сделать эффект обучения более очевидным.

- Персонализировать обучение. Модель перевернутого класса может обеспечить персонализированный учебный контент и методы обучения в соответствии с различными потребностями учащихся и дифференцированным прогрессом в обучении. Каждый учащийся может выбрать подходящие учебные ресурсы и стратегии обучения, исходя из его реальных потребностей, что позволит осуществить целенаправленное обучение. Традиционная модель обучения в классе не может удовлетворить индивидуальные потребности учащихся в обучении. Она часто основана на прогрессе и методах учителя, что ограничивает обучение и развитие учащихся.

- Улучшить способность учащихся к самостоятельному обучению. Дальнейшие успехи в учебной и профессиональной деятельности зависят от того, насколько хорошо студент будет подготовлен к самостоятельной работе [2, с. 71]. Модель перевернутого класса побуждает учащихся учиться активно и независимо, а также развивает у учащихся способности к самостоятельному обучению и самоконтролю. Вне университета учащимся необходимо выполнить предварительный просмотр и учебные задания, чтобы подготовиться к дальнейшему взаимодействию в классе и на практике. Этот метод обучения может побудить учащихся мыслить активно, учиться самостоятельно и развивать свои способности к самообучению.

- Активизировать совместную учебную деятельность. Модель перевернутого класса выступает за совместное обучение и поощряет взаимодействие и сотрудничество между учащимися в классе. В классе учителя могут организовать для учащихся групповые дискуссии, совместные проекты и другие мероприятия,

направленные на развитие навыков командной работы и общения. Благодаря совместному обучению учащиеся могут учиться друг у друга и улучшить результаты своего обучения.

– Преодолевать ограничения времени и пространства. Модель перевернутого класса преодолевает ограничения времени и пространства, позволяя учиться в любое время и в любом месте. Студенты могут самостоятельно определять темп и продолжительность обучения в соответствии со своим расписанием. Преподаватели могут предоставить учебные ресурсы, а также в онлайн режиме отвечать на вопросы студентов, оказать учащимся своевременную помощь. Такая гибкость позволит сделать обучение более эффективным.

По сути, модель обучения в перевёрнутом классе в основном делает упор на то, чтобы позволить учащимся свободно распределять свое учебное время, самостоятельно выбирать учебный контент, улучшать способности, учащихся к самостоятельному обучению и на этой основе улучшать сенсорный опыт обучения учащихся и гарантировать, что учащиеся смогут получить и усвоить различные знания и навыки в области обучения РКИ максимально эффективно. Применение и продвижение «перевернутого класса» является необходимостью реформы образования и преподавания РКИ, а также результатом применения мультимедийных обучающих технологий и ресурсов преподавателями РКИ в университетах РФ. В качестве инновационной модели обучения применение перевёрнутого класса в преподавании РКИ может не только обогатить занятия по русскому языку, но и предоставить иностранным студентам относительно высококачественную среду обучения, а также помочь учащимся быстро понять русский язык с помощью простых и понятных обучающих видеороликов. Знание учебников усиливает эффект обучения учащихся РКИ и обеспечивает важную предпосылку для будущего здорового обучения и всестороннего развития учащихся.

Несомненно преподаватели РКИ продолжают углублять свои исследования модели преподавания русского языка в перевёрнутом классе, однако после проведённых нами исследований было обнаружено, что текущая ситуация с применением модели преподавания в перевёрнутом классе в преподавании РКИ в университетах не является столь оптимистичной, и все еще существуют некоторые серьезные проблемы, и если эти проблемы не будут решены своевременно и эффективно, это неизбежно затруднит достижение должной эффективности модели обучения РКИ с перевёрнутым классом. Основные проблемы, существующие в перевёрнутых классах РКИ, сосредоточены в следующих аспектах:

– во-первых, преподаватели РКИ плохо интегрируют учебную информацию и учебные ресурсы. Многие преподаватели РКИ не используют информационное обучение вовремя практический занятий. Технологии используются лишь для сбора некоторого контента и не более;

– во-вторых, преподаватели РКИ неэффективно используют модель обучения в перевёрнутом классе для проведения расширенного обучения. Многие преподаватели РКИ хотя и используют на практике обучение в перевёрнутом классе, но не используют функцию сбора информации этой технологии для сбора некоторых расширенных знаний, связанных с учебными материалами для обучения студентов, в результате чего создается формальная модель обучения в перевёрнутом классе, что приводит к незначительному эффекту применения данной модели обучения [2, с. 99];

– в-третьих, отсутствует эффективная интеграция модели обучения в перевёрнутом классе и модели обучения, ориентированного на жизнь. На данном этапе государственные ведомства нашей страны активно работают над тем, чтобы преподаватели университетов уделяли внимание развитию практических способностей студентов, а модель обучения, ориентированная на жизнь, является моделью обучения, которую преподаватели должны использовать. Проведенные

нами исследования показали, что при преподавании РКИ в перевёрнутом классе в университетах модель обучения, ориентированная на жизнь, может быть эффективно интегрирована с моделью обучения в перевернутом классе. Однако многие преподаватели до сих пор используют эти две модели обучения как две независимые модели обучения, что затрудняет понимание связи между знанием русского языка и реальной жизнью, а модель обучения в перевернутом классе не может в полной мере продемонстрировать свою должную эффективность. В тоже время, смешанное обучение позволяет интенсифицировать учебный процесс за счёт обновления и расширения банка заданий и дополнительного материала [1, с. 54].

Являясь инновационной моделью обучения, «перевёрнутый класс» придал новую жизнь преподаванию РКИ в университетах, так просмотр видеолекций, учебных текстов, презентаций, поясняющих рисунков; поиск дополнительных ресурсов; подготовка к контрольным работам и тестам; выполнение заданий и тестов на начальное усвоение темы; проблемные задания, дискуссии в форумах, взаимное оценивание и др. [3, с. 89] оказывают быстрое влияние на процесс изучения РКИ учащимися. Важные и сложные знания, содержащиеся в видеороликах, могут стать определенным руководством для изучения русского языка иностранными учащимися, побуждая учащихся быстрее понимать, а также конвертировать абстрактные знания из учебников русского языка в простые видео-руководства, позволяющие учащимся учиться быстрее. Более того, когда студенты самостоятельно просматривают или слушают лекции, решают поставленные задачи, применяя полученные знания, домашняя работа вызывает у них меньше фрустрации – состояния, в котором накопленная познавательная энергия не может найти выхода [7].

Когда преподаватели РКИ используют модель обучения в перевёрнутом классе, им необходимо в полной мере использовать преимущества традиционной модели преподавания РКИ и инновационных концепций преподавания нового рынка образования, полностью интегрировать методы обучения учащихся, содержание обучения и навыки обучения, что постепенно позволит улучшить способность учащихся к обучению. Эффект изучения РКИ, открывая путь к улучшению базовой грамотности учащихся. Как следствие – большая вовлеченность всех обучаемых в процесс [5, с.121].

Кроме того, преподавателям РКИ следует эффективно внедрять инновации в свои собственные концепции преподавания в ходе практического обучения. В частности, преподаватели должны четко понимать важность модели обучения в перевёрнутом классе при преподавании РКИ и активно работать в этой сфере. Необходимо разъяснить суверенитет учащихся в обучении в перевёрнутых классах, подчеркнуть статус предмета, а затем проводить конкретное обучение в соответствии с моделью обучения в перевернутом классе. План обучения в перевернутом классе сформулирован для достижения цели обучения – обучения на основе преподавания и соблюдения правил обучения в перевернутом классе [4, с. 13].

В процессе преподавания РКИ эффективное использование преподавателями русского языка методики «перевёрнутого класса» может в значительной степени расширить знания русского языка, тем самым оптимизируя среду преподавания и расширяя горизонты обучения студентов. Познавательную и коммуникативную активность стимулирует интерактивный компонент курса: студенческий форум и обратная связь в форме онлайн-консультаций, групповая проектная деятельность [8, с. 44]. Высококачественные учебные ресурсы также могут обогатить получаемые студентами знания из учебника по РКИ. Обучающие видеоролики в перевернутом классе могут превратить знания из учебников в простые видеоролики, чтобы в свою очередь позволит повысить интерес и эффективность при изучении РКИ иностранными студентами. Более того, содержание обучающего видео представляет собой не просто произнесенное русское слово и не просто разговор на русском языке,

а некую сцену из реальной жизни. В процессе преподавания РКИ учащиеся могут получить различный опыт изучения РКИ, что соответственно позволит постепенно повысить их общую грамотность. В частности, преподавателям РКИ необходимо эффективно интегрировать модель обучения в перевёрнутом классе с моделью веселого обучения, многоуровневой моделью обучения и другими модернизированными моделями обучения. Модели обучения интегрированы для достижения разнообразного применения современных моделей обучения. Это может не только значительно повысить эффективность применения модели обучения в перевёрнутом классе, но и эффективно стимулировать интерес учащихся к обучению, тем самым гарантируя, что каждый учащийся сможет активно участвовать в занятиях по изучению РКИ в перевёрнутом классе, что несомненно повысит эффективность его преподавания [6, с. 82].

Так, преподаватели РКИ используя модель обучения в перевёрнутом классе, могут предложить учащимся посмотреть фильмы и телепередачи на русском языке, чтобы учащиеся смогли лучше усвоить русское произношение во время их просмотра и усвоить некую лексику и выражения для последующего их использования при изучении РКИ. Так, при просмотре фильма «Маша и медведь» преподаватели РКИ могут попросить учащихся разыграть по ролям таких персонажей, как Маша, медведь, бабушка и т. д., в соответствии со сценами диалога в фильме, чтобы дать возможность учащимся закрепить на практике недавно полученные знания.

Модель «перевёрнутого класса» имеет множество преимуществ в преподавании РКИ, включая повышение эффективности обучения, персонализированное обучение, улучшение способностей, учащихся к самостоятельному обучению, поощрение совместного обучения и преодоление временных и пространственных ограничений. Однако на практике нам необходимо уделять внимание выбору и корректировке методов и стратегий обучения, чтобы в полной мере использовать преимущества перевёрнутого класса. Только путем рационального использования модели перевёрнутого класса можно продвигать инновации и развитие преподавания русского языка как иностранного.

Ссылки на источники

1. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9. С. 54.
2. Гузанов Б.Н., Морозова Н.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях многоуровневой модели обучения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 158 с.
3. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевёрнутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 89.
4. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 13.
5. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121.
6. Съедина Н.В. Актуализация готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук, Кемерово, 2013. 188 с.
7. Липатова Л.Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы // Мир науки и образования [Электронный научный журнал]. 2015. № 2. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-tsel-zadachi-printsipy-i-formy>

8. Смирнова И.Н. Организация проектной деятельности студентов в условиях нового образовательного стандарта // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 4 (273). С. 44.

УДК 378. 14. 015. 62

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

ИДЕИ НРАВСТВЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ М. ШОЛОХОВА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Сатыбалдиев Мусабек Маматович,

*ст. преподаватель, Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Кыргызстан*

E-mail: michurinsk59@inbox.ru

Маткасымова Минавар Осмоновна,

*ст. преподаватель, Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Кыргызстан*

E-mail: mminavar68@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы нравственности в художественном мире М. Шолохова. С развитием научно-технического прогресса и рыночных отношений в мире процветают бездуховность и другие формы безнравственности. Человек отчуждается от самой матушки-природы. Интерес к материальным ценностям стремительно растёт. Человек стал эгоистом, скупым и алчным. Такие нравственные ценности, как человеколюбие, любовь к Отчизне, патриотизм, трудолюбие, отзывчивость, уважение к старшим, честность и другие формы человечности стирают свои грани. Человеческий мир наполняется вопросами цифровизации, информационной технологии и рыночных отношений. Умы учёных направлены на создание искусственного интеллекта. Роботизация и развитие промышленности стали самыми популярными в современном мире. В результате развития научно-технического прогресса и глобализации вопросы нравственности уходят на второй план. В образовательных учреждениях педагогический коллектив занят, в основном, вопросами обучения. Дети активно стали увлекаться компьютером, телефоном. Идеалами детей стали такие персонажи, как Халк, Аватар, Бэтман, Капитан Америка и другие. В обществе формируются новый тип людей. Ещё в 80-е годы XX века Ч. Айтматов во весь голос кричал о том, что наступает эпоха бездуховности. Поэтому осмысление художественного мира великого писателя М. Шолохова в современном мире даст положительные результаты в развитии нравственности.

Ключевые слова: человек, природа, общество, нравственность, духовность, формирование личности, художественный мир, литература, научно-технический прогресс, информационные технологии, человеколюбие, честность, любовь к Отчизне

Введение. Отчуждение человечества от нравственных и духовных ценностей актуализирует необходимость осознать значимость и величие гуманистических идей русской литературы в развитии современного мира. Осмысление творческого пути и художественного мира М. Шолохова внесет свою лепту в формирование и развитие

лучших нравственных черт современной молодёжи. М. Шолохов в своих художественных произведениях воплотил мужественный характер и трагическую судьбу советского человека в самые трудные времена.

Художественный мир писателя наполнен трагическими событиями XX века. Первая мировая война, великая Октябрьская социалистическая революция, коллективизация, строительство нового коммунистического общества стали определяющими факторами в судьбе русского человека.

Драматизм XX века в полной мере воплотился в романе «Тихий Дон». В суровые дни Великой Отечественной войны Шолохов работал военным корреспондентом газеты «Правда» и видел своими глазами жестокость войны. В 1943-1944 годах в газетах «Правда» и «Красная звезда» начали печататься отдельные главы романа «Они сражались за Родину».

Центральное место в творчестве писателя занимает роман «Тихий Дон». В романе писатель широко изображает жизнь и быт донских казаков. Продолжая лучшие традиции русской и мировой литературы, широко освещает нравственные ценности донских казаков.

Война, по мнению Шолохова, разлагает души людей, убивает в них человеческое, стирает грани доброты. Война по своей природе и сущности отвратительна. Человеческая натура донских казаков не воспринимает войну.

Шолохов описывает войну, используя такие сочетания слов: «Земля ахнула», «лицо земли взрывали», «хлеба топтала конница», неубранные «колосья скорбно шуршали», «великое разрушение и мерзостная пустота». «Безрадостная дикая» жизнь порождает жестокость и безумие, тоску и недоумение.

Обесценивается человеческая жизнь. Смерть есть проявление безнравственности. Она отвратительна. Шолохов как гуманист не возвышает войну, какая она ни была, война всегда приносит горе и страдания. Убивать человека – это преступление. Поэтому писатель выступает против проявления войны. Совесть Шолохова как человека и писателя открыто осуждает войну и считает её источником зла. Война принесла страдание и горе. Глубокое осмысление творчества Шолохова, в частности, романа «Тихий Дон» имеет важное воспитательное значение для подрастающего поколения. Война, по мнению писателя, разлагает всё хорошее, что есть в душе людей, убивает в них все самое прекрасное, человеческое.

Методология и результаты исследования: В качестве основных методов исследования художественного мира Шолохова выступают экспертно-биографический, аналитико-сопоставительный и праксиметрический. Цель статьи при исследовании основных проблем и направлений шолоховедения достигается путём рассмотрения с разных сторон освоения различными исследователями данной проблематики. Основной упор сделан на оценку идейно-тематического разнообразия художественного гения Михаила Александровича Шолохова в отечественной и зарубежной науке.

Шолохова привлекает эпос народной жизни, её мудрое, здоровое крестьянское начало. Мирный труд, продолжение рода, единение человека с природой – вот те шолоховские идеалы, по которым должна настраиваться история. Всякое отступление от этой веками наложенной жизни, от народной жизни грозит непредсказуемыми последствиями, может привести к трагедии народа, трагедии человека. Писателя волнует судьба народа, судьба крестьян, судьба детей и стариков, которые живут и никому зла не делают. Шолохов, создавая блестящие художественные произведения, высказывает свою гражданскую позицию. Гражданственность и гражданский пафос – вот кредо жизни великого мастера слова. Он не использует лозунги и высокопарные слова, казалось бы, просто описывает обыкновенную крестьянскую жизнь простых донских казаков и крестьян. Читая его художественные произведения, мы невольно становимся свидетелями того, что душа великого мастера слова болит из-за

страданий русского народа. Тем самым писатель показывает свою солидарность с народом в трагические дни истории. В душе писателя идёт поиск справедливости. Перед обществом он ставит острые вопросы времени. В этом отношении М. Шолохов продолжает линию и эстафету писателей русской литературы XIX века. В самые трудные и трагические моменты истории передовые писатели и поэты русской литературы остро ставили перед обществом волнующие вопросы времени и народа. Шолохов в своем художественном творчестве продолжает лучшие традиции своих предшественников. Вопросы справедливости и человечности, доброты и гуманности и другие формы нравственности решаются им с оптимизмом. Шолохов показывает Григория Мелехова мужественным и решительным борцом за справедливость. Несмотря на трудности и невзгоды судьбы и жизни, герой испытывает чувство любви и радости. В этом отношении Григорий Мелехов является новым типом в русской литературе и истории русского народа. Он, в отличие от Евгения Онегина и Печорина, не отчужден от народа и не пассивен. Григорий всегда на передовых линиях борьбы и жизни. В самые трудные моменты жизни и истории Григорий проявляет храбрость. Он энергичен, решителен. Для него совесть является главным мерилем жизни. Пусть осуждают люди поступки Григория, но писатель всегда на стороне героя. Григорий в самые трудные моменты истории и своей жизни совершает решительные поступки по зову своей совести. Его не волнует мнение окружающих людей, самое главное для него – жить по законам совести. В этом проявляется высокий гуманизм и человеколюбие великого мастера слова. Григорий остается эталоном и образцом молодежи. В отличие от некрасовских героев, он не занят поиском счастья, но чувствует боль и страдание народа и выступает как борец. Он остается человеком.

Заключение. Таким образом, благодаря революции Мелехов начинает воспринимать новые перемены в своей жизни. Он всей душой встал на сторону нового строя. Революция вернула Мелехова к земле, к любимой, к семье, к детям. Шолохов особо выделяет в романе отношения Григория и Аксиньи. Аксинья борется за свое счастье. В ее душе поселяется весна, мир наполняется для нее новыми красками. Шолохов утверждает высочайшие гуманистические принципы. Человек должен жить по законам любви, и он имеет право на счастье. Роман «Тихий Дон» в русской литературе занимает особое место, призывая людей мира сохранить общечеловеческие ценности. Шолохов в рассказе «Судьба человека» продолжает изображать лучшие нравственные черты русского народа. Путь Андрея Соколова - главного героя рассказа «Судьба человека» - стал олицетворением высокого духа и преданности, мужества в самые трудные и сложные времена истории. Андрей Соколов - простой русский человек, который потерял всех членов семьи во время войны. Несмотря на трагизм, Соколов выбирает для себя путь мужества. Он не сломлен и не опустил руки из-за страшной трагедии. Война, по мнению Шолохова, это насилие, трагедия, страдание народа, преступление, жестокость и др. Поэтому создавая образ Соколова, Шолохов открыто выступает против насилия и убийства. Призывает он людей земного шара к миру и согласию. Страшная весть о гибели жены и детей, встретившая Соколова по возвращении из плена, смерть сына, настигшая солдата в последний день войны, - новые удары судьбы поразили Соколова в самое сердце, на которое и так выпало с излишком. Шолохов в рассказе показывает, как было трудно русскому народу в годы войны. Пострадали от войны не только старшие, но и дети и женщины, бабушки и дедушки. Несмотря на жизненные испытания, Соколов проявляет мужество, сохраняет оптимизм. Он подобрал у чайной мальчишесироту, который заменяет Андрею сына. Шолохов показывает в этом эпизоде вечность жизни на этой земле, утверждает высокий гуманистический принцип, что пока жива в человеке способность любить, народ бессмертен. Правда всегда будет торжествовать над темным миром, жизнь будет продолжаться. Изучение и осмысление художественного мира Шолохова откроет в душе учащихся и студентов

чувство человеколюбия и будет призывать к человечности в мире глобализации и информационных технологий.

УДК 811.161.1'243

14: Народное образование. Педагогика

АСПЕКТНЫЕ ХРЕСТОМАТИИ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Скворцова Наталья Николаевна,
доцент кафедры прикладной лингвистики,
Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь
sonato4ka@mail.ru

Аннотация. *Рассмотрение хрестоматии по методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в качестве обязательного элемента системы средств обучения иностранных студентов и магистрантов филологических специальностей определяет постановку задач максимально эффективного использования ее (хрестоматии) в образовательном процессе. Одной из таких задач является разработка содержания аспектных хрестоматий по методике преподавания РКИ, включающих дидактический блок (вопросы для контроля и самоконтроля знаний, комплекс заданий, глоссарий, методические рекомендации и др.). Особое внимание уделяется в статье отражению в хрестоматиях по методике преподавания РКИ, адресованных иностранным магистрантам, проблематики аспектности и комплексности обучения иноязычному общению.*

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, языковые аспекты обучения, хрестоматия.*

Введение. Как известно, любая профессия требует специальных знаний, умений, навыков. В ходе профессиональной подготовки будущим преподавателям русского языка как иностранного (РКИ), в том числе инофонам, обучающимся в российских и белорусских учреждениях высшего образования, нужно усвоить теоретические основы преподавания РКИ, овладеть методикой обучения русскому произношению, лексике, грамматике, видам речевой деятельности, научиться организовывать учебный процесс.

Профессиональная подготовка (равно как и переподготовка) по соответствующей специальности предполагает изучение обширной научной литературы, раскрывающей различные теоретические и практические вопросы обучения инофонов деятельности общения на русском языке. Самостоятельно или под руководством преподавателя обучающимся необходимо проанализировать содержание научных работ, в которых отражены лингвистические, психологические, педагогические основы обучения РКИ и подходы к организации аспектного, комплексного и аспектно-комплексного обучения иноязычному (русскоязычному) общению, представлены цели, задачи, принципы преподавания русского языка в иностранной аудитории, описаны методы и приемы обучения чтению, аудированию, говорению и письменной речи, т. е. основным видам речевой деятельности, а также русской фонетике, лексике, грамматике, т. е. основным языковым аспектам, выделяемым в сложном и многоуровневом содержании обучения РКИ. Эти знания необходимы будущему преподавателю для того, чтобы строить учебный процесс на прочном методическом фундаменте, свести к минимуму действия, основанные на

интуиции и/или недостаточном знании того или иного вопроса, научиться эффективно применять уже описанные в специальной литературе приемы, методы и технологии обучения РКИ.

Успешность такой подготовки во многом зависит от соответствующего (читай: эффективного) учебно-методического обеспечения образовательного процесса. В свою очередь, задачи совершенствования учебно-методического обеспечения предполагают включение в комплекс средств обучения тех учебных книг, которые, несмотря на недостатки, в целом оправдали себя с точки зрения обучающего потенциала и даже в цифровую эпоху не утратили своей актуальности. Таким учебно-практическим изданием является хрестоматия (см., например, хрестоматии по методике обучения иностранным языкам, в том числе РКИ [1–5]).

Неоспоримый дидактический потенциал хрестоматии как особого «жанра» учебных книг обуславливает неизменный интерес к ней (хрестоматии) методистов-теоретиков и преподавателей-практиков. Задачи качественной подготовки иностранных студентов и магистрантов к будущей профессионально-педагогической деятельности, связанной с преподаванием русского языка в неязыковой среде (по их возвращении на родину), определяют необходимость разработки аспектных хрестоматий по методике преподавания РКИ с обязательным включением дидактического блока: вопросов для контроля и самоконтроля знаний, заданий для индивидуального, парного или группового выполнения (под руководством преподавателя или самостоятельно), методические рекомендации и др.

Методология и результаты исследования. В обосновании целесообразности разработки и использования в образовательном процессе (а именно: в обучении инофонов – будущих филологов, преподавателей русского языка как иностранного) аспектных хрестоматий по обучению иноязычному общению отражено применение общенаучных методов познания: сравнения (с целью выявления сходства и различий уже изданных хрестоматий по методике преподавания иностранных языков), анализа, абстрагирования, обобщения. В основу представленной в статье модели описания положен конструктивно-критический подход, позволяющий раскрыть специфику аспектной хрестоматии для иностранных магистрантов-филологов.

Сравнительный анализ хрестоматий по методике преподавания иностранных языков, в том числе по методике преподавания РКИ, позволил не только выявить общее и различное в принципах отбора и структурирования материала, в диапазоне выполняемых хрестоматиями специальных и общепедагогических функций, в степени адаптивности к современным образовательным технологиям, в соблюдении психолого-педагогических требований, предъявляемых к содержанию и оформлению учебного издания для обучающихся в учреждениях высшего образования, но и обосновать необходимость разработки аспектных дидактических хрестоматий, ориентированных на задачи подготовки иностранных студентов и магистрантов к будущей профессиональной деятельности в качестве преподавателей РКИ и включающих широкий спектр «классических» и современных работ по проблемам обучения инофонов иноязычному (русскоязычному) общению.

Необходимость ознакомления будущих преподавателей РКИ с немалым количеством методических работ, посвященных языковому, речевому и специальным («частным», «отдельным») аспектам обучения РКИ, с одной стороны, и потребность обращения сразу к нескольким источникам (в том числе современным), объединенным общим предметным содержанием и представляющим как единые, так и принципиально разные подходы к тому или иному объекту исследования, с другой стороны, обуславливают разработку содержания аспектных познавательно-обучающих хрестоматий (по обучению русскому произношению, лексике и грамматике; по обучению видам речевой деятельности; по специальным аспектам обучения инофонов общению на русском языке). Аспектные хрестоматии имеют ряд

преимуществ в сравнении с «общими» хрестоматиями, в которых объединены материалы сразу по всем языковым и речевым аспектам преподавания РКИ. Объем «общей» хрестоматии, как правило, позволяет включать лишь небольшие фрагменты «классических» методических трудов и современных исследований, существенно ограничивает отбор текстов, сужает текстотеку хрестоматии, в то время как аспектные хрестоматии представляют развернутую и более полную панораму методических вопросов по соответствующим аспектам обучения.

Несмотря на то, что в жанровом отношении хрестоматия как таковая не предполагает ни развернутых пояснений и комментариев текстов (в отличие от хрестоматий по чтению для детей младшего и среднего школьного возраста), ни каких-либо практических заданий, а методические указания, как правило, сопровождают хрестоматию в виде отдельного издания, считаем методически целесообразным снабдить хрестоматию по методике преподавания РКИ, адресуемую иностранным студентам и магистрантам филологических специальностей, развернутым дидактическим блоком.

В аспектных хрестоматиях по методике преподавания РКИ, в частности в хрестоматии по языковым аспектам обучения, должны найти отражение не только вопросы обучения русской фонетике, лексике, фразеологии, грамматике и особенности формирования языковых навыков как компонентов речевых умений в широком контексте межкультурной коммуникации, но и проблематика аспектизации практических занятий по РКИ. «Понятия аспектного и комплексного обучения, несмотря на свой, казалось бы, периферийный характер в концептуальной системе современной методики, – отмечал А.А. Леонтьев, – оказываются весьма тесно связанными с основными методическими понятиями и проблемами» [6, с. 59]. Начатая еще в 80-е годы XX века методическая дискуссия о принципах аспектного и «неаспектного», по А.А. Леонтьеву, обучения РКИ не утратила своего проблемного характера и в том или ином формате продолжается до сих пор [7, с. 4; 8]. Более того, проблема соотношения аспектности и комплексности обучения РКИ, которая в языковой среде чаще всего ставится и решается как организационно-методическая, в образовательных традициях некоторых восточных стран (например, Китая, Южной Кореи, Вьетнама, Японии) имеет ряд особенностей, сводимых к сущностным, научно-методическим различиям между занятиями аспектного и комплексного типа. В силу этого нам представляется оправданным выделение в аспектной хрестоматии специального раздела (под условным названием «Аспектность и комплексность в преподавании русского языка как иностранного»), в котором отражены различные взгляды методистов на цели, задачи, принципы аспектного, комплексного и аспектно-комплексного обучения инофонов деятельности общения на русском языке. Завершение данного раздела дидактическим блоком из вопросов и заданий поможет обучающимся обобщить прочитанное, выделить наиболее важное, осознать проблемный характер многих методических решений, проверить правильность и прочность усвоения материала. Вопросы в конце разделов можно рассматривать и как форму обобщения и систематизации изученной теории, и как форму закрепления знаний, и как форму самоконтроля. Задания можно использовать для организации и проведения дискуссий, диалогов-бесед, практических занятий с элементами проблемного обучения, для разработки и защиты методических проектов и др. Объем привлекаемых заданий определяется преподавателем.

Ниже представлен один из возможных вариантов дидактического блока к разделу «Аспектность и комплексность в преподавании русского языка как иностранного» в хрестоматии по методике преподавания РКИ для магистрантов-инофонов. Он включает вопросы для контроля и самоконтроля (по содержанию текстов, представленных в данном разделе хрестоматии), а также комплекс заданий.

1. *Какие аспекты входят в содержание обучения РКИ?*
2. *Что понимается под аспектным обучением?*
3. *Каковы психологические и лингвистические основы комплексного подхода к обучению иностранным языкам, в том числе РКИ?*
4. *Что вкладывается в понятие «комплексное обучение РКИ»? Как определяют «комплексность» И.Д. Салистра, А.А. Леонтьев, А.Ф. Колесникова, А. Шарф, Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева? Есть ли расхождения в трактовке понимания комплексности обучения РКИ? Почему комплексный урок – это отнюдь не тот урок, «в котором немножко говорения, немножко чтения, немножко аудирования и немножко письма»?*
5. *Понятия «аспектность» и «комплексность» в целом различаются и даже в определенном смысле противопоставляются (см. иную точку зрения в статье А.А. Леонтьева «Аспектность и комплексность в обучении»). В методической литературе можно встретить и такую формулировку: «Аспектность включает в себя комплексность». Что имеется в виду?*
6. *В чем сущность аспектно-комплексного обучения РКИ? К какой группе принципов принадлежит принцип аспектно-комплексного обучения? Каковы особенности реализации данного принципа?*
7. *Как связано аспектное и комплексное преподавание РКИ с целями и этапами обучения иноязычному (русскоязычному) общению?*
8. *С чем связано разделение аспектных занятий и – шире – аспектных курсов на «системно-аспектные» и «функционально-аспектные»?*
9. *Почему преподавание РКИ «никогда не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным» (А.А. Леонтьев)?*
10. *Разделяете ли вы мнение методистов о соотношении аспектности и комплексности в практике преподавания РКИ, представленное в заключительном фрагменте данного раздела? Что вам кажется убедительным (или неубедительным) в данном подходе?*

Задание 1. Обратитесь к фрагменту работы Б.В. Беляева «Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка». Находит ли подтверждение в современной учебной литературе по РКИ данное предписание: «Фонетические, лексические и грамматические особенности изучаемого языка учащиеся должны усваивать не в отрыве их друг от друга и не в отрыве их от иноязычной речевой деятельности, а во взаимных неразрывных связях, в условиях целостного их объединения и только путем практического их использования в речи (но, разумеется, на базе соответствующих теоретических пояснений)»? Предусматривают ли уроки, представленные в известных вам учебниках и учебных пособиях по РКИ, связь языковых аспектов между собой и «обязательную тренировку в иноязычной речи»?

Задание 2. Сопоставьте точки зрения¹ специалистов на аспектный и комплексный подходы к преподаванию иностранных языков, в том числе РКИ (А.А. Леонтьев, Б.В. Беляев, В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина, Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, А.Ф. Колесникова, С.И. Лебединский, Н.А. Спешнев и др.). В чем сильные и слабые стороны аспектного обучения? Выразите свое мнение относительно аспектного обучения иностранным языкам, в том числе РКИ.

Задание 3. Проанализируйте содержание нескольких вводно-фонетических курсов РКИ² и скажите, включают ли они обучение видам речевой деятельности.

¹ Приводятся в хрестоматии.

² Здесь и далее в аналогичных случаях: по выбору обучающегося или на усмотрение преподавателя.

Докажите или опровергните связь языковой аспектной работы с обучением речевой деятельности в рамках вводно-фонетического курса РКИ.

Задание 4. Проанализируйте содержание нескольких пособий по практической лексике и/или практической грамматике и скажите, включают ли авторы в аспектную работу по формированию языковых (лексических и грамматических) навыков коммуникативные задания. Предусматривается ли вывод в речь тренируемого лексического и грамматического материала в большинстве проанализированных вами пособий по практической лексике и практической грамматике?

Задание 5. Ознакомьтесь с материалами различных учебников и учебных пособий по РКИ для начального этапа (универсальных или национально ориентированных). Проанализируйте систему предлагаемых упражнений и ответьте на вопросы:

- *Какие задания к упражнениям связаны с языковыми аспектами обучения РКИ? Каковы цели этих упражнений?*

- *На развитие каких речевых умений (умений в видах речевой деятельности) направлены приводимые задания?*

- *Какие задания к упражнениям отражают взаимосвязь аспектов (уровней) русского языка, следовательно, и языковых аспектов обучения РКИ?*

- *Предусматривают ли задания, приведенные в этих учебниках и учебных пособиях, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности?*

- *Какие из заданий вы считаете наиболее полезными (необходимыми, целесообразными и т. п.) в предтекстовой и/или послетекстовой работе? Обоснуйте свой ответ.*

Обобщите особенности проанализированных учебно-практических материалов и сделайте вывод о наличии/отсутствии взаимосвязи аспектов обучения РКИ.

Задание 6. Раскройте связь целей, этапов и профиля обучения РКИ с особенностями реализации аспектно-комплексного принципа преподавания.

Задание 7. «Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности» (С.И. Лебединский). Проиллюстрируйте это на примерах уроках (занятий) РКИ в учебной литературе, образцах учебно-методических разработок по организации изучающего чтения и др.

Задание 8. Выберите текст для изучающего или ознакомительного чтения, проверьте с помощью текстометра (<https://textometr.ru/>) соответствие лексики и грамматики текста уровню владения РКИ и этапу обучения РКИ, разработайте комплекс языковых и речевых заданий к тексту. Сопроводите свою учебно-практическую разработку методическими комментариями.

Задание 9. Используя материалы раздела и дополнительную литературу, составьте конспект темы «Аспектное, комплексное и аспектно-комплексное преподавание РКИ».

Вопросы для обобщения учебного материала и контроля уровня его усвоения, задания проблемного и/или творческого характера, методические указания и рекомендации в определенной мере видоизменяют хрестоматию как учебное издание, но они оправданы целями и задачами подготовки иностранных магистрантов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности, которая предусматривает реализацию умений взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности с учетом специфики каждого вида (говорение, чтение, аудирование, письменная речь), умений обучения фонетическим, лексическим, фразеологическим, грамматическим средствам общения в широком контексте межкультурной коммуникации.

Заключение. Как известно, организацию любого учебного процесса значительно осложняет отсутствие учебников, пособий, учебно-методических комплексов. Преподаватели вынуждены готовить большое количество учебных материалов:

текстов лекций, заданий для практических занятий и внеаудиторной самостоятельной работы, раздаточных наглядных материалов (таблиц, схем, образцов выполнения заданий), контрольных тестов, списков основной и дополнительной литературы и др. Тот объем работы по методическому обеспечению учебного процесса, который ложится на плечи преподавателя, может быть существенно сокращен благодаря возможностям хрестоматий. В силу этого последние выступают инструментарием не только для обучающихся (студентов, магистрантов, слушателей курсов повышения квалификации и/или программ переподготовки), но и для преподавателей.

Аспектные познавательные-обучающие хрестоматии по методике преподавания РКИ, являясь средством учебного (для магистранта) и методического (для преподавателя) инструментария, углубляют знания инофонов, развивают академические и социально-личностные компетенции, минимизируют затраты на поиск и реферирование методической информации по ключевым вопросам обучения иноязычному (русскоязычному) общению, а преподавателям специальных дисциплин позволяют разрабатывать рациональную систему текущего и итогового контроля знаний, планировать и организовывать самообразовательную деятельность будущих специалистов.

Ссылки на источники

1. Кириллова Е.П., Лазарева Б.Т., Петрушин С.И. Хрестоматия по методике преподавания английского языка: статьи, выдержки, извлечения: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки». - М.: Просвещение, 1981. 205 с.

2. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / ред. и предисл. Леонтьева А.А. - М.: Рус. яз., 1991. 356 с.

3. Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: учеб. пособие в 2 ч. / сост.: А.В. Большакова [и др.], под общ. ред. Н.В. Языковой. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2008.

4. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. 3-е изд., стереотип. - М.: Русский язык, 2012. 553 с.

5. Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия: учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова [и др.]. - Минск: БГУ, 2016. 391 с.

6. Леонтьев А.А. Понятие аспекта и комплексности в свете современной методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1984. № 4. С. 57–59.

7. Спешнев Н.А. Фонетика китайского языка: учеб. пособие. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 142 с.

8. Армоник Л.Б. Аспектное и комплексное обучение РКИ (уровень коммуникативной насыщенности) // Материалы ежегодной науч. конф. препод. и аспирантов университета, 17–27 апреля 2020 г.: в 5 ч. / редкол.: Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. Ч. 2. - Минск: МГЛУ, 2020. С. 111–114.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ»)

Теуш Ольга Анатольевна,

к. филол. н., доцент, ст. научный сотрудник, кафедра русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия
olga.teush@yandex.ru

Аннотация. В статье освещаются методические установки, использованные при создании учебного пособия «Русский язык в профессиональном общении». Определяется целевое направление и компетенции, на формирование которых нацелен учебный курс. Характеризуются навыки, знания и умения, которые должен приобрести студент. Иллюстрируется структура разделов учебного пособия на материале текста введения.

Ключевые слова: учебное пособие, профессиональное образование, языковая компетенция, контрольные вопросы, учебные задания.

Разрабатываемое учебное пособие «Русский язык в профессиональном общении» создается в соответствии с новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта для среднего профессионального образования и предназначено для обучения студентов средних профессиональных образовательных учреждений в цикле общей образовательной подготовки. Учебный курс «Русский язык в профессиональном общении» систематизирует и развивает знания по предмету «Русский язык», приобретенные студентами при получении основного общего образования.

Целевая установка учебного курса «Русский язык в профессиональном общении» – завершение формирования языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций, основы которых заложены на предшествующих этапах обучения. Языковая компетенция определяется систематизацией знаний о языке как системе, функционирующей в общественной коммуникации и характеризующейся нормативностью. Совершенствование владения различными видами речевой деятельности, завершение формирования культуры устной и письменной речи, отработка умений использования языковых средств в соответствии с речевой ситуацией, обеспечение полноценного понимания устной и письменной речи, приобретение опыта создания различных жанрово-стилистических высказываний и текстов формируют коммуникативную компетенцию. Изучение национально-культурной специфики русского языка, выявление взаимосвязи истории языка и истории народа, овладение нормами русского речевого этикета определяют культуроведческую компетенцию.

В результате изучения дисциплины «Русский язык в профессиональном общении» студенты приобретут следующие навыки.

1. Умение употреблять языковые средства в соответствии с целью общения и речевой ситуацией;

2. Создание устных и письменных текстов различных жанров в соответствии с функционально-стилевой принадлежностью текста;

3. Верное использование лексических и грамматических средств связи предложений при построении текста;

4. Написание текстов определенной функционально-смысловой принадлежности (описание, повествование, рассуждение);

5. Использование жанровых разновидностей речевой деятельности (тезисы, лекции, отчеты, сообщения, аннотации, конспекты, рефераты, доклады, сочинения);

6. Создание устных и письменных высказываний, монологических и диалогических текстов в различных формах русского языка (литературный язык, просторечие, диалект, профессиональный жаргон, аргю);

7. Подбор языковых средств в зависимости от типа и адресной принадлежности текста;

8. Соблюдение в речевой практике основных орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических, орфографических и пунктуационных норм русского литературного языка, культуры устной и письменной речи.

По окончании обучения студент должен:

1. *знать* ключевые термины, используемые для описания русской языковой системы и ее составных компонентов, а также формы реализации языковых средств в устных и письменных текстах;

2. *уметь* адекватно и безошибочно использовать языковые средства в соответствии с коммуникативными задачами, создавать лексически и грамматически верные устные и письменные высказывания;

3. *владеть* навыками создания нормативных текстов, соответствующих разнообразным коммуникативным ситуациям, реализующих смысловые и эмоциональные установки говорящего или пишущего, ориентированных на языковую компетенцию слушающего или читающего.

Учебное пособие может служить опорой для самообразования: воспользовавшись изложенной информацией, списком рекомендуемой литературы, выполнив учебные задания, студент на основании сформированного знания в дальнейшем сможет расширять собственную компетентность в области практического применения и использования русского языка.

Введение к учебному курсу выстраивается как общая характеристика языка, являющегося средством общения и хранилищем культурного опыта народа. Разработан следующий вариант введения.

«Термин *язык* многозначен. Основным значением является 'исторически сложившаяся система звуковых, словесных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе» [1, с. 1134].

Язык является опосредованной мышлением основной формой отражения и хранения знаний о действительности, а также средством получения новых знаний о человеке и окружающем мире. В единицах языка в виде познавательных образов закрепляются элементы действительности, выделенные сознанием человека. Язык относится к развивающимся явлениям, изменяется в соответствии со сменой форм деятельности людей, социальной организации общества, прогрессом типов материальной культуры.

Язык представляет собой основное средство человеческого общения, является способом передачи информации от говорящего к слушающему. Свойства языка определяются потребностями коммуникативного поведения говорящего, составляющего основу социального бытия человека, поскольку общественная и трудовая деятельность невозможна без обмена информацией.

Каждый язык существует в ряде основных социальных форм.

Язык одного конкретного носителя называют *идиолектом*. Множество близких в структурном отношении идиолектов, используемых одной территориально замкнутой

группой людей, образуют *говор*. Совокупность говоров, имеющих структурное единство, определяется термином *диалект*. *Общациональный язык* представляет собой единую наддиалектную систему, позволяющую всем представителям народа вступать в коммуникацию друг с другом.

На определенном этапе развития общества стихийно существующий и развивающийся язык вступает в социально регламентированную, нормированную форму своего существования – форму *литературного языка*. Русский литературный язык выступает в двух основных разновидностях: письменной (письменная речь, часто называемая книжной) и устной (разговорная речь). Письменная разновидность в настоящий момент представлена теми произведениями, которые осуществлены в печати. Это официально-деловые документы, публицистические, учебные, научные произведения, художественная литература. Разговорная разновидность русского литературного языка предстает в общении носителей языка друг с другом. Эта разновидность характеризуется собственными тенденциями отбора слов и их форм, спецификой использования словообразовательных средств и синтаксических конструкций.

Язык является основной формой существования национальной культуры. Сферы культурного использования языка многообразны: это язык фольклора, язык художественной литературы, язык науки, производства, средств массовой информации и т. д.

Каждый элемент языка существует не изолированно, а находится во взаимосвязях с другими компонентами, что позволяет считать любой язык системным. Подсистемы, каждая из которых характеризуется относительной однородностью элементов и набором правил, регулирующих их использование, называют *уровнями языка*. Выделяются следующие уровни: фонемный, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический. Единицы каждого уровня обладают качественным своеобразием.

Русский язык по числу владеющих этим языком занимает восьмое место в мире (им владеют 258 миллионов человек), обладает свойствами мирового языка, используемого для международного общения и сотрудничества. Как и другие мировые языки, русский язык отличается высокой информативностью, способностью сохранять в своей системе максимальный словесный опыт, опробованный в общении, словесном творчестве, развитых способах и средствах выражения и передачи мысли.

Язык является не просто средством общения, он сосредоточивает в себе духовный опыт людей. Являясь посредником между человеком и миром, язык предопределяет восприятие мира. Личное и социальное поведение человека во многом определяется языковыми факторами, сложившимися на основе культурно-исторических, ценностных и бытовых ассоциаций. Постигание действительности через язык, определяет национально-специфическое видение мира, основу которого составляют ключевые концепты культуры. Для русского языка и русской культуры таковыми являются *душа, судьба, совесть* и др.»

К каждому разделу учебного пособия вырабатываются контрольные вопросы, способствующие структурированному освоению содержания курса, и учебные задания.

К «Введению» предложены следующие контрольные вопросы:

1. Как определяется лингвистический термин *язык*?
2. Каковы социальные формы существования языка?
3. Какие уровни языка Вы можете назвать?
4. Каковы свойства русского языка как мирового языка?
5. Чем определяется культурный статус языка?

Подбор учебных заданий нацелен на расширение языкового и культурного кругозора.

К «Введению» разработаны следующие задания.

Задание 1. Прочитайте приведенные высказывания российских писателей и ученых. Определите, какие качества русского языка авторы текстов считают наиболее значимыми.

Язык – это последствие жизни; он создан исторически, и малейшая черточка в нем имеет значение (Л. Н. Толстой).

Главный характер нашего языка состоит в чрезвычайной легкости, с которой все выражается на нем – отвлеченные мысли, внутренние лирические чувствования, «жизни мышья беготня», крик негодования, искрящаяся шалость и потрясающая страсть. (А. И. Герцен)

Берегите слово в его первозданной свежести и в умножающих его силы обличиях искусства! И помните при этом, что обретает оно эту силу от дружественного, братского соседства других слов, стоящих с ним в едином поэтическом ряду, и что все это вместе только тогда становится живым человеческим дыханием, когда вдохновлено высотой мысли и честностью чувств. (Вс. А. Рождественский)

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!

Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, этот клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками. (И. С. Тургенев)

Борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка есть борьба за орудие культуры. Чем острее это орудие, чем более точно направлено – тем оно победоносней. Именно поэтому одни всегда стремятся притуплять язык, другие – оттачивать его. (А. М. Горький)

Не нужно спорить из-за отдельных словечек, можно ли их употреблять или нельзя. Ведь перед нами огромный океан... старого и нового, но при отборе из этого океана слов должно быть чувство меры, необходим вкус. Все к месту хорошо, но найти это место – вот в чем труд, а чтобы найти, нужно не забывать, что наша речь – речь отборная, организованная. (А. А. Фадеев)

Прежде всего, вы должны хорошо знать русский язык. Ведь нет такой науки, которую вам придется изучать, нет такой сферы общественной деятельности, где бы не требовалось хорошее знание русского языка. И даже в обыденной жизни такое знание необходимо для того, чтобы правильно и точно выразить свои мысли, чувства, самые глубины переживаний. (М. И. Калинин)

Задание в целях расширения информационного пространства учебного курса снабжается примечаниями, оформленными следующим образом.

Примечания

Лев Николаевич Толстой (28.08(9.11)1828, усадьба Ясная Поляна, Тульская губерния, Российская Империя – 7(20).11.1910, станция Астапово, Рязанская губерния, Российская империя) – русский прозаик, драматург, критик, общественный деятель.

Александр Иванович Герцен (25.03(6.04).1812, г. Москва, Российская Империя – 9(21).01.1870, г. Париж, Франция) – русский прозаик, публицист, философ, политический деятель.

Всеволод Александрович Рождественский (29.03(10.04).1895, г. Царское Село, Санкт-Петербургская губерния, Российская Империя – 31.08.1977, г. Ленинград, Россия) – русский поэт, переводчик, журналист, военный корреспондент.

Иван Сергеевич Тургенев (28.10(9.11).1818, г. Орел, Российская Империя – 22.08(3.11)1883, г. Буживаль – пригород г. Парижа, Франция) – русский прозаик, поэт, драматург, критик, публицист, мемуарист, переводчик.

Максим Горький (псевдоним) – Алексей Максимович Пешков (16(28).03.1868, г. Нижний Новгород, Российская Империя – 18.06.1936, пос. Горки, Московская область, Россия) – русский писатель.

Александр Александрович Фадеев (11(24).12.1901, с. Кимры, Тверская область, Российская Империя – 13.05.1956, пос. Переделкино, Московская область, Россия) – русский писатель и общественный деятель, журналист, военный корреспондент.

Михаил Иванович Калинин (7(19).11.1875, д. Верхняя Троица, Тверская губерния, Российская Империя – 3.06.1946, г. Москва, Россия) – российский государственный деятель, Герой Социалистического Труда.

Подбор текстов для задания 2 обусловлен как нацеленностью на обеспечение усвоения теоретического материала, так и установкой на расширение культурного кругозора обучающихся.

Задание 2. Определите, какие социальные формы русского языка реализованы в приведенных ниже текстах.

Текст 1.

Вдруг дедушка, достав откуда-то новенькую книжку, громко шлепнул ею по ладони и бодро позвал меня:

– Ну-ка, ты, пермяк, солены уши, поди сюда! Садись, скула калмыцкая. Видишь фигуру? Это – аз. Говори: аз! Буки! Веди! Это – что?

– Буки.

– Попал! Это?

– Веди.

– Врешь, аз! Гляди: глаголь, добро, есть, – это что?

– Добро.

– Попал! Это?

– Глаголь.

– Верно! А это?

– Аз. (А. М. Горький)

Текст 2.

Подуют корову, в горшки сольют, там она устаиваетсэ, сметана. Сметану снимают ложкой, снимут, там была пахтулька. Была вот такая ширины деревянная, вот такая вышины. Сверху был кружок, был на палке, внизу был вот такой кружочек, с дырочками. Вот сидели, пахтали женщины масло. Тут на краях как-то вот так вырезки были маненечко. Масло пахтали дома. Водичка остаётсэ, это называли пахтанье, по-чувашски уйран, а по-русски пахтанье. Вытопки, лепёшки надэ спекчи с вытопкыми. (Н. Е. Никифорова).

Текст 3.

Традиционно начало Руси связывается с движением тех или иных этнических групп с севера на юг. Приведенные материалы заставляют представлять характер передвижений несравненно более сложно: похоже, происходила своеобразная циркуляция между севером и югом, между Причерноморьем и Прибалтикой, и конкретно это предстоит выяснить. Может быть в указаниях византийских источников на «северных скифов» содержится и доля реальной информации.

Женщин-наездниц, очевидно, нельзя связывать со скифами. Эта черта ведет скорее к сарматам. Ранее она, видимо, была известна кимврам, происхождение которых тоже, возможно, связано с югом: в ряде источников их производят от причерноморских киммерийцев, которые действительно в большинстве своем

переселились в Западную Европу, в то время как часть их уцелела в отдельных приморских районах на Черном море. (Т. И. Алексеева).

Задание снабжено следующими примечаниями.

Примечания

1. Н. Е. Никифорова – жительница российской деревни.

2. Татьяна Ивановна Алексеева (7.12.1928, г. Казань, Россия – 22.06.2007, г. Вязьма, Россия) – российский антрополог, доктор исторических наук, профессор, академик РАН.

По каждой из изучаемых тем предлагается задание для самостоятельной работы. Для «Введения» оно сформулировано так: «Подготовка устного сообщения по теме: «Место русского языка в современном мире».»

Приведенные фрагменты разрабатываемого учебного пособия «Русский язык в профессиональном общении» иллюстрируют возможности использования языковых и общекультурных данных для формирования языковой компетенции студентов, получающих специальное профессиональное образование.

Ссылки на источники

1. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. - М.: Издательский центр «Азбуковник», 2008. 1175 с.

УДК 372.881.161.1

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ

Третьякова Евгения Валерьевна

*к. филол. н., доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации,
Байкальский государственный университет, г. Иркутск, Россия
trew77@mail.ru*

Аннотация. *Статья посвящена применению коммуниктивно-деятельностного подхода на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагается использование короткометражного фильма «Типичный случай», на основе которого составляются собственные диалоги. В результате исследования были сделаны выводы, что использование такого подхода активизирует речемыслительную деятельность обучающихся и способствует развитию коммуникативной компетенции.*

Ключевые слова: *коммуниктивно-деятельностный подход, короткометражный фильм, активизация*

Введение. В настоящее время тот факт, что коммуникативный подход является самым действенным при обучении иноязычному общению, уже не требует доказательств. Множество работ на эту тему подчеркивают необходимость изучения иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Но это не значит, что в настоящее время вопрос закрыт и нет актуальных вариантов исследований в этом направлении. Нам представляются достаточно актуальными исследования более узких направлений методики преподавания иностранных языков в целом и русского

языка как иностранного в частности. Целью данной статьи является выявление особенности коммуникативно-деятельностного подхода в изучении русского языка как иностранного на занятиях с использованием короткометражных фильмов. Для достижения этой цели предполагается решить задачи:

1. Проследить, каким образом исследовался вопрос коммуникативного преподавания русского языка в работах методистов.

2. Проанализировать работы в области применения видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному.

3. Разработать фрагмент занятия с использованием короткометражного фильма с применением коммуникативно-деятельностного подхода.

Методология и результаты исследования. Отечественная методика преподавания иностранных языков уже достаточно долгое время ориентирована на коммуникативный подход в преподавании иностранных языков. Первыми учеными, которые начали разрабатывать это направление, были Е. И. Пассов, М.Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, В. Г. Костомаров, Г.А. Китайгородская, О. Д. Митрофанова и другие. В настоящее время актуальность изучения коммуникативного подхода остается на прежнем уровне, во многих работах рассматривается этот подход более точно – применительно к определенной дисциплине или аспекту обучения языку.

С появлением коммуникативного подхода в центр преподавания иностранного языка попадают ситуации реального общения. По мнению Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, «одним из ключевых понятий данного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому общению» [5, с. 53].

Ранее мы уже обращались к вопросу разграничения терминов коммуникативность, коммуникативный подход, коммуникативная методика и коммуникативная компетенция [13]. Были сделаны следующие выводы:

Коммуникативность – это методическая категория, предполагающая использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их [9, с. 9]. Е. И. Пассова понимал под коммуникативностью «подобие процесса обучения процессу коммуникации» [12, с. 27]. Коммуникативность базируется на пяти важнейших принципах: речемыслительной активности, индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта, функциональности, ситуативности, новизны [12, с. 33].

Под *коммуникативным подходом* было принято понимать реализацию этих принципов в процессе обучения русскому языку как иностранному.

В философской энциклопедии метод определяется как «способ достижения цели, совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом» [7, с. 628]. Под *коммуникативным методом* мы понимаем совокупность приемов и операций для обучения общению в ситуациях, максимально приближенных к реальным жизненным ситуациям. *Коммуникативная методика* – это совокупность таких методов.

Далее перейдем к определению понятия *коммуникативно-деятельностный подход*. Начнем с определения самого понятия «подход». М. Н. Вятютнев считает, что «подход аксиоматичен и представляет сущность предмета, которому надо обучать, описывает точку зрения, философию. Подход принимается на веру, признается; доказательство его истинности не обязательно» [4, с. 12]. В области методики преподавания иностранных языков Т. М. Балыхиной выделяются три подхода – лингвистический, дидактический и психологический [3, с. 26]. Коммуникативно-

деятельностный подход автор относит, вслед за С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, И. А. Зимней, к числу интегрированных подходов [3].

Согласно коммуникативно-деятельностному подходу, занятие по русскому языку как иностранному нацелено на обучение общению. Вслед за Е. А. Соболевой, определим требования к преподаванию иностранных языков в рамках этого подхода: «коммуникативная направленность обучения, гуманизация процесса обучения, деятельностный подход к преподаванию, аутентичность в обучении иностранному языку, ориентация на индивидуальные особенности каждого обучаемого, автономность студентов в процессе обучения, мотивация овладения иноязычной культурой и иностранным языком, условия для проявления креативности обучаемых и их самореализацию в языковой среде» [11, с. 100].

Далее рассмотрим вопрос применения видеофильмов в процессе обучения русскому языку как иностранному. На высокую эффективность использования видеофильмов различного формата указывают многие авторы [1, 2, 6, 8, 10, 14]. Видеоматериалы воздействуют сразу на два органа восприятия – слух и зрение, в связи с чем эффективность занятия увеличивается. Как отмечает Д. Д. Дмитриева, «в этом объединении зрительного и слухового ряда, заключается определённая методическая ценность, которая возрастает в том случае, если речь идёт о специально созданных учебных видеоматериалах или тщательно отобранных аутентичных фильмах. Визуальный ряд способствует лучшему пониманию и закреплению, как фактической информации, так и языковых особенностей речи в определённом контексте» [8, с. 72].

Важным вопросом является то, на что должны обращать внимание обучающиеся при просмотре видеофильмов. Как отмечает А.В. Тряпельников, учащиеся должны готовиться к пониманию в фильме: выражения лиц, манеры поведения героев, ассоциаций, связанных с внешним видом персонажей, предметами их обихода, характером деятельностной занятости и т.д., должны быть готовы к пониманию примет времени, места действия в фильме, понимать существенные для восприятия содержания стороны «живой» речи в фильме. Это будет способствовать пониманию мотивов поведения героев фильма, прогнозированию их поступков, видению и предугадыванию их взаимоотношений [14, с. 9].

Еще одной проблемой при просмотре аутентичных короткометражных фильмов является фактор их сложности для иностранных обучающихся. Большинство короткометражных фильмов рассчитаны на носителей языка и отражают реальные жизненные ситуации максимально приближенные к реальной жизни. Это, безусловно, можно рассматривать как преимущество, особенно в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. Однако как быть с обучающимися, уровень владения языком которых не позволяет понимать аутентичные фильмы. Н.А. Гриднева и С.М. Владимирова предлагают следующие возможности решения этой проблемы: «во-первых, предварительная методическая обработка материала, нацеленная на его адаптацию к уровню знаний и навыков обучающихся. Во-вторых, это разработка комплекса специальных упражнений, призванных уже на предварительном этапе и частично в ходе работы с материалом прояснить учащимся некоторые аспекты его языкового оформления ...» [6, с. 38].

Мы согласны с авторами и учли эти и другие рекомендации при разработке заданий на основе короткометражного фильма «Типичный случай». В качестве предпросмотрового задания выступало знакомство с новой лексикой и отработка некоторых грамматических структур. После первого просмотра – характеристика и описание главных героев. Коммуникативно-деятельностный подход реализовывался в следующих заданиях. Более подробный просмотр наиболее важных частей фильма с заполнением пропусков словами из задания 1. Пример задания приведен ниже:

Задание 3. Посмотрите вторую часть фильма. Заполните пропуски в диалоге.

- Ну, рассказывайте, что Вас _____!
- Да как Вам сказать... Я не знаю, зачем _____.
- Смысл _____, значит, ищите, да?
- Нет, нет, погодите, я бы не назвал это смыслом _____, всё-таки смысл _____ – это понятие достаточно _____.

Моя проблема, она достаточно _____.

– Но проблему Вы уже признали. Это первый шаг!

– Но Вы же поможете мне её _____, я надеюсь! Это оттуда, да? Она так и будет пищать?

– Да, да, да Вы не _____ внимание! Работу не пробовали сменить?

– Много раз менял, что толку!

– Ну и чем Вы _____?

– Вам перечислить?

Затем на основе данного диалога обучающим было предложено составить собственные диалоги. Для этой цели группа была разделена на пары и в каждой паре распределены роли – врач-психотерапевт и пациент. В процессе подготовки и представления диалогов был отмечен высокий уровень активизации всех студентов. Особенно ценным с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода были реальные проблемы, которые «пациенты» рассказывали «психотерапевту» – большое количество домашних заданий, совмещение учебы с работой, высокая занятость во внеурочных мероприятиях – и, как следствие, хроническая усталость и т.п. Большинство обучающихся выполнили задание креативно и с чувством юмора, что свидетельствует о высоком уровне владения языком и вовлеченности в общую деятельность. Таким образом, опыт применения короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному применяя коммуникативно-деятельностный подход, оказался успешным и продолжает использоваться в аудиовизуальном курсе русского языка на программе бакалавриата.

Заключение. Итак, коммуникативно-деятельностный подход характеризуется учетом разнообразных особенностей обучающихся, их интересов, в процессе обучения моделируются реальные жизненные ситуации, в которых обучающиеся могут выполнять знакомую, привычную роль.

При работе с видеоматериалом (короткометражным фильмом) были учтены рекомендации методистов, исследовавших этот вопрос. Во-первых, перед фильмом была проведена работа с лексикой, важной для понимания фильма, что позволило снять некоторые трудности и облегчить усвоение материала. Некоторые наиболее важные части фильма были предназначены для более тщательного просмотра и заполнения пропусков новыми словами. Такого рода задания помогли снять трудности понимания и облегчили затем процесс построения собственных диалогов.

Опыт применения короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному с применением коммуникативно-деятельностного подхода вызвал активизацию обучающихся и может применяться в процессе обучения в аудиовизуальном курсе русского языка на программе бакалавриата.

Ссылки на источники

1. Арапова О. Г. Художественные короткометражные фильмы как средство повышения мотивации при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 4 (138) С. 108-117

2. Арапова О. Г., Анисимова А. В. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 120 с.

3. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов. 2007. – 185 с.
4. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
6. Гриднева Н. А., Владимирова С. М. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестник Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. №3 (39). С. 36-48
7. Грицанов А. А. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
8. Дмитриева Д.Д. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 2(31) С. 71-73
9. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1976. – 136 с.
10. Самчик Н.Н. Использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: критерии отбора // Региональный вестник. 2019. № 11 (26). С. 23-24.
11. Соболева Е. А. Внедрение коммуниктивно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 4А. С. 98-107.
12. Современные направления в методике обучения иностранным языкам: учебное пособие: / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
13. Третьякова Е.В. Использование коммуникативного подхода при работе с текстом на занятиях по русскому языку в медицинском вузе. // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Воронежский государственный университет, филологический факультет. 2020. С. 104-108.
14. Тряпельников, А. В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 1993. - 23 с.

НЕЙРОДИДАКТИКА В ОБУЧЕНИИ РКИ: НЕЙРОУПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Троцюк Светлана Николаевна,

к.филол.н., доцент Высшей школы лингвистики и педагогики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
svetlana.trocuk@mail.ru

Агагелдиева Айджахан Башимовна,

магистрант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия
ayjahan_agageldiyeva@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена актуальной проблеме применения нейродидактического подхода в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). В ней рассматривается новое междисциплинарное направление – нейродидактика. Особое внимание уделяется применению нейроупражнений в обучении РКИ, которые способствуют не только повышению мотивации и вовлеченности обучающихся, но и улучшению результативности усвоения языка на различных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом). В статье приводятся конкретные примеры нейроупражнений, которые могут быть успешно интегрированы в учебный процесс по РКИ.*

Ключевые слова: *РКИ, нейронауки, нейродидактика, нейроупражнение, обучение.*

*Достижения нейронаук позволяют
по-новому взглянуть
на методику преподавания иностранных языков*
Т.М. Николаева

Введение. В современной методике преподавания иностранных языков наблюдается стремление к инновационным подходам, нацеленным на максимальное повышение эффективности обучения. Среди многообразия новых технологий и методов особое внимание заслуживают те, которые опираются не только на достижения нейронаук в изучении нейрофизиологических и нейропсихологических механизмов усвоения иностранного языка, но и адаптируют полученные знания к практике преподавания.

Растущий научный интерес к данной проблематике обусловил зарождение нового междисциплинарного направления – нейродидактики [1, с. 372].

Нейродидактика представляет собой новое междисциплинарное направление, объединяющее достижения нейронаук, педагогики и психологии. Она фокусируется на разработке эффективных методов обучения, основанных на передовых исследованиях деятельности мозга. Этот инновационный подход к преподаванию иностранных языков адаптирует результаты изучения функционирования структур головного мозга и нервной системы к процессу обучения, обеспечивая психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и индивидуализацию процесса обучения [Там же].

Нейродидактический подход, учитывающий механизмы работы мозга, позволяет разрабатывать как теоретические концепции, так и эффективные частные методики обучения, основанные на современных знаниях и достижениях нейронаук. Он открывает новые возможности для решения проблем, связанных также с изучением и обучением русскому языку как иностранному [1, с. 373].

На сегодняшний день существует множество современных подходов и методов в обучении РКИ, которые основаны на применении современных технологий. Это позволяет сделать процесс изучения языка более эффективным, интерактивным и увлекательным для обучающихся, оказывая положительное влияние на методику преподавания РКИ, открывая новые горизонты для повышения эффективности и качества образования.

Методология и результаты исследования. В рамках данной статьи был применен комплексный подход, включающий теоретический анализ и эмпирическое исследование. На теоретическом этапе был проведен критический обзор научной литературы по нейродидактике, нейролингвистике и методике преподавания РКИ. Это позволило сформировать концептуальную базу исследования и определить ключевые принципы разработки и внедрения нейроупражнений в процесс обучения русскому языку как иностранному.

Опираясь на результаты теоретических изысканий в области нейродидактики, мы можем предложить ряд упражнений, разработанных с учетом нейробиологических механизмов усвоения РКИ. Данные упражнения направлены на активизацию и оптимизацию работы соответствующих зон головного мозга, задействованных в процессах восприятия, запоминания и воспроизведения языковой информации. Они базируются на современных достижениях нейронаук и призваны способствовать более эффективному овладению лексико-грамматическим материалом, развитию речевых навыков и формированию коммуникативной компетенции.

Предлагаемый комплекс нейроупражнений включает в себя задания, стимулирующие различные каналы восприятия информации (зрительный, слуховой, кинестетический), а также упражнения на активизацию двигательной активности и ассоциативного мышления, что, согласно нейробиологическим данным, повышает прочность запоминания языкового материала:

1. Упражнение «Слово наоборот» направлено на развитие лексики и грамматики (уровень А2).

Игра "Слово наоборот" – это процесс, когда обучающиеся должны составить предложения, используя слова в обратном порядке и в правильной форме.

Цель: тренировка навыков построения грамматически правильных предложений, расширение лексического запаса, активизация использования новой лексики и грамматических конструкций.

Описание:

1. Преподаватель заранее готовит карточки с предложениями, в которых слова написаны в обратном порядке. Предложения могут быть простыми или сложными, в зависимости от уровня группы.

Примеры предложений:

- пойти театр сегодня я (Я сегодня пошел в театр)
- встретить друг я свой банк старый (Я встретил в банке своего старого друга)
- решить экзамен сдавать трудный она снова (Она решила снова сдавать трудный экзамен)
- вкусный она приготовить сегодня ужин (Она сегодня приготовила вкусный ужин)
- рассказ городе написать о своем (Напишите рассказ о своем городе)

2. Студенты делятся на небольшие группы или работают индивидуально. Каждой группе/студенту выдается несколько карточек с "перевернутыми" предложениями.

3. Задача студентов - расставить слова в правильном порядке и в правильной форме, чтобы получилось логичное и грамматически верное предложение.

2. Упражнение «Фонетическое лото» (уровень А2).

Цель: развитие артикуляции и совершенствование произношения звуков русского языка, тренировка фонематического слуха.

Материалы: карточки с изображениями предметов, названия которых содержат сложные для произношения звуки или звукосочетания.

Описание упражнения:

1. Преподаватель готовит набор карточек с изображениями предметов, названия которых содержат звуки или звукосочетания, вызывающие трудности у студентов при произношении. Например, слова с твердым и мягким знаком, слова с удвоенными согласными, слова с сочетаниями согласных и т.д.

2. Студенты делятся на небольшие группы (3-4 человека). Каждая группа получает комплект карточек с изображениями.

3. Преподаватель произносит слово, изображение которого присутствует на одной из карточек. При этом он четко артикулирует сложные звуки или звукосочетания.

4. Задача студентов - внимательно прослушать слово, распознать сложные звуки и найти соответствующую карточку с изображением.

5. Первый студент, нашедший правильную карточку, должен громко и четко произнести это слово, стараясь максимально точно воспроизвести артикуляцию сложных звуков.

6. Если произношение было правильным, студент забирает карточку себе. Если нет, карточка остается на столе, и преподаватель еще раз произносит слово для всей группы.

7. Игра продолжается до тех пор, пока все карточки не будут разобраны.

8. Побеждает студент, собравший больше всего карточек.

После игры можно предложить студентам творческое задание - придумать короткие истории или диалоги, используя слова с теми сложными звуками и звукосочетаниями, которые присутствовали на карточках. Это позволит закрепить навыки правильного произношения в контексте речи.

3. Упражнение «Виджу-Слышу» для развития навыков аудирования и связной речи (уровень В1).

Цель: развитие навыков аудирования и связной речи.

Описание упражнения:

1. Подберите короткий видеосюжет (2-3 минуты) из художественного фильма, мультфильма или видеоролика без слов. Убедитесь, что он содержит интересный сюжет с взаимодействием персонажей.

2. Продемонстрируйте этот видеосюжет студентам без звука.

3. Разделите студентов на пары и попросите их по очереди описать увиденное друг другу своими словами, дополняя высказывания партнера.

4. После того, как пары обменялись своими версиями увиденного, включите звуковую дорожку из оригинального фильма/ролика и предложите студентам внимательно прослушать ее.

5. Организуйте обсуждение, в ходе которого студенты смогут сравнить свои описания с оригинальным аудиорядом, отметить совпадения и различия.

6. Стимулируйте студентов использовать разнообразные речевые конструкции, эмоционально-оценочную лексику, средства связности текста при описании увиденного.

7. По желанию вы можете предложить студентам записать свои описания на видео или аудио для последующего анализа и самооценки.

8. Обсудите в группе стратегии эффективного аудирования и построения связного монологического высказывания.

4. Упражнение «Сюжетное домино» (уровень В1).

Цель: развитие навыков диалогической и монологической речи, творческого мышления.

Материалы: набор карточек с изображениями различных ситуаций/сцен или описаниями ситуаций.

Описание упражнения:

1. Разделите студентов на небольшие группы по 3-4 человека.

2. Раздайте каждой группе набор карточек «Сюжетного домино» (8-10 карточек), перемешанных в случайном порядке.

3. Объясните правила: первый участник выбирает любую карточку и начинает рассказ/диалог по изображенной/описанной ситуации. Затем следующий участник должен продолжить историю, создавая новый сюжетный ход исходя из своей карточки, логично связывая ее с предыдущим эпизодом.

4. Участники по кругу выкладывают свои карточки и развивают общую историю, дополняя друг друга и создавая связный сюжет.

5. При работе в режиме диалога два игрока, сидящие рядом, разыгрывают диалогическую сценку по своим карточкам.

6. Следите, чтобы студенты использовали разнообразные речевые конструкции, описания, вводили новых персонажей и действующих лиц.

7. Если группа заходит в тупик, остальные участники могут помочь намеками или идеями по продолжению сюжета.

8. После окончания игры можно обсудить самые интересные и творческие истории или диалоги.

Заключение. Использование нейродидактических принципов, в особенности нейроупражнений, в обучении РКИ открывает новые возможности для повышения мотивации обучающихся и эффективности освоения изучаемого языка. Исследования в области нейронауки показывают, что вовлечение разных анализаторов и активных форм обучения способствует формированию более прочных нейронных связей в мозге.

Применение нейроупражнений, основанных на движении, визуализации, ритме, игровых формах, позволяет задействовать различные сенсорные области коры головного мозга. Это повышает внимание и восприятие учебного материала, способствует более глубокому запоминанию и усвоению языковых явлений на невербальном уровне.

Мотивация обучающихся возрастает, благодаря эмоциональной вовлеченности в процесс через элементы драматизации, игры, творческие задания. Разнообразие форм работы на занятии соответствует индивидуальным особенностям обучающихся с разными типами восприятия информации.

Результативность повышается при комплексной тренировке всех видов речевой деятельности через взаимосвязанные упражнения. Обеспечивается многократное повторение языкового материала разными способами, формируя прочные межполушарные связи.

Таким образом, нейродидактический подход с использованием нейроупражнений раскрывает новые резервы в преподавании РКИ, соответствуя принципам природосообразности, научности и системности обучения.

Мотивированные обучающиеся лучше усваивают материал в увлекательной форме через различные каналы восприятия информации.

Ссылки на источники

1. Шантурова Г.А. Нейродидактический подход в этноориентированной модели обучения РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. - М.: Российский университет дружбы народов, 2017. - С. 372-375.

УДК 37

14.15.23: Образование по отдельным группам населения

БИЛИНГВИЗМ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ

Филимонова Лилия Юрьевна,
ассистент кафедры иностранных языков,
Ташкентский государственный транспортный университет, г. Ташкент,
Республика Узбекистан
Victor_p54@mail.ru

Аннотация. Данная статья анализирует различные подходы ученых к теории билингвизма, что невозможно определить единую трактовку билингвизма при изучении языка. Обращено внимание, что понятие интегрированного обучения не потеряло своего значения, не смотря на актуализацию и продвижение концепции информационных технологий и активного участия искусственного интеллекта в жизни социума.

Ключевые слова: теории билингвизма, интегрированное преподавание, прагматика, лингвистика, социализация, языковая коммуникация.

Введение. Теория и практика преподавания любого языка очень тесно связана с разделами лингвистической науки «прагматика, интеграция предметов, интеграция навыков и умений обучающихся». Несмотря на скептическое отношение к теории происхождения различных языков в процессе строительства Вавилонской башни, данная концепция остается актуальной и имеет много аспектов в своем развитии. Представляется интересным рассмотреть формулировку билингвизма или двуязычия, связанную с интегрированным преподаванием языковых дисциплин.

Первый Президент Республики Узбекистан возлагал большие надежды на нашу молодежь, на их всестороннее развитие и применение трех языков для межкультурной социальной адаптации как в пределах своей родины, внутри стран СНГ так и за рубежом. Нынешний Президент Шавкат Мирзиёев непосредственно и постоянно курирует вопросы развития молодежи, реформирования образования всех уровней в стране для создания наиболее благоприятных условий для развития творческих способностей молодого поколения страны.

Методология. В Узбекистане издревле существовало явление двуязычия как результат геополитического расположения нашей страны на Великом Шелковом пути в средней его части. Это проживание на великих торговых путях означало общение местного населения и с Востоком и с Западом в равной степени. Никто не отменял солидарности представителей разных национальностей, брака между ними, семейных отношений, деловых контактов и других видов человеческой коммуникации. Также в последние годы в процессе глобализации, в результате роста спроса на изучение иностранных языков, билингвизм получил широкое распространение. В данное время растет количество детей- билингвалов в семьях. Тех, кто может понимать и говорить более, чем на одном языке, называют «билингвалами».

Выражение «двуязычие и двуязычные люди» более привычны для нашего населения и для исследователей этого вопроса.

В толковом словаре узбекского языка (“Ўзбек тилининг изоҳли луғати”) билингвизм определяется следующим образом: “билингвизм ((bi..+лот. lingua – тил) - это умение говорить на двух языках; знать два языка; пользоваться двумя языками; двуязычие [1]. Очень сходное определение дается и в энциклопедическом словаре [2]. В Кембриджском словаре-тезаурусе (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus) также «билингвизм» определяется как умение говорить на двух языках [3]. Российский ученый-лингвист Т. Ф. Ефремова считает, что билингвизм, помимо двуязычия, подразумевает возможность и способность говорить на литературном языке и диалекте [4].

В словаре синонимов русского языка термин «билингвизм» приводится в качестве синонима двуязычия. В этом отношении мы сможем одинаково применять термины “билингвизм” и “двуязычие”.

Массовое двуязычие является одним из отличительных аспектов современной социально-демографической ситуации в развитых странах.

Различают два вида двуязычия: естественное двуязычие и искусственное двуязычие. Естественное двуязычие приобретается детьми с детства в смешанных браках, при наличии в семье няни другой национальности или соседских детей другой национальности. К искусственному билингвизму относится сознательное изучение языков. Желание молодежи учиться, работать в разных уголках мира создает мотивацию для целенаправленного изучения иностранных языков. Политика трудовой миграции из Узбекистана направлена на отправку на работу в другие страны подготовленных специалистов в различных профессиональных сферах, владеющих языком страны.

Прежде всего, естественный и искусственный билингвизм различаются в зависимости от того, сколько языков используется в социальном взаимодействии и в межнациональном общении. Билингвизм, который целенаправленно формируется вне естественной языковой среды, в ограниченных условиях, называется искусственным билингвизмом.

Результаты. Одним из следствий для естественного билингвизма является “статическое обучение путем подражания”. Однако в случае искусственного двуязычия статическое обучение не работает из-за ограничений разговорного опыта. Билингвизм или двуязычие в лингвистической интерпретации определяется как практика попеременного использования двух языков. В то же время главной особенностью этого явления является функционирование двух языков в общении одних и тех же носителей. Это особенно важно, поскольку взаимодействие коммуникативных систем происходит только в процессе их функционирования.

Для ряда исследователей (Л.В.Щерба и др.) билингвизм – это способность определенной группы населения общаться на двух языках в зависимости от ситуации или обстоятельств. Учитывая, что как их национальный язык, так и любой иностранный язык хорошо осваиваются в качестве билингвизма, некоторые исследователи утверждают, что развитие билингвизма по существу не является препятствием для развития национальных языков, напротив, феномен билингвизма может быть одним из важных источников дальнейшего развития национальных языков [5].

Блумфилд утверждает, что термин “билингвизм” может быть использован только в том случае, если он является вторым языком в уровне родного языка. Розенцвейг, напротив, утверждает, что уровень квалификации на одном из языков в случае двуязычия может быть значительно ниже [6].

По вопросу типологии билингвизма мнения ученых также различны, они основываются на разных исходных точках зрения и критериях классификации. Чаще всего исследователи акцентируют внимание на условиях формирования двуязычия. Так, Л. Щерба различает два проявления языковых систем в сознании человека: чистое; смешанное. В билингвистическом сознании, в зависимости от способа сравнения двух языков, выделяются следующие:

1. Координатный билингвизм (билингвал знает два языка одинаково, переходит от одного к другому в зависимости от состояния общения, оба языка также полностью автономны);

2. Подчиненное двуязычие (билингвал только свободно говорит на своем родном языке, его сознание подчинено другому языку);

3. Смешанный билингвизм – по сути, речь должна быть единственным механизмом анализа и синтеза. В данном случае встает вопрос интегрированного освоения и обучения любому иностранному языку для того. Чтобы молодой человек, молодой специалист мог анализировать услышанную речь на иностранном языке и при этом сразу же синтезировать свой ответ. Это должно происходить на уровне создания прочных и стойких умений и навыков, постепенно доведенных до автоматического уровня владения двумя языками [7].

Процесс интеграции различных навыков и умений при освоении языка в педагогике в настоящее время является одним из наиболее продуктивных и изучаемых. В науке также широко освещена проблема морфологии интеграции, в которой наиболее явно и подробно описаны уровни интеграции. Традиционно выделяют три универсальных уровня: 1) методологический; 2) теоретический; 3) практический.

Формирование инвариантных основ общей теории педагогики, межотраслевой синтез, т.е. сближение различных "педагогик", внутриотраслевой синтез, а именно: интеграционные процессы, ведущие к увеличению плотности знаний, их сбалансированности и гармонии внутри отдельных отраслей педагогики, например педагогического и технического знания в сфере профессиональной педагогики, синтез теоретического и методического знания являются значительными пластами современной педагогики, которые ожидают своего часа для детального изучения и развития.

Межсистемный синтез, во-первых, означающий интеграцию систем, относящихся к различным видам педагогического процесса, например элементов системы развивающего обучения с компонентами системы творческого воспитания (внешний синтез), во-вторых, интеграцию педагогических систем одного порядка, например: интеграцию проблемного и модульного обучения (внутренний синтез); в-третьих, "интимный синтез", отражающий интеграционные процессы, осуществляемые внутри отдельных дидактических или воспитательных систем и др.; унификация теоретического и практического знания, ведущая к идентификации "языков" педагогической науки и практики и др. приобрели практическое значение сегодня. На современном этапе развития социума возможно только интегрированное образование в любой отрасли знаний, но особенно, в лингвистической, так как результат образовательного процесса проявляется на деле практически мгновенно. Специалисты-мигранты, к примеру, должны сразу же работать, а на первых этапах изучения иностранных языков студенты и школьники применяют свои усвоенные знания при просмотре фильмов или спортивных репортажей из других стран, а также в социальных сетях при беседах в различных чатах по интересам с иностранцами.

Наряду с исследованием теоретического уровня интеграции обращено внимание и на изучение практического уровня интеграции. По мнению ученых-лингвистов, практический уровень интеграции носит прикладной характер, доминантой которого выступает синтез знаний. Внутри практической интеграции исследователи выделяют:

- внутрипредметную интеграцию - интеграцию знаний внутри отдельных учебных предметов,
- бипредметную интеграцию - синтез фактов, понятий, принципов двух предметов,
- мультипредметную - синтез компонентов трех и более дисциплин.

Занятия, ставящие перед собой цель научить учеников, студентов, а также специалистов рационально оформлять свою работу, правильно строить устные ответы, прививать навыки самоконтроля и самооценки, авторы работы относят к интегрированным урокам первого уровня.

Под вторым уровнем понимается объединение понятийно-информационной сферы учебных предметов.

Третий уровень связан с задачами сравнительно-обобщающего изучения материала и выражается в умении сопоставлять и противопоставлять явления и объекты. Наиболее глубоким представляется четвертый уровень интеграции, когда обучающиеся сами начинают сопоставлять факты, суждения об одних и тех же явлениях, событиях, устанавливать связи и закономерности между ними.

Н. К. Чапаев в своей работе "Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции" дифференцирует уровни интеграции по следующим основаниям: величина охвата этой интеграцией того или иного гносеологического пространства (уровень непедагогических дисциплин, уровень производственно-педагогических дисциплин, уровень общепедагогических дисциплин и др.), степень включенности производственно-технического компонента в содержание научно-гносеологической системы педагогики профессионально, технического, специального образования (аналоговый, ситуативный и содержательный уровни), степень выраженности педагогической составляющей в профессионально-педагогических текстах (предметный уровень, методический уровень, частный дидактический уровень), степень целостности, внутренней организованности данного вида педагогической интеграции [8].

Заключение. В глобальных условиях необходимость обеспечения эффективности языковой коммуникации становится все более актуальной, что приводит к углубленному изучению проблемы языкового взаимодействия, направленности лингвистических исследований на формирование и функционирование билингвизма.

Как можно заметить, в классификации уровней педагогической интеграции мало общего, нет строгой структуры, отсутствует единый терминологический аппарат, что свидетельствует об отсутствии единой позиции в решении проблемы многоуровневого подхода к интеграции лингвистического образования.

В методике преподавания иностранного, а также русского языка и литературы проблема интеграции особенно актуальна, так как конечной целью обучения в области филологии является создание целостного представления о языковых процессах и незамедлительное применение приобретенных навыков и умений на практике, в жизни. Лингвистика является наукой для специалистов своего дела, а для общей массы населения любой страны родной язык вместе с иностранным являются инструментом общения. Это практическая возможность коммуникации с другими народами одной страны, а также и способом зарабатывать, реализовывать свои творческие способности в других странах, получать эстетическое удовольствие от путешествий по зарубежным странам, от знакомства с новыми культурными, историческими, архитектурными ценностями других народов.

Век технологий, гаджетов и искусственного интеллекта не заменит человеческое общение всех уровней, а задача преподавателей лингвистов создать интегрированные программы наилегчайшего освоения языков, увеличения

количества билингвалов, используя для этого теоретическую основу и обширные наработки педагогической практики.

Ссылки на источники

1. Ўзбек тилининг изоҳли луғати. 5-жилдли. Биринчи жилд А-Д. Т.:2016, 534б.
2. Ўзбекистон миллий энциклопедияси, 2006. Б-680 б.8888
3. Crystal D., The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University Press; 3 edition, 2010. – 524 p.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000, 617с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность, - М. КомКнига, 2007г., 214с.
6. Идиатулин В. С. Естественно научная подготовка студентов в системе высшего профессионального образования [Интернет ресурс] В. С. Идиатулин <http://oim.ru/avtor.asp?nom=190> - 14 эл. с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность, - М. КомКнига, 2007г., 214с.
8. Коложвари И., Сеченикова Л. Как организовать интегрированный урок? [Текст] // Народное образование. - 1996. № 1. - 87 с.

УДК 378.141

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

ЯЗЫК ПЕРСПЕКТИВ: РКИ – ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ

Атанасовска Юлия Витальевна,

*магистр филологии, преподаватель, Международный славянский университет,
г. Скопье, Северная Македония*

e-mail: julia929@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена актуальной проблеме довузовского дистанционного образования по русскому языку как иностранному в формате оффлайн и онлайн. Методология статьи основана на работах В. Фон Гумбольдта [Гумбольдт, 1985].*

Методико-дидактической основой исследования является аудиовизуальный метод, претерпевший основательные изменения в связи с развитием IT-технологий, которые дают простор для инновационных технологий в лингводидактике, в том числе в преподавании русского языка как иностранного. Дидактическим материалом служат лексический минимум элементарного и базового уровня РКИ, онимы и терминологический аппарат наиболее востребованных зарубежными абитуриентами профессий. Разнородность лексики обусловлена спецификой целевой аудитории.

Результатом исследования являются методико-дидактические разработки, опубликованные автором [Атанасовска, 2020, с. 69 – 82; Атанасовска, 2023, с. 72-74 и др.].

Ключевые слова. *РКИ; языковые интернет-платформы; аудиовизуальный глоссарий.*

Введение. Русский язык как один из мировых языков и официальный язык ООН в своей истории претерпел множество изменений: от триумфа в период процветания Советского Союза до угасания интереса к нему в странах Восточной Европы после его распада.

Новейшая история и изменение геополитической ситуации активно вмешались в процесс возрождения интереса к русскому языку. Его триумфальное шествие идет по странам Ближнего и Дальнего Востока, Африки, Латинской Америки. В странах Восточной Европы открываются Центры по изучению русского языка, и родители, желающие обеспечить своему ребенку конкурентное преимущество в профессиональном будущем, приводят туда своих детей.

Российская Федерация на государственном уровне осуществляет обучение зарубежных студентов как на условиях межгосударственного обмена, то есть за счет российского бюджета, так и на коммерческой основе. Наиболее актуальными профессиями, востребованными иностранными абитуриентами, являются наукоемкие профессии – медицина, биотехнологии, IT-технологии, технические специальности. Обучение на русском языке требует дополнительного времени по его изучению (обычно это год на подготовительном факультете вуза), и следовательно, дополнительных финансовых ресурсов семьи. В этих условиях актуальным является дистанционного довузовское обучение. С этой целью необходимо создание интернет-платформ и специфических образовательных ресурсов в аудиовизуальном формате. Методической основой должен стать российский государственный образовательный стандарт элементарного и базового уровней русского языка как иностранного.

Существующая образовательная платформа Российского университета дружбы народов полностью соответствует современным требованиям дистанционного образования иностранных абитуриентов [<https://www.rudn.ru/>], но международный образовательный сегмент ждет методологического многообразия и возможности методического выбора.

Методология и результаты исследования. Одной из актуальных форм довузовского дистанционного оффлайн образования иностранных абитуриентов может стать аудиовизуальный формат *авторепетитор*, основанный на освоении лексики элементарного и базового уровней, а также углубленный вариант – изучение базового уровня терминологической лексики выбранной абитуриентом профессии. Формированию российской языковой картины мира у иностранных абитуриентов и студентов способствует освоение топонимии, в первую очередь антропонимов и гидронимов [Атанасовска, 2017; Атанасовска, 2023]. Создание методико-дидактического арсенала данного направления – важная образовательная задача.

Следование абитуриентом этой методике даст ему конкурентное преимущество при поступлении, а также при обучении в вузе. При этом сократятся сроки на изучение главного инструмента получения образования – русского языка.

Другая сторона дистанционного изучения русского языка как иностранного – это методико-дидактический формат для студентов-филологов, обучающихся по специальности «Русская филология». Предпочтительный вариант изучения РКИ и в этом случае – аудиовизуальный, но дидактическая база должна формироваться на материале изучаемых художественных произведений русской классической литературы и произведений устного народного творчества, в первую очередь сказок, и фразеологизмов как квинтэссенции народной мудрости [Атанасовска, 2021, с. 151 - 158; Гальцева, 2023, с. 95 – 96; Иванова, Ильина, 2023, с. 125 – 131; Немцова, 2023, с. 142 – 144]. При этом важным лексическим блоком являются историзмы и архаизмы и формирование российской языковой картины мира. Их успешному усвоению способствует иллюстративная база и создание многоязычных глоссариев. В этом случае возникает проблема адекватного перевода: не все понятия русской материальной культуры существуют в других национальных культурах. В этом случае метод визуализации и создание аудиовизуальных многоязычных глоссариев является практически единственным точным вариантом позиционирования материального объекта русской национальной культуры.

Заключение. В результате указанных форм работы по созданию методико-дидактической базы по РКИ для дистанционной подготовки иностранных студентов (дovuзовской и вузовской) значительно повышается уровень языковых компетенций, что подтверждено опытом работы автора статьи.

Уровень развития IT- технологий в значительной степени повышает уровень лингводидактики, в том числе при преподавании русского языка как иностранного. Это очень важно для иностранных абитуриентов, готовящихся получить образование в России. Экономия времени на изучение русского языка и, как следствие, экономия денег являются важным фактором конкурентного преимущества. Предложенная автором методика аудиовизуального формата в системе *авторепетитор* и разработанная им методико-дидактическая база вносит определенный вклад в развитие методики русского языка как иностранного.

Ссылки на источники

1. Атанасовска Ю. Роль имени собственного в выражении авторской идеи / Ю. Атанасовска. Экология языка и речи. Материалы VI Международной конференции. Тамбов, 2017. С. 248 – 250.

2. Атанасовска Ј. Компјутерна и корпусна лингвистика (на примере Националног корпуса руског јазика) / Ј. Атанасовска. Скопје: Универзитет «Св. Кирил и Методиј», 2020. с. 69 – 82.

3. Атанасовска Ј. Изучење руског јазика преко текста уметничког дела / Ј. Атанасовска. Руски јазик, литература и култура: минато, садашњост, иднина / Зборник на трудови од III меѓународна конференција. Скопје, 2021. С. 151 – 158.

4. Атанасовска Ј. Метод визуализације при изучењу руског јазика као иностранног / Ј. Атанасовска. Сборник материјала XI Меѓународног научно-практичког конференцијe „Современне проблеми филологије“. Тамбов, 2023. С. 72-74.

5. Атанасовска Ј. Ономастика као репрезентант јазичке слике света нације (магистерски труд) / Ј. Атанасовска. Скопје: Универзитет «Св. Кирил и Методиј», 2023.

6. Галџева А.А. Работа над уметничким текстом – важан фактор формирања комуникативних навика на часовима РКИ / А.А. Галџева. Сборник материјала XI Меѓународног научно-практичког конференцијe „Современне проблеми филологије“. Тамбов, 2023. С. 95 - 96.

7. Гумбољдт, В. фон. Јазик и филозофија културе / Вилхелм фон Гумбољдт. Москва: Прогресс, 1985. 264 с.

8. Иванова И.С. Народне приче на часовима руског јазика као иностранног / И.С. Иванова, С.А. Иљина / Сборник материјала XI Меѓународног научно-практичког конференцијe „Современне проблеми филологије“. Тамбов, 2023, с. 125 – 131.

9. Немцова Н.М. Фразеологизми као фактор културног кода нације при изучењу РКИ / Н.М. Немцова / Сборник материјала XI Меѓународног научно-практичког конференцијe „Современне проблеми филологије“. Тамбов, 2023, с. 142 – 144.

10. <https://www.rudn.ru/>

УДК 80

16.31.51: Лингвистичке проблеме предавања јазика

ПРЕЗЕНТАЦИЈА НА ЧАСУ РУССКОГ ЈАЗИКА КАО ФОРМА ВЗАИМОДЕЈСТВИЈА УЧИТЕЉА И ОБУЧАЈУЩЕГОСЈА

Гусева Анастасија Вячеславовна,

*студент факултета филологије и журналистики, Тамбовски државни
универзитет им. Г.Р.Державина, г. Тамбов, Русија*

anaastasiaaaguseva@yandex.ru

Моисеева Лариса Сергеевна,

*преподавач, к.филол.н., доцент кафедре руског јазика факултета
филологије и журналистики, Тамбовски државни универзитет,
г. Тамбов, Русија*

moiseeva-ls@mail.ru

Анотација. *У чланку разматра се питање о примени једне од информационо-комуникационних технологија. Актуелност теме закључује се у томе, да савремено образовање стреми к коришћењу иновационних метода учења, које доприносе активној интеракцији*

преподавателя и ученика в образовательном процессе. Основные результаты статьи предложены в виде методических советов по созданию и оформлению презентаций.

Ключевые слова: презентация, урок русского языка, образовательный процесс, методы обучения.

Введение. В современном образовательном процессе активное использование информационных технологий и разнообразных методов обучения становится все более важным. Одним из таких методов является презентация, которая представляет собой эффективный инструмент взаимодействия обучающихся и учителя на уроках русского языка.

Методология и результаты исследования. Тенденции становления современных средств обучения в настоящее время находятся в центре рассмотрения педагогов и методистов. В.В.Трунова рассматривает и считает, что «появление в образовательных учреждениях персональных компьютеров, интерактивных досок и сети Интернет изменило требования к применению средств обучения. Одной из задач современной дидактики является использование всего потенциала современных технических средств обучения» [1].

Презентация в образовательном процессе выполняет ряд важных функций. Во-первых, она способствует активизации когнитивной деятельности учащихся, так как включает в себя использование различных типов визуальных и аудиовизуальных материалов, что помогает улучшить запоминание и усвоение информации. Во-вторых, презентация обеспечивает возможность интерактивного взаимодействия между преподавателем и учащимися, поскольку она может быть разработана с учётом потребностей и интересов аудитории, а также предоставляет возможность вести диалог, задавать вопросы, проводить обсуждения и решать задания на основе представленного материала.

Использование презентаций в образовательном процессе позволяет решить сразу несколько задач:

- доступно, с наглядными примерами визуализировать информацию, делая её более понятной и запоминающейся для учащихся;
- поддерживать интерес обучающихся, используя интерактивные элементы (задания для обсуждения, кроссворды и т.д.) которые способствуют активному усвоению материала урока;
- структурировать информацию и выделить основные аспекты.

Мультимедийное сопровождение на занятиях по русскому языку может использоваться в различных аспектах обучения, например, таких как:

1. Введение нового материала:

Преподаватель может использовать презентацию для объяснения новых тем, обучения правилам грамматики, лексики. Презентация помогает структурировать информацию и делает её более доступной для понимания.

2. Визуализация текстов:

Презентация с визуализацией текстов помогает учащимся понять содержание текста, выделить ключевые моменты и освоить новую лексику.

3. Обсуждение темы урока:

Презентация может служить основой для обсуждения различных тем и проблем. Интерактивные элементы презентации, такие как, вопросы для обсуждения или групповые задания, помогают активизировать учебный процесс и стимулируют учеников к высказыванию своего мнения.

4. Домашнее задание:

Презентация может выступать в качестве домашнего задания, которое будет развивать у школьников навык анализа текста и исследовательской работы. Она

может быть дана для обобщения и повторения изученного материала. В рамках развития коммуникационных навыков у детей, важно, что подобное домашнее задание может быть как групповым, так и индивидуальным.

5. Дистанционное обучение:

Д.Н.Титаева считает, что презентация может быть незаменимым средством при дистанционном изучении предмета, и предлагает следующий вид работы с визуальным сопровождением: «Школьникам предлагается ряд презентаций. В течение недели они самостоятельно дома осваивают их, затем на уроке идёт обсуждение (ответы на вопросы или работа по материалам этих презентаций). Поскольку освоить весь материал на уроках очень сложно, то подобные задания позволят расширить эту работу» [2].

Таким образом, презентация является многофункциональным инструментом, который помогает преподавателям-филологам эффективно организовывать учебный процесс и стимулировать активное участие учеников. Однако, помимо явных плюсов от применения слайд-шоу, нужно выделить и существующие минусы:

Владение технологией: создание визуального сопровождения требует большого количества времени на подготовку и сформированных умений и навыков для использования необходимых программ и технологий.

Зависимость от техники: необходимость наличия компьютера, проектора и другого оборудования может создать проблемы, если что-то из них выходит из строя или недоступно.

Ограниченность: некоторые языковые концепции сложно визуализировать или объяснить с помощью презентации, особенно если они связаны с нюансами языкового использования.

Отвлекающие факторы: неправильное использование презентации или избыток анимации и спецэффектов может отвлечь внимание учеников от сути урока.

Однообразие: постоянное использование презентаций может привести к утомлению и потере интереса учеников, особенно если это основной или единственный метод обучения на уроке.

Недостаточная глубина: возможно упущение возможности более глубокого анализа и обсуждения языковых явлений в угоду краткости и визуальной привлекательности презентации.

Таким образом, применение презентаций на занятиях по русскому языку имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Важно, чтобы каждый педагог понимал, что нужно удерживать баланс между ними и использовать презентации как вспомогательный инструмент для обогащения учебного процесса, помогая учащимся лучше усваивать материал, не забывая об интерактивности и учебной коммуникации. Данная интерактивная компьютерная технология поможет повысить результативность урока, а также поддержать ментальное и физическое здоровье детей.

При планировании учебного занятия необходимо учитывать правила включения презентации в структуру урока.

Например:

- определение целесообразности включения презентации в структуру урока и временных рамок ее использования;
- учет баланса между информативностью и вовлеченностью учеников;
- учет функциональных возможностей используемого программного обеспечения, оценка доступности необходимых ресурсов (изображений, видео, анимаций) для создания слайдов. Проверка совместимости выбранной технической платформы с оборудованием в классе;
- определение места и времени работы с презентацией в структуре урока.

- продумывание создания, структуры презентации с учётом логической последовательности изложения материала. Выбор подходящих графических и текстовых элементов, чтобы они были информативными и привлекательными. Тестирование презентации на различных устройствах для обеспечения её корректного отображения;

- разработка интерактивных элементов презентации для активного участия учеников. Учёт разнообразных методов работы с презентацией: от обсуждения и анализа до групповых заданий и самостоятельной работы;

- прогнозирование результатов. Оценка ожидаемого уровня понимания и запоминания материала после использования презентации. Планирование методов оценки эффективности презентации, например, через тестирование или обсуждение. На данном этапе конкретизируется конечная цель, что должно быть достигнуто благодаря использованию презентаций на уроке;

- выбор содержания для визуального сопровождения должен соответствовать 3 главным принципам: научность, доступность и наглядность. Поиск и проверка источников информации на достоверность и актуальность. Адаптация материала под уровень понимания учеников. Использование разнообразных визуальных средств для лучшего усвоения материала.

Для того чтобы мультимедийное сопровождение максимально эффективно способствовало учебному процессу, необходимо следовать правилам, которые учитывают особенности усвоения материала школьниками. Выводы о том, как следует оформлять визуальную составляющую урока, были сделаны на основе наблюдений за образовательным процессом, изучения исследовательских работ, а также обсуждения с учениками и учителями плодотворности использования презентаций на занятиях.

Предлагаем учитывать такие правила оформления презентаций, как единое оформление слайдов с использованием

- шаблонов как базы, на которой строится всё оформление (разноплановые заготовки слайдов и цвета). Для создания ощущения целостности презентации рекомендуется использовать одинаковые шаблоны первого и последнего слайдов;

- единого стиля (все слайды следует создавать в едином стиле);

- единого, спокойного фона, с использованием приятных глазу цветов, которые не будут мешать восприятию текста или изображений;

- с ограниченным количеством использования цвета (один для фона, один для заголовков и один для текста). Для фона и текста лучше выбирать контрастные цвета. Не стоит использовать чрезмерно интенсивные оттенки, которые будут бросаться в глаза – они будут затруднять концентрацию внимания, вызывать раздражение и усталость глаз у детей;

- с учетом контрастности изображения и текста, которые должны выделяться на общем фоне (например: светлый фон с тёмным текстом или тёмный фон со светлым текстом) В тексте возможно выделение жирным или крупным шрифтом, в изображениях - использования разных форм и размеров объектов;

- применение компьютерной анимации может значительно улучшить восприятие материала и заинтересовать учеников. Вот несколько способов использования анимации:

Постепенное появление текста: Вместо того чтобы показывать весь текст сразу, можно использовать эффект появления по словам или по фразам. Это поможет сосредоточить внимание учеников на каждой части текста по отдельности.

Изменение размера и расположения: Подчеркните важные аспекты текста, изменяя размер или местоположение слов или фраз. Например, выделите ключевые слова, увеличивая их размер, или переместите их в центр слайда для акцента.

Использование изображений и графики: Анимация может помочь в оживлении изображений и графики, делая презентацию более наглядной и понятной для учеников. Например, вы можете использовать эффекты перехода или появления для иллюстраций к тексту.

Переходы между слайдами: Выбирайте плавные и сдержанные переходы между слайдами, чтобы обеспечить естественный поток презентации и не отвлекать внимание учеников.

Анимация заголовков и подзаголовков: Выделите заголовки и подзаголовки с помощью анимации, чтобы ученики могли легко ориентироваться в структуре презентации и основных темах урока.

Важно помнить, что анимационные эффекты должны быть сдержанными и использоваться с умом, чтобы не отвлекать учеников от основного материала.

1. Изложение материала
- 1) Предоставление знаний.

Особое внимание должен привлекать заголовок презентации: для него стоит использовать доступные выражения и небольшие фразы. При наличии текста, состоящего более чем из 8 строчек сплошного текста, в таком случае необходимо исключить анимацию, чтобы не отвлекать внимание обучающихся. Слайды с большим объёмом информации нуждаются в индивидуальном подходе: сначала зачитываются вслух, затем комментируются учителем и записываются в тетрадь учениками.

Содержание презентации для урока русского языка должно быть направлено на эффективное представление и усвоение учебного материала, а также на развитие языковых навыков учеников. Вот основные элементы, которые могут быть включены в содержание такой презентации:

Введение: определение целей и задач урока, а также краткое введение в тему урока.

Основная часть: представление нового материала (объяснение грамматических правил, лексики, правил орфографии и пунктуации).

Примеры и иллюстрации: использование текстов, примеров предложений, диаграмм, таблиц и других графических элементов для наглядного объяснения материала.

Упражнения и задания: предложение ученикам заданий на закрепление и практику новых языковых навыков.

Практика: Включение интерактивных упражнений, ролевых игр, дискуссий и других активных методов работы для активизации речевой деятельности учеников и практики применения изучаемого материала на практике.

Подведение итогов: Сводка основных моментов урока, проверка понимания и усвоения материала, возможность задать вопросы и прояснить непонятные моменты.

Дополнительные материалы: Предоставление ссылок на дополнительные учебные ресурсы, рекомендуемую литературу, онлайн-курсы и другие материалы для самостоятельного изучения и практики.

- 2) Организация информации на слайде.

Стоит располагать информацию на слайде горизонтально, чтобы не затруднять её восприятие. Главные данные следует помещать посередине экрана слайда. Когда на экране присутствует изображение, текст нужно размещать под ним.

- 3) Шрифты.

Используйте шрифты без засечек, такие как Arial, Verdana, Calibri или Tahoma. Они обеспечивают хорошую читаемость и легко воспринимаются с разных расстояний. Выбирайте достаточно крупный размер шрифта для обеспечения лёгкости чтения. Размер шрифта для основного текста может быть от 18 до 24, в зависимости от величины кабинета и расстояния до экрана. Старайтесь использовать один и тот же шрифт для всей презентации, чтобы создать единый стиль и обеспечить

единообразии визуального оформления. Для выделения ключевых слов или заголовков можно использовать жирный шрифт, курсив или подчёркивание. При выборе шрифта следует ориентироваться на простоту, читаемость и эстетику, чтобы обеспечить максимальное восприятие информации учениками.

4) Способы выделения информации (рамки, границы и заливки, использование разных цветов шрифтов, штриховки). Нумерация или маркировка списков также помогает дифференцировать информацию и сделать её более структурированной и удобной для восприятия.

Важно помнить о сбалансированном использовании всех этих методов, чтобы не создавать избыточности или перегруженности слайдов. Цель состоит в том, чтобы помочь ученикам легче усваивать информацию и лучше понимать содержание урока. В связи с этим рекомендуется использовать не более 2-3 способов выделения на одном слайде.

5) Объём информации.

Объём информации в презентации для урока по русскому языку должен быть достаточным для ясного и полного представления учебного материала, но при этом не должен быть избыточным или перегруженным.

Нужно демонстрировать информацию кратко, ясно и лаконично. Избегайте излишнего использования длинных предложений или многословных описаний. Оптимальное количество слайдов в презентации может зависеть от продолжительности урока, но обычно не рекомендуется превышать 20-25 слайдов. Это позволит уделить достаточное внимание каждому аспекту урока, не перегружая учеников информацией.

По окончании презентации предоставьте ученикам возможность задать вопросы или провести обсуждение, чтобы убедиться, что они правильно усвоили представленный материал.

6) Виды слайдов.

Целесообразно использовать различные виды слайдов, чтобы сделать урок интересным и понятным для учеников. Вот несколько рекомендаций:

Текстовые слайды: Используйте для представления основной информации, правил грамматики, лексики и примеров предложений. Текстовые слайды могут также включать в себя ключевые понятия и определения.

Таблицы и схемы: Для наглядного представления сравнительных таблиц, схем конструкции предложений, схемы словообразования и других структурных элементов русского языка.

Диаграммы и графики: Используйте для визуализации данных, статистики, сравнения частотности слов или явлений, а также для иллюстрации грамматических конструкций.

Изображения и фотографии: Можно использовать для иллюстрации темы урока, создания ассоциаций с изучаемым материалом, а также для активизации речевой деятельности учеников (описание картин, обсуждение содержания).

7) Иллюстрации.

Для мультимедийной презентации необходимо выбирать изображения с высоким разрешением. Можно использовать разные виды изображений: фотографии, рисунки, диаграммы, схемы и т.д. Каждая картинка должна быть чёткой и яркой, чтобы ученики могли легко их рассмотреть даже с задних рядов.

2. Здоровьесберегающие технологии

Гигиенические требования к презентациям для уроков русского языка направлены на создание комфортной и безопасной среды для учеников во время учебного процесса.

Уровень яркости и контрастность на экране презентации должны быть умеренными, чтобы не вызывать у учеников чувство дискомфорта или усталости глаз.

Текст на слайдах должен иметь достаточно крупный размер шрифта для удобства чтения со всех мест в аудитории. Шрифты должны быть чёткими и легко читаемыми даже с дальнего расстояния. Избегайте слишком быстрых и резких анимаций, которые могут вызывать дискомфорт учеников. Переходы между слайдами должны быть плавными и естественными.

При планировании расположения учеников в аудитории учитывайте оптимальный угол обзора на экран презентации. Поместите столы и стулья так, чтобы все ученики могли чётко видеть презентацию без необходимости напрягать глаза или поворачиваться в неудобные позы. Перед началом урока убедитесь в исправности и безопасности презентационного оборудования. Обеспечьте правильную установку и закрепление оборудования, чтобы избежать возможности его падения или повреждения.

Если урок продолжается длительное время, убедитесь в проведении регулярных перерывов, в течение которых ученики могут расслабить глаза и размять мышцы. «В случае если презентация проводится в компьютерном классе, и каждый ученик видит её на экране персонального компьютера, то непрерывная длительность воздействия не должна превышать для 1-х классов -10 мин, 2-5-х классов 15 мин, 6-7-х классов - 20 мин, 8-9-х классов 25 мин, 10-11-х классов 30 мин.

Презентация, если это целесообразно, может использоваться на всех этапах урока. При этом первые 15-25 мин урока происходит усвоение 60-80% новой информации. Следовательно, чтобы в памяти учеников оставались новые знания, усиленные визуальным восприятием, не стоит перегружать слайды анимационными эффектами» [3, с.47-48].

Соблюдение гигиенических требований поможет создать комфортную и безопасную обстановку на занятиях, влияющую на результативность обучения и освоения образовательной программы.

Подводя итог, хочется отметить, что в использовании правил оформления презентаций для уроков русского языка заключается ключевая роль в повышении эффективности обучения. Они способствуют не только визуальному привлечению внимания учащихся, но и структурированию материала, что облегчает их понимание и запоминание. Правильно оформленные презентации помогают преподавателям создать интерактивную и увлекательную обучающую среду, стимулируя активное участие учеников в урочной деятельности.

Заключение. Таким образом, презентация является качественным и действенным инструментом для коммуникации обучающего и ученика на занятиях по русскому языку. Она способствует повышению качества образовательного процесса, развитию навыков и умений учащихся, а также формированию интереса к изучению предмета.

Однако стоит отметить, что успешное использование визуального предоставления материала на уроках требует от учителя тщательной подготовки с учётом возрастных особенностей учащихся. Только в этом случае презентация станет эффективным инструментом обучения и взаимодействия с учениками.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы могут быть связаны с разработкой новых методик создания и использования слайд-шоу на занятиях по русскому словесности, а также с изучением влияния презентаций на развитие различных навыков и умений учащихся.

Ссылки на источники

1. Трунова В.В. Технологические возможности презентации наглядного материала при обучении морфемике на уроках русского языка в начальных классах // Информация и образование: границы коммуникаций INFO, - 2020. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-vozmozhnosti-prezentatsii-naglyadnogo-materiala-pri-obuchenii-morfemike-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnyh>

2. Титаева Д.Н. Использование презентаций на уроках русского языка и литературы // Вестник научных конференций, 2015.—URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25029859>

3. Ивановская О. И., Криводерева Л. В., Харченко В. А., Харченко А.А. Как можно использовать презентацию? // Вестник научных конференций. – 2023. – № 10-2(98). – С. 47-48.

УДК 378.147

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Колмакова Марина Анатольевна,

к.т.н., ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г.Тамбов, Россия
mkolmakova@yandex.ru

Аннотация. В данной статье обсуждаются плюсы и минусы дистанционного образования иностранных студентов, а также цифровые инструменты, позволяющие создать понятные и доступные методические материалы для обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: образование, дистанционное обучение, цифровые инструменты, иностранные студенты, электронные презентации.

Сегодня компьютерные технологии и Интернет заняли достаточно прочные позиции в образовании. Если 15-20 лет назад проведение занятий с помощью презентаций было практически "в новинку", то сейчас без этого уже не обойтись, особенно в дистанционном обучении. Современные цифровые инструменты и сервисы помогают педагогам в учебном процессе [1]. С их помощью можно создавать наглядные учебно-методические материалы, видеоролики, записывать аудиозаписи, создавать тесты, проводить занятия в онлайн-формате.

В настоящее время большое число иностранных студентов выбирают дистанционное обучение. Это связано, в первую очередь, с доступностью, так как многие студенты хотят повысить квалификацию, но не могут оставить работу в своей стране.

Дистанционное обучение имеет свои плюсы и минусы [2]. К плюсам безусловно можно отнести: доступность, график обучения, индивидуальный подход. Дистанционное обучение позволяет получать образование в любой стране, где есть интернет. Достаточно создать видеоконференцию в Zoom, Skype, Telemost Yandex или использовать любой доступный сервис для видеоконференций. Студенты могут выбрать удобное время и место занятий. Преподаватели могут адаптировать учебные материалы, учитывая потребности каждого студента, его уровень знаний и индивидуальные пожелания [3].

К минусам дистанционного обучения можно отнести, в первую очередь, языковой барьер. Для успешного обучения необходимо хорошо владеть языком, на котором ведется обучение. Недостаточное знание языка может вызвать проблемы с освоением материала. Так же у иностранных студентов могут возникнуть трудности с

новыми учебными материалами и методами обучения, требованиями преподавателей. Отсутствие личного контакта с преподавателем может вызвать у обучающегося затруднение в понимании материала и самостоятельной работе над ним.

При дистанционном обучении возможно использование различных цифровых инструментов [4,5]. Для общения со студентами есть различные мессенджеры, чаты в социальных сетях, видеоконференции, для передачи информации - виртуальные доски, облачные хранилища. Для развития интереса, вовлеченности в учебный процесс и оценки знаний можно использовать различные тесты, квизы, кроссворды.

Для подготовки электронных презентаций существует достаточно много программ. Среди них есть и платные и бесплатные программы, которые могут работать на различных платформах.

Microsoft PowerPoint - работает на платформах Windows, MacOS, iOS, Android, онлайн, русифицирована, но нужно купить пакет Office или подписку Office 365. Данная программа содержит большое количество инструментов для редактирования, шаблонов и шрифтов, есть возможность совместной работы по сети (рисунок 1).

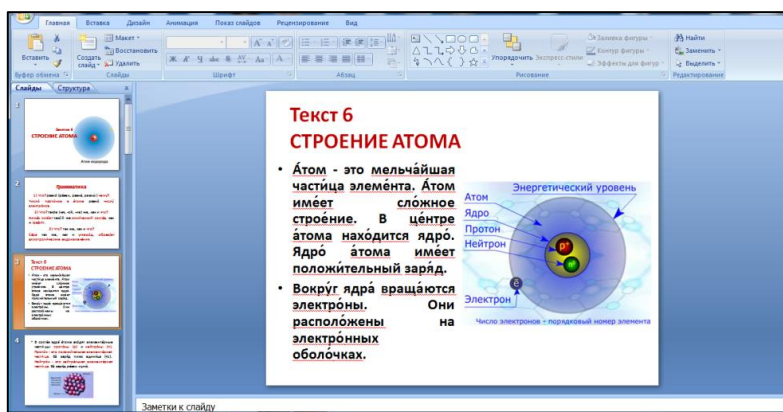


Рисунок 1 - Презентация в Microsoft PowerPoint

Apple Keynote - работает на платформах: MacOS, iOS, браузерная версия в iCloud, есть русский язык, бесплатна. Онлайн-версия работает на обычном компьютере. В данной программе есть готовые темы (цветовая палитра, настройки форматирования, элементы оформления), много эффектов анимации, которые можно сочетать между собой.

Google Slides - работает онлайн, есть русский язык, бесплатная программа. Она имеет понятный интерфейс, готовые шаблоны, но мало возможностей для редактирования картинок.

LibreOffice Impress - работает на платформах Windows, MacOS, Linux, русифицированная, бесплатная программа. В ней присутствует множество функций для работы со слайдами, создание диаграммы и блок-схемы со связями между объектами, включая различные стили и анимацию, рисовать свободные объекты. Для неопытных пользователей можно запустить мастер презентаций, где показано как можно создать свой проект и выбрать необходимые параметры.

OpenOffice Impress - работает на платформах Windows, MacOS, Linux, на русском языке, бесплатна. Эта программа в свое время послужила основой для LibreOffice. Функциональность у этих программ схожая, но есть и отличия. Например, основным недостатком OpenOffice заключается в том, что итоговую презентацию нельзя экспортировать в современном формате PPTX.

Prezi - работает на платформах Windows, MacOS и онлайн, русского языка нет, программа условно-бесплатная, позволяет упорядочивать изображения, графику,

текст, аудио, видео и анимацию, и представлять их аудитории. В ней заложен интерфейс как у навигаторов или электронных книг.

Для передачи информации используют виртуальные доски, облачные хранилища. Виртуальная доска - цифровой инструмент, позволяющий собирать, систематизировать, хранить информацию, а также позволяет общаться и обмениваться данными между студентами и преподавателем. На ней можно размещать информацию в виде ссылок, кодов, тексты, файлы, видеоролики.

Виртуальная доска Padlet - обладает простым и понятным интерфейсом, позволяет быстро пройти регистрацию и использовать эту доску на любом устройстве (рисунок 2). Возможно подключение неограниченного количества пользователей для совместной работы. На этой доске можно добавлять фотографии, видео и делать скриншоты и запись экрана; добавлять ссылки, текст, есть функция редактирования текста. Можно создавать копии и сохранять созданную интерактивную доску в форматах фотографии, PDF-файла и таблицы Excel, которые потом можно отправить студентам. Пригласить участников к работе на доске можно различными способами: по электронной почте; по ссылке; с помощью QR-кода.

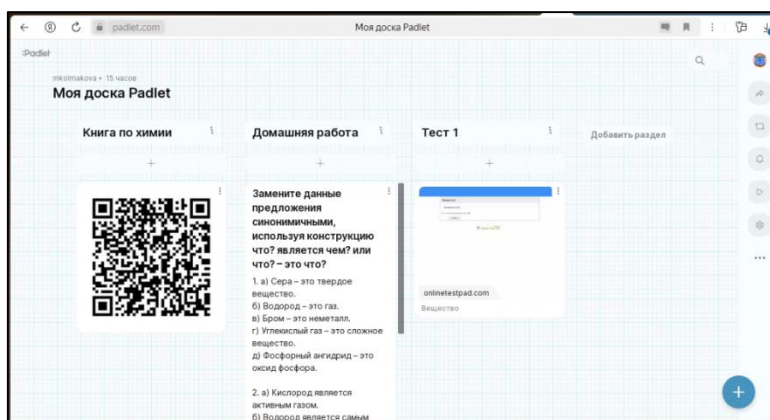


Рисунок 2 - Виртуальная доска Padlet

Migo - простая и понятная для управления онлайн-доска с большим набором шаблонов для организации информации. Студенты вместе с преподавателем в режиме онлайн могут писать, рисовать, добавлять изображения, файлы.

AWWApp - можно работать прямо в браузере. Для этого нужно открыть сайт, зарегистрироваться и пригласить студентов. Для приглашенных будет доступен полный функционал доски. Готовую доску можно сохранить. Бесплатной версии достаточно для обучения.

Popplet - на этой доске можно размещать видео, текст, фото, графику, любые заметки, делиться ими в социальных сетях, на сайтах и в блогах.

Conceptboard - доска для записи комментариев, заметок, можно использовать любые графические инструменты. Один человек выводит информацию на доску, а остальные участники дополняют материалы и комментируют. В доску встроен онлайн-чат. Подходит для онлайн-занятий.

Для развития вовлеченности в учебный процесс и оценки знаний существует множество различных программ для создания тестов, квизов, кроссвордов. Такие программы должны быть с понятным и доступным интерфейсом для студентов, а также отвечать некоторым требованиям при создании тестов. Для создания теста необходимо включить вопросы с одиночным и множественным выбором ответов, указанием соответствий, заполнением пропусков; иметь возможность вносить правки в вопросы и ответы, а также добавлять новые; отражать статистику результатов теста

всей группы и конкретно по каждому студенту; разграничить права тестируемого и тестирующего, а также администратора; следить за временем прохождения теста.

Наиболее популярными и доступными программами для оценки знаний студентов в виде тестирования являются Online Test Pad, Google Forms, Kahoot, БанкТестов РУ.

Online Test Pad - бесплатная система для создания тестов, опросов, кроссвордов, не требует регистрации (рисунок 3). После получения результата студент может указать свои имя и фамилию. Имеет доступный и понятный интерфейс на русском языке. Статистические данные может отображать по каждому студенту. После получения результата можно ознакомиться с ошибками, допущенными в тесте и узнать правильные ответы [6].

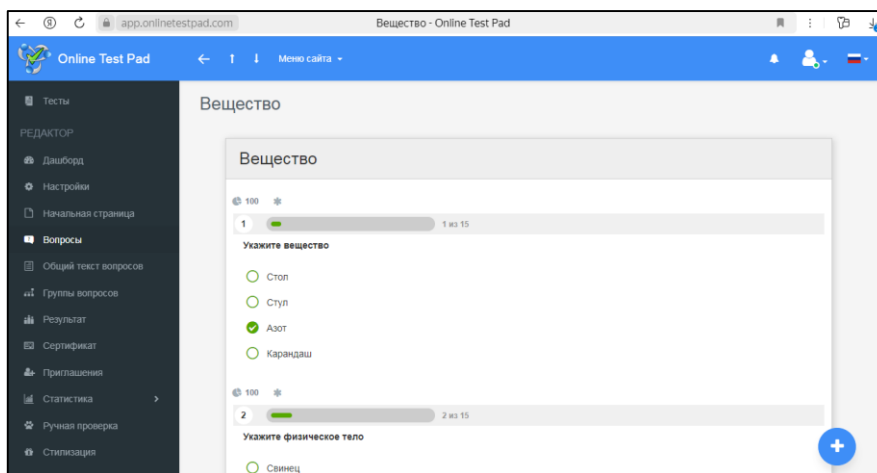


Рисунок 3 - Создание теста в Online Test Pad

Google Forms – бесплатная программа на русском языке, позволяющая создавать тесты с разнообразными тестовыми заданиями. В качестве ответов позволяет загружать изображения, добавлять оценки к вопросам, правильный ответ и отслеживать статистику (рисунок 4).

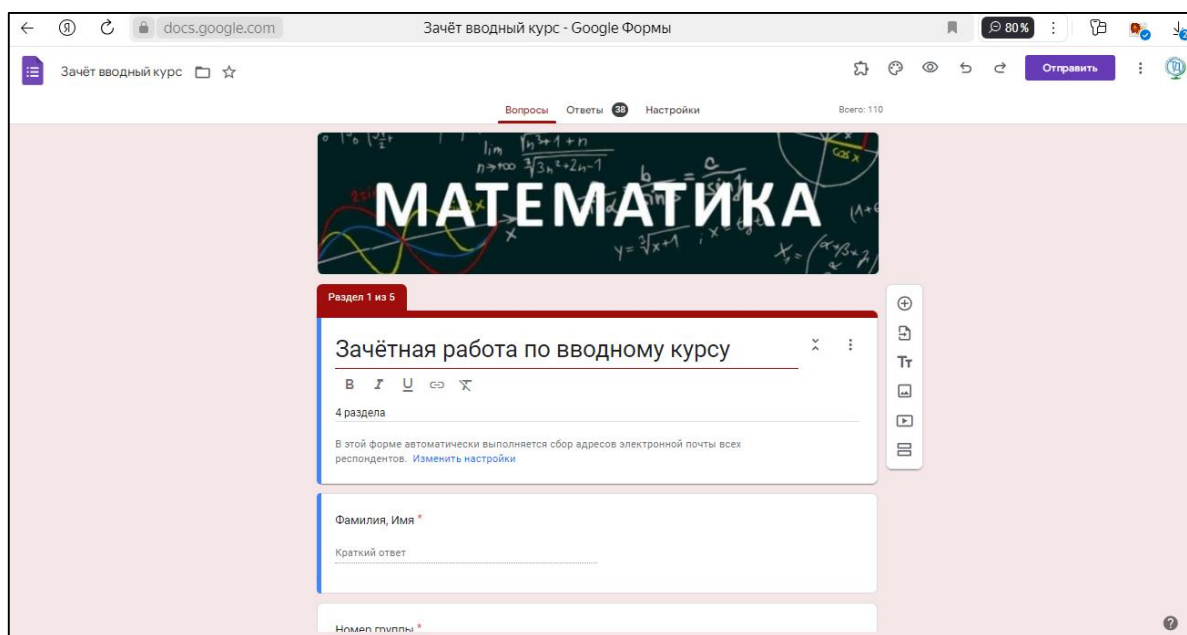


Рисунок 4 - Создание теста в Google Forms

Kahoot - интерфейс данного приложения представлен на английском языке. У людей, чей уровень английского языка достаточно низкий, может вызвать сложности. Тесты и опросы можно создавать на русском языке. В программе заложено множество различных функций, как готовые викторины по различным темам, комбинирование разных видов вопросов, библиотека с миллионами изображений. Но эти функции доступны только в платной версии. Бесплатная версия ограничена созданием тестов с двумя типами вопросов: с одним верным ответом из четырех и формата «правда/ложь».

БанкТестов РУ - бесплатный конструктор on-line тестов с понятным интерфейсом и обязательной регистрацией. Обладает большим количеством различных функций. Прост в использовании для создания тестов с любым количеством вопросов, есть возможность использования графических изображений. Правильные ответы считаются автоматически, причем можно посчитать баллы по каждой категории в отдельности. Результат выдается сразу после прохождения теста и сохраняется в личном кабинете. Можно добавить комментарий к критериям оценки.

Оценивая все плюсы и минусы, дистанционное обучение может быть реализовано для иностранных студентов. Используя различные цифровые инструменты, можно создать интересные и доступные для понимания учебные материалы, а также оценить полученные знания.

Ссылки на источники

1. Миняева, А. Г. Виды электронных образовательных ресурсов / А. Г. Миняева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 27 (369). — С. 258-261. — URL: <https://moluch.ru/archive/369/83083/> (дата обращения: 30.04.2024).

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методика дистанционного обучения: учеб. Пособие для вузов / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 194 С.

3. Данилов, О. Е. Особенности дистанционного обучения / О. Е. Данилов, О. Г. Поздеева. — Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.). — Т. 0. — Пермь: Меркурий, 2014. — С. 34-37. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/101/5176/> (дата обращения: 30.04.2024).

4. Бапиев, И. М. Информационные технологии в дистанционном обучении / И. М. Бапиев, А. О. Гимеден. — Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы XXI Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2021 г.). — Казань: Молодой ученый, 2021. — С. 56-62. — URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/396/16561/> (дата обращения: 30.04.2024).

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Колмакова М.А. Применение компьютерных технологий в оценке полученных знаний по дисциплине "Химия" на подготовительном факультете на примере использования Onli test Pad // Международное образование и сотрудничество: Сборник научных трудов по материалам X Международной научно-практической конференции, Москва, 21 апреля 2023 года. Том Вып.17 – Москва: ООО "Техполиграфцентр", 2023 – С.77-82.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАТИВНЫХ ПЛАТФОРМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Павлова Надежда Ивановна,

к.филол.н., доцент кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия

nadija_80@mail.ru

Воробьева Светлана Николаевна,

к.филол.н., доцент кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия

vorobeva-66@mail.ru

Крижовецкая Оксана Михайловна,

к.филол.н., доцент кафедры русского языка, Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия

krizhok@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные цифровые возможности обучения РКИ, дается обзор востребованных интерактивных образовательных платформ и их функционала для создания онлайн-упражнений. На примере различных ресурсов (*LearningApps.org, Liveworksheets.com, Interacty.me*) демонстрируются преимущества данного мультимедийного инструментария, отвечающие инновационным и современным методам преподавания РКИ. Приводятся основные принципы организации такого рода работы с учащимся. Представлены примеры собственных интерактивных методических разработок. Обосновано, что интерактивные средства могут применяться в качестве электронного сопровождения на всех этапах обучения языку и при изучении самых разных его аспектов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, цифровые технологии в РКИ, интерактивные методы обучения, онлайн-тренажеры.

Стремительное освоение цифровой образовательной среды в последние несколько лет влечет за собой инновационные изменения в процессе и средствах обучения. Среди новых форматов преподавания ведущее место отводится интерактивному обучению с использованием мультимедийных технологий. Как отмечается в исследованиях, «огромный потенциал ИКТ и Интернета существенно повышает мотивацию учащихся, расширяет выбор форм педагогического взаимодействия (от синхронного до асинхронного, от online-общения до offline-общения и пр.), позволяет перейти от педагогического эгоцентризма к творческому сотрудничеству «преподаватель-студент» и, наконец, сделать доступным изучение языка в любое время в любом месте и за короткий период обучения позволяет слушателям овладеть навыками коммуникации на русском языке» [2].

В статье речь пойдет о функциональных возможностях мультимедийного методического инструментария, интернет-ресурсах, форматах интерактивного обучения с элементами геймификации в аспекте проблематики эффективного преподавания РКИ. Преподавание русского языка как иностранного стало той областью, которая адаптирует новые мультимедийные интерактивные технологии и активно вводит их в процесс преподавания по понятным причинам: быстрота,

оперативность, экономия аудиторного времени, доступность, удобство в использовании – далеко не полный перечень очевидных преимуществ образовательных онлайн-сервисов. В сущности, цифровые технологии позволяют решать образовательные и воспитательные задачи, отвечая принципу «поучать развлекая». Также они решают задачу объективности оценивания ученика и его психоэмоциональной вовлеченности в процесс обучения.

Анимационные, текстовые, аудио- и видео-упражнения, предназначенные для выполнения с помощью девайсов, могут не только активно задействоваться на занятии, но и использоваться в качестве формы для организации самостоятельной работы иностранных студентов, минимизировать временные затраты времени при достижении максимального результата на самых разных стадиях освоения материала – закрепления, тренировки, активизации во всех видах речевой деятельности.

Особенно интересны, на наш взгляд, такие цифровые платформы, как LearningApps.org, Liveworksheets.com, Interacty.me, Madtest, Wordwall, востребованные в целях преподавания языков, в том числе РКИ. Шаблоны, разработанные на платформе, могут быть легко и интересно встроены в учебный процесс и позволяют сформировать учебные материалы в электронном формате с последующим их использованием для работы с иностранными учащимися очно и онлайн, индивидуально или в виртуальном классе (например, Interacty.me, Madtest). Ресурсы предоставляют также возможность сохранения созданных материалов в личном кабинете, доступ к ним с помощью ссылок и QR-кодов, копирование и распространение в приложениях, соцсетях и блогах. Среди форматов обучения, предлагаемых онлайн-сервисами, можно выделить такие группы, как *интерактивные рабочие листы, тесты, викторины, квизы* (интерактивный опрос с видеозаданием, анимацией, квестом, викториной).

Для создания интерактивных заданий все платформы предлагают набор собственных шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.). Следует заметить, что созданные онлайн-упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий обучения. Для закрепления лексики большим потенциалом обладает платформа LearningApps.org, содержащая шаблоны игровых заданий с простым и удобным интерфейсом: «Кроссворд», «Слова из букв», пазл «Угадай-ка», организующий слова по лексико-семантическим группам, «Угадывание слов» с элементами аудирования, когда предлагается написать услышанное слово либо перевести написанное слово ниже с помощью панели из букв алфавита.

Очень интересен формат *интерактивной карты*, который позволяет превратить изображение в интерактивное, отметить точки на предметах или пунктах карты (для изучения слов определенной лексико-семантической группы, например, на элементарном уровне – «Город», «Магазин», «Достопримечательности» и т.п.). Кроме того, тем же способом дополнительно можно семантизировать новую лексику на любую тему, когда при наведении курсора на метку будет актуализирован аудио или графически слово, соответствующее изображению.

Весьма насыщенным по формам работы на компактном расположении загруженного материала является формат *интерактивного рабочего листа*, который представляет собой красочно оформленный авторский интерактивный тренажер в виде листа, сохраненного в формате PDF и загруженного на сайт либо сформированного с помощью шаблонов (страницы или нескольких страниц). Такой способ методической работы предлагает сервис Liveworksheets.com., материал которого может включать тексты, аудио-, видео-фрагменты, визуальный контент, анимационные эффекты, загруженные на платформу зарегистрированным пользователем-преподавателем. При этом в базе каждого сайта хранятся интерактивные упражнения, созданные другими авторизованными пользователями-

педагогами, предназначенные для использования в качестве готовых учебных материалов.

Платформа предоставляет возможность загружать в PDF, JPEG-формате собственные презентационные материалы урока или самостоятельной работы, обеспечивая их переводом в интерактивный режим с помощью специальных опций и параметров сервиса с самокоррекцией.

Интерактивные рабочие листы могут быть удобно использованы при закреплении языкового материала, они представляют красочный и насыщенный контент с разными видами подстановочных упражнений, клоуз-тестов (для восстановления пропущенных слов), что особенно продуктивно при изучении и тренировке таких сложных для усвоения тем, как, например, предложно-падежные окончания, совершенный и несовершенный вид глагола, глаголы движения, окончания в глагольных формах и др., сопровождающиеся трудностями у большинства обучающихся. (рис. 1)

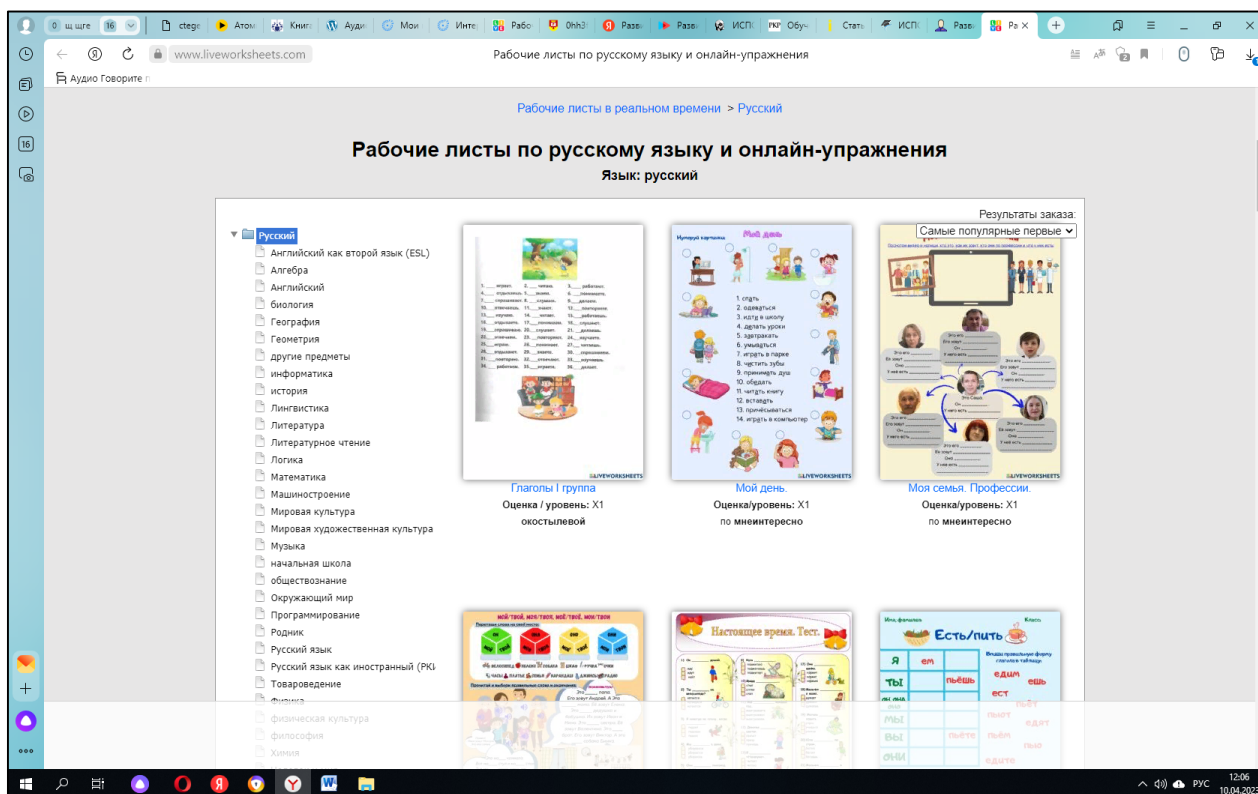


Рисунок 1 - Пример интерфейса

Интерактивный рабочий лист позволяет упаковать и совместить в одном формате различные виды информации (текстовую, звуковую, анимированную с помощью компьютерной графики, видеоряда), что не только очень удобно, но и продуктивно, поскольку позволяет сочетать все виды речевой деятельности. Пример такого тренажера представлен на рисунке ниже (рис. 2).

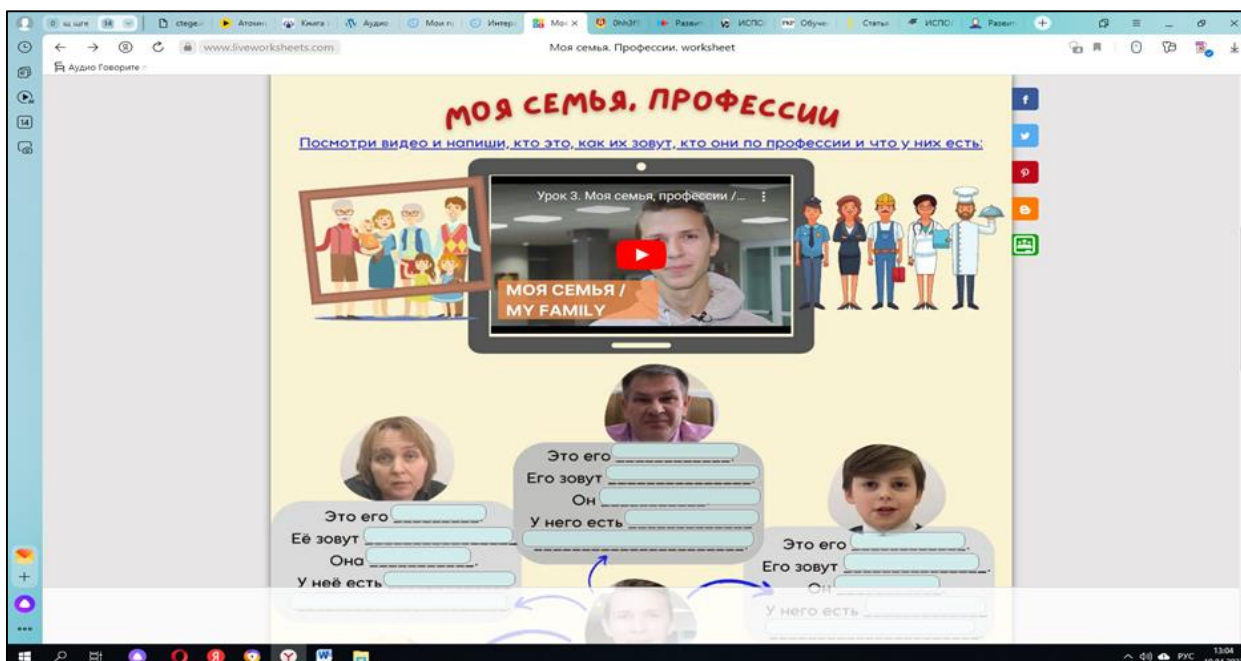


Рисунок 2 - Пример мультифункционального интерактивного листа

Возможность совмещать в одном проекте видео-, аудио-, текстовый, графический, анимационный контент предоставляет и сервис Interacty.me. Такая технологическая возможность, несомненно, позволяет оптимально и эффективно решать задачи взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, что составляет приоритетную цель методики РКИ. В качестве примера одного из заданий приведу собственную разработку игрового обучающего контента для уровня А1 по теме «Профессия» (рис. 3).

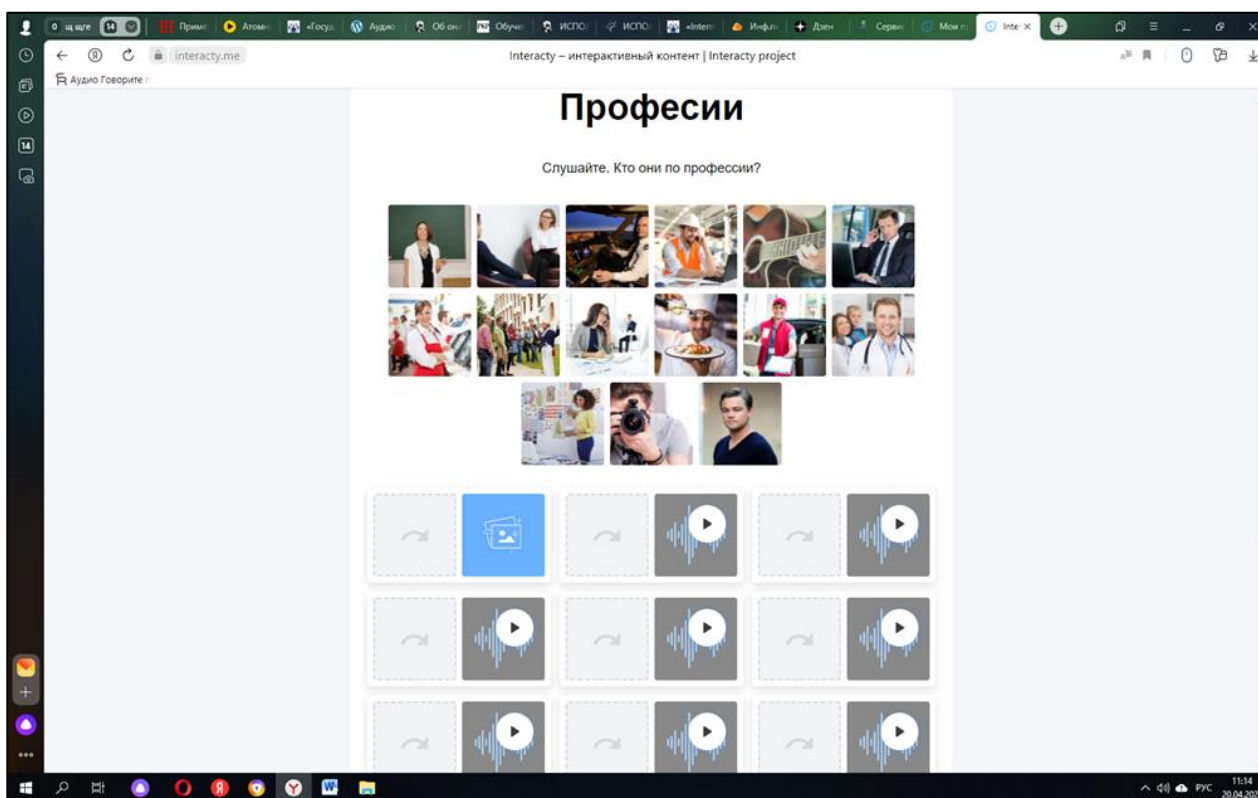


Рисунок 3 - Проект «Профессии». Уровень А1.

В создании контента использован шаблон «Мэтч-игра на соответствие» из 15 изображений и коротких описательных аудио-текстов к ним, слушая которые учащиеся должны соотнести их с изображением. Более объемную и завершённую единицу представляет собой интерактивный проект – серия расположенных в нужном порядке различных блоков с заданиями, созданных по разным шаблонам в соответствии с поставленной учебной задачей, темой и целью урока.

Модели упражнений, предлагаемые платформами, предоставляют широкие и довольно разнообразные возможности преподавателю создавать упражнения, соответствующие всем стадиям автоматизации речевых навыков (подстановочные, имитативные, трансформационные, репродуктивные, комбинированные), тем самым отвечая одной из основных задач обучения иностранному языку – формированию коммуникативных умений в различных видах речевой деятельности. Компактность формирования материала является его явным преимуществом: на одном интерактивном листе или проекте и его интерактивном пространстве можно одновременно практиковать самые разные задания с выходом во все виды речевой деятельности дистанционно, бесконтактно, что особенно ценно для самостоятельной заинтересованной работы учащегося. Также возможно сочетать самые разные приемы работы на уроке в интерактивном формате, разрабатывать уроки с элементами геймификации, викторины, тесты, циклы уроков, собственные методические комплексы.

Подводя итоги, стоит отметить, что обучение с применением интерактивных образовательных ресурсов имеет очевидный методический потенциал и может продуктивно использоваться во взаимосвязанном обучении всем видам речевой деятельности, способствуют созданию мотивации студентов и интереса к изучению русского языка.

Упражнения и методические комплексы, созданные на базе интерактивных образовательных платформ, могут применяться в качестве электронного сопровождения на всех этапах обучения языку при изучении самых разных аспектов. Не будет преувеличением сказать, что весь лексико-грамматический материал в преподавании разных аспектов русского языка как иностранного может быть адаптирован к данному формату, что открывает новые горизонты в методическом инструментарии РКИ.

Ссылки на источники

1. Павлова Н.И. Методический потенциал интерактивный проекта как современного формата организации занятия по русскому языку как иностранному (на примере сервиса Interacty.me) // Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного /иностранного: российские и зарубежные практики. Материалы II международной научно-практической конференции. Ставрополь, 18-22 сентября 2023 г. С.197-202.

2. Погорельская С.А. Информационно-компьютерные технологии как средство оптимизации краткосрочных курсов русского языка для иностранцев // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 1. Т. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kompyuternye-tehnologii-kak-sredstvo-optimizatsii-kratkosrochnyh-kursov-russkogo-yazyka-dlya-inostrantsev/viewer> (дата обращения: 15.04.2024).

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН К ОСВОЕНИЮ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Степаненко Игорь Тимофеевич,

к.т.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования, образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
ask-igor@yandex.ru

Степаненко Елена Викторовна,

к.ф.-м.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
stepanenko.ei@yandex.ru

Аннотация. В работе обсуждаются особенности аудиторной и внеаудиторной работы иностранных граждан в процессе освоения дополнительных общеобразовательных дисциплин в рамках подготовки к освоению основных образовательных программ на русском языке и использование мультимедийных технологий в указанных видах деятельности. В частности, рассматриваются возможности использования мультимедийных словарей при изучении специальных дисциплин.

Ключевые слова: иностранные граждане, русский язык как иностранный, мультимедийные технологии, дополнительные образовательные программы

Введение. Формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности – основная задача высшего образования. Бывший до последнего времени традиционным подход передачи знаний от преподавателя к обучаемому в готовом виде вряд ли применим в настоящее время к решению этой задачи. Роль обучаемого в процессе обучения переходит от пассивного потребления знаний к активному их творению – формулировке проблемы, анализу путей её решения, поиску оптимального результата и доказательству его правильности.

Методология и результаты исследования. Основными видами занятий как при довузовской подготовке иностранных граждан, так и при обучении вообще, остаются аудиторная работа под руководством преподавателя и внеаудиторная самостоятельная работа обучаемого.

В рамках предвузовской подготовки иностранных учащихся к освоению основных образовательных программ на русском языке необходимо учитывать, что изучение предметов может начинаться только после того, как будущие абитуриенты получают начальные базовые знания по русскому языку, умения и навыки разговорной и письменной речи. В связи с этим возрастает информационная нагрузка на аудиторные занятия и объём самостоятельной работы иностранных учащихся.

Самостоятельная работа иностранных учащихся является необходимой и важной составляющей учебной работы. Она имеет целью закрепление и углубление полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе и с

использованием компьютерной техники, а также выполнении учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Несмотря на повышение роли самостоятельной работы студентов, при работе с иностранными обучающимися на этапе предвузовской подготовки нельзя уменьшать объём аудиторных занятий по специальным дисциплинам, таким как математика, физика, химия и другим. Причиной этому служит необходимость создания языковой среды для ускоренного и, в то же время, качественного изучения иностранцами русского языка. Ведь именно во время аудиторных занятий по спецпредметам учащиеся получают возможность погрузиться в чужую для них языковую среду не бытовой, а научной направленности, здесь они знакомятся с новыми для них научными терминами, имеют возможность развивать навыки научного общения.

Во время самостоятельной внеаудиторной работы большинство студентов используют смартфоны, планшеты, личные персональные компьютеры. В то же время, традиционно занятия по точным наукам проходят в обычных аудиториях, не всегда оснащённых индивидуальным компьютером обучающихся, компьютером преподавателя, проектором, мультимедийной доской. В современных же условиях использование информационных технологий предполагает, что занятия и по общеобразовательным дисциплинам желательно проводить в компьютерных классах, оснащённых проекционным оборудованием.

Увеличить заинтересованность и повысить активность как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы иностранных студентов можно путём привлечения различных информационных, в том числе, мультимедийных технологий с использованием разных форм представления и подачи информации на занятиях.

Потребность во внедрении мультимедийных технологий в процесс обучения физике, химии гораздо выше, чем, например, при изучении математики и информатике. Это связано с меньшей, нежели в математике абстрактностью, дороговизной и большим количеством разнообразных лабораторных установок, необходимостью выделения специальных лабораторий по разным разделам изучаемых дисциплин. А повторение эксперимента при самостоятельной работе вне специализированных лабораторий в спокойной обстановке домашней работы «дорогого стоит».

Использование мультимедийных технологий в процессе предвузовской подготовки иностранных учащихся по физике и многим другим предметам, по мнению авторов, может раскрыть больше возможности для развития умений и навыков разговорной и письменной речи в соответствующей предметной области. И, как следствие, скорейшей адаптации иностранных студентов к новой для них языковой среде.

Также одной из задач системы довузовской подготовки иностранных учащихся является доведение уровня их знаний по основным предметам до уровня, необходимого для поступления в вуз. При решении этой задачи использование мультимедийных технологий позволит за тоже время предоставить учащимся большие объёмы информации.

И всё же на первом месте стоит организация языковой среды, в чём большую помощь могут оказать средства мультимедийных технологий.

Нахождение иностранных граждан в неродной языковой среде предполагает, что для них должен быть организован доступ к гораздо большему объёму справочной, учебной информации, в том числе и к специализированным словарям, по сравнению с отечественными студентами.

Для этого можно использовать **электронный орфографический словарь терминов предметной области**. Он будет удобен для быстрого, если не сказать мгновенного, поиска необходимого термина. Использование подобного словаря может способствовать развитию зрительной памяти на используемую в разных

предметных областях терминологию. Средства реализации подобного словаря могут быть различны – от простейшего текстового редактора для набора отдельных слов до среды программирования на языке высокого уровня для создания самостоятельно работающего приложения.

В качестве развития и расширения электронного орфографического словаря терминов предметной области можно рассматривать **аудиословарь**, в котором пользователям предоставляется возможность не только увидеть и прочесть нужный термин, но и прослушать его произношение, что немаловажно для иностранных студентов. Таким образом, использование аудиословаря может способствовать развитию помимо зрительной ещё и слуховой памяти, а также может оказать помощь при тренировке речевых навыков.

В настоящее время для получения мгновенного перевода не только набранного текста, но и текста, содержащегося в изображении разработано достаточно много специализированных ресурсов в сети Интернет. Они предлагают помимо простого перевода, ещё и синонимы, а также предлагают прослушать результат перевода. В подобных приложениях используются системы машинного обучения (так называемый искусственный интеллект). И соревноваться с этим в индивидуальной разработке достаточно сложно.

Дальнейшим расширением является **иллюстрированный словарь**, где помимо озвучивания используются иллюстрации к различным терминам, физическим законам, названиям приборов, процессам, позволяющие активизировать зрительную и ассоциативную память.

Если же в словарь помимо статических картинок включить видеосюжетами, иллюстрирующими различные физические процессы, явления, и другой справочной информацией, то получаем **видеосправочник**. При его использовании активизируются и зрительная, и слуховая, и ассоциативная память, во время просмотра видеосюжетов пользователь погружается в языковую среду.

В качестве инструмента для создания роликов, иллюстрирующих законы физики, её процессы и явления, можно использовать различные среды и приложения.

На протяжении последних 12 лет преподавателями кафедры «Общетеоретические дисциплины» (в настоящее время «Русский язык и общеобразовательные дисциплины») разрабатывались мультимедийные пособия по преподаваемым общеобразовательным дисциплинам. Одним из направлений разработки стала серия мультимедийных изданий (рис. 1) «Изучаем термины» [1, 2, 3].

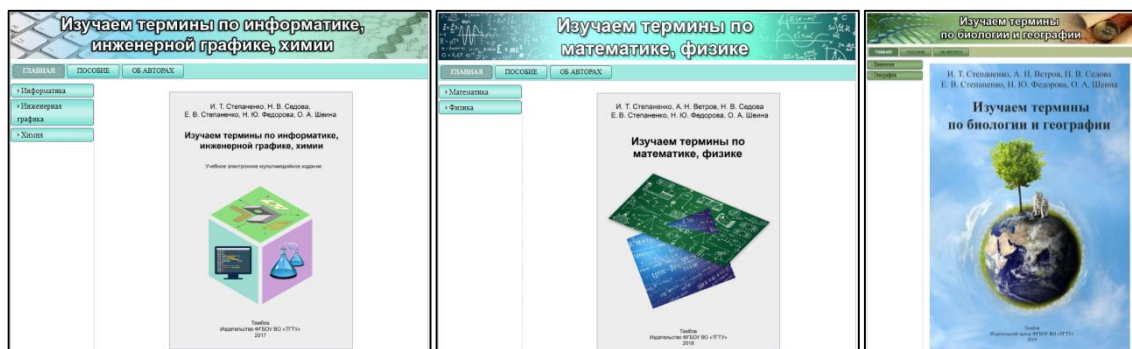


Рисунок 1 - Главные страницы мультимедийных словарей на сайте ТГТУ

Каждый из словарей содержит алфавитный список терминов своей предметной области с определением, примером использования, звуковым сопровождением и, где возможно, иллюстрациями.

Использование видеоматериалов (как небольших озвученных презентаций, так и опубликованных профессионально записанных фрагментов лекций) стало неотъемлемой частью одной из последних разработок – мультимедийного пособия

«Математика и физика в таблицах, формулах и схемах» [4]. На рисунке 2 приведены примеры подключенных видеофрагментов по обеим дисциплинам.

The screenshot displays a digital learning interface with two main sections:

- Left Section (Mathematics):**
 - Векторы (Vectors):** A sidebar menu with options like 'Комплексные числа', 'Выражения', 'Равенства', 'Неравенства', 'Величина. Функция', 'Пределы. Прогнозные', 'Первообразные. Интегралы', 'Физика', 'Справочные таблицы', and 'Список использованных источников'. The main content area shows a table with definitions for 'Координаты вектора' and 'Модуль (абсолютная величина) вектора', accompanied by a diagram of a vector in a coordinate system. Below this is a video player titled 'Правило треугольника сложения векторов' showing two vectors \vec{a} and \vec{b} being added.
- Right Section (Physics):**
 - Световые явления (Light phenomena):** A sidebar menu with options like 'Справочные таблицы' and 'Список использованных источников'. The main content area shows a table with definitions for 'Фотон', 'Видимый свет', 'Скорость света в вакууме', 'Скорость света в среде', and 'Длина волны'. Below this is a video player titled 'Распространение света' showing a video titled 'Световые лучи' with a play button.

Рисунок 2 - Видеоблоки по математике и физике

Использование анимации открывает широкие возможности при изучении многих разделов дисциплин. Особенно это можно отнести к физике. Это связано с тем, что в условия жёстких временных рамок и невозможности проводить все опыты в реальном времени, появляется возможность наглядной и неоднократной демонстрации разнообразных физических опытов, процессов, явлений с возможностью остановки в любой момент и дополнительного объяснения происходящего.

Для создания анимационных роликов существуют различные системы, которые предполагают различный уровень владения соответствующими технологиями.

Особое место на начальном этапе изучения физики, математики и других дисциплин занимает чтение формул и запись их на слух. С использованием анимационных роликов появляется возможность демонстрировать процесс чтения формулы, давать задания на чтение записанной формулы с последующим прослушиванием правильного ответа, на прослушивание формулы и записи её на слух.

Когда человек попадает в чужую языковую среду, зачастую у него может возникнуть психологический барьер, психологическое напряжение, связанные с тем, что он почти ничего не понимает. Ему бывает трудно ещё раз переспросить, попросить объяснить более подробно определённые вопросы. Для преодоления подобной трудности с успехом можно использовать на занятиях **видеолекции**, включающие в себя законченные смысловые фрагменты материала.

В настоящее время можно найти достаточно много профессионально подготовленных и опубликованных обучающих видеороликов по интересующим темам. Большинство подобных роликов предназначены для русскоязычных слушателей, а значит, речь преподавателя будет довольно быстрой и может содержать большой процент незнакомых, а также незначимых слов, что затрудняет понимание. Безусловно, трудности понимания возможно преодолеть, используя различные интернет-системы по переводу видео. Но, в этом случае, теряется смысл использования видеоролика именно на русском языке.

В отличие от видеолекций для русскоговорящих студентов, для иностранных студентов видеосюжеты должны быть более облегчёнными во многих отношениях:

- объём предлагаемого материала значительно меньше;
- сравнительно небольшое количество по сравнению с предыдущей темой новых терминов;
- темп подачи материала значительно ниже.

Все это является следствием недостаточного на начальном этапе обучения знания языка, на котором ведется преподавание.

Безусловно, в дальнейшем при переходе от темы к теме все приведенные параметры следует постепенно увеличивать для лучшей адаптации обучаемых к языку.

Видеолекции на любом этапе обучения, и особенно на начальном, удобны тем, что их можно в любой момент остановить, начать воспроизведение с любого места, повторить любое необходимое количество раз.

Использование при обучении видеолекций может способствовать также развитию навыков конспектирования для их использования в дальнейшем при обучении по выбранной специальности, которого недостает многим студентам, и не только иностранным. Организовать этот процесс при использовании видеолекций можно следующим образом.

Первое знакомство с видеосюжетом происходит на занятии, там он полностью разбирается, обсуждается, при необходимости просматривается повторно. В качестве домашнего студенты получают задание записать на слух, а в дальнейшем – законспектировать материал, содержащийся в рассматриваемом видеосюжете.

При этом продолжительность видеолекции, её сложность, насыщенность специальными терминами, её темп с каждым следующим сюжетом обязательно увеличивается. В качестве проверки домашнего задания могут быть как чтение, так и пересказ записанного материала.

Для подготовки видеосюжетов помимо специально оборудованной студии необходимо, безусловно, использование специализированных программ обработки видеoinформации, видеомонтажа. Также очень важную роль играет грамотно составленный план лекции, правильно подобранный содержательный материал, необходимые иллюстрации.

Заключение. Все приведенные возможности использования мультимедийных технологий в процессе обучения и многие другие позволят повысить роль самостоятельной работы учащихся в образовательном процессе. Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие их творческих способностей. При этом идет процесс развития умения учиться, формирования у обучаемых способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к будущей профессиональной деятельности в современном мире.

В заключении отметим, что при внедрении в процесс обучения мультимедийных технологий неизбежно возникает вопрос: «Кто будет заниматься реализацией авторских идей преподавателя в аудио- и видео исполнении?» Даже при наличии специальной лаборатории, при массовом внедрении информационных технологий в учебный процесс, производительности этих лабораторий обычно не хватает. И подготовка материалов растягивается на непозволительно длительное время. Поэтому, зачастую, этим приходится заниматься самому преподавателю.

Ссылки на источники

1. Степаненко, И.Т. Изучаем термины по информатике, инженерной графике, химии [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебно-методический комплекс / И. Т. Степаненко, Н. В. Седова, Е. В. Степаненко, Н. Ю. Федорова, О. А. Шеина. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2017. URL: <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2017/stepanenko/> (дата обращения: 26.04.2024)

2. Степаненко, И.Т. Изучаем термины по математике, физике [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебно-методический комплекс / И. Т. Степаненко, А. Н. Ветров, Н. В. Седова, Е. В. Степаненко, Н. Ю. Федорова, О. А. Шеина. – Тамбов: Изд-

во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2018. URL: <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2018/stepanenko/> (дата обращения: 26.04.2024)

3. Степаненко, И.Т. Изучаем термины по биологии, географии [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебно-методический комплекс / И. Т. Степаненко, А. Н. Ветров, Н. В. Седова, Е. В. Степаненко, Н. Ю. Федорова, О. А. Шеина. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2019. URL: <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2019/stepanenko/> (дата обращения: 26.04.2024)

4. Степаненко Е.В. Математика и физика в таблицах, формулах и схемах [Электронный ресурс, мультимедиа]: учебное пособие / Е. В. Степаненко, И. Т. Степаненко, Н. Ю. Федорова, Н. В. Седова. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2023. URL: <https://www.tstu.ru/book/elib3/mm/2023/Stepanenko/> (дата обращения: 26.04.2024)

УДК 81.42:811.161.1

14.07.09: Общая методика обучения

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИКА

Булатова Алия Данисовна,

учитель русского языка и литературы СОШ 19 г.Эрдэнэт, Монголия

732@erdenetis.edu.mn

Аннотация. *Актуальность:* Современная металлургическая и горнодобывающая промышленность активно развивается в Монголии, а именно в городе Эрдэнэт. На горно-обогатительном комбинате ПГС Предприятие «Эрдэнэт» работает много специалистов. В связи с этим предприятию требуются высококвалифицированные специалисты, способные эффективно общаться и работать в международной среде, так как большинство специалистов проходят курсы повышения квалификации в России. В городе есть Технологический институт «Эрдэнэт», который готовит специалистов горнодобывающей и металлургической отрасли. Ежегодно группа студентов - старшекурсников после прохождения курсов изучения русского языка и успешной сдачи экзамена направляется на дальнейшее обучение в российские вузы. Изучение профессионального русского языка становится актуальным для монгольских студентов, стремящихся углубить свои знания в данной области и преуспеть в карьере.

Цель статьи: изучить основные методики, помогающие студентам развивать навыки коммуникации и понимания в профессиональной сфере на русском языке.

Основные результаты: обзор существующих методик обучения русскому языку с уклоном на профессиональную сферу.

Ключевые слова: русский язык, специализированный словарный запас, профессиональное чтение.

Введение. Современный мир требует от профессионалов не только отличного владения специальными знаниями, но и уверенного владения языком профессиональной среды. В данной работе рассматривается важность профессиональной направленности обучения русскому языку для достижения успеха в карьере и предлагаются стратегии и методики, которые способствуют эффективному освоению языка в профессиональном контексте. От правильного использования терминологии до умения адаптировать свою коммуникацию в зависимости от аудитории - все это играет ключевую роль в достижении профессиональных целей.

Методология и результаты исследования. В условиях глобализации потребности развития общества поставили перед национальной системой образования ряд фундаментальных задач, связанных с совершенствованием содержания профессиональной подготовки будущих специалистов. Современный реальный мир-это мир общения, диалога культур и взаимных интересов, а желание выбрать профессию, учиться и делать карьеру -универсальная составляющая практического мира. Несмотря на личные различия, представителям разных национальностей, социальных групп и профессий легче вступать в контакт и понимать друг друга, будучи носителями русского языка. В этом отношении вопрос языковой

подготовки выходит за рамки изучения предмета, поскольку предполагает формирование более широкого контекстности развития, целостной, профессионально-личностной системы подготовки будущих специалистов.

Процесс языкового, культурного и профессионального самосознания специалистов настолько сложен, что требует всестороннего и глубокого анализа на стыке многих предметов. Проблема формирования системы профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на неязыковых факультетах характеризуется многоаспектностью.

Особенность профессионально-ориентированного языка заключается в том, что он выступает и как средство, и как цель обучения. Особенностью современного этапа развития преподавания русского языка как неродного является интенсивный поиск новых подходов к разработке содержания обучения. Высшие учебные заведения являются местом подготовки будущих специалистов международной экономической, политической, юридической и производственной направленности, и вопрос их речевой подготовки, в том числе обучения русскому языку, имеет социальную значимость. Изучение профессионального русского языка для иностранного студента имеет несколько ключевых преимуществ и целей:

- Карьерные возможности: Россия - крупная и влиятельная страна, и знание русского языка может открыть двери к разнообразным карьерным возможностям в различных сферах, в том числе таких как металлургия и горная отрасль.

- Понимание культуры и общества: Изучение русского языка дает студентам возможность погрузиться в богатую русскую культуру, литературу и историю, что способствует более глубокому пониманию российского общества и его ценностей.

- Расширение профессиональных сетей: Владение русским языком облегчает коммуникацию с российскими коллегами, деловыми партнерами и клиентами, что может быть полезным для развития профессиональных сетей и установления деловых связей. На предприятии ПГС «Эрдэнэт» немало русскоговорящих специалистов-мастеров, с которыми ежедневно нужно устанавливать рабочие контакты.

- Исследования и академическая деятельность: Для студентов, которые заинтересованы в изучении русской науки, знание профессионального русского языка является необходимым для проведения исследований, участия в конференциях и публикации статей.

- Межкультурное взаимодействие: Изучение русского языка помогает студентам развить навыки межкультурного взаимодействия и адаптации к новой культурной среде, что становится все более важным в глобализированном мире.

В целом, изучение профессионального русского языка открывает перед иностранными студентами множество возможностей как в профессиональной сфере, так и в личном развитии, делая их более конкурентоспособными на мировом рынке труда.

Изучение профессионального русского языка в области металлургии и горной промышленности особенно важна в контексте следующих аспектов:

- Техническая специализированная лексика: Изучение профессионального русского языка позволяет студентам овладеть специализированной лексикой, используемой в металлургической и горнодобывающей отраслях, такой как "чугун", "сталеплавильный завод", "шахта", "расплавленный металл" и т.д.

- Коммуникация с коллегами и партнерами: Знание русского языка облегчает коммуникацию с российскими коллегами, инженерами, работниками производств и другими специалистами в сфере металлургии и горнодобывающей промышленности.

- Понимание технической документации и инструкций: Владение русским языком позволяет эффективно читать и понимать техническую документацию, инструкции по

оборудованию и безопасности, что критически важно для безопасной и продуктивной работы на предприятиях.

- Участие в профессиональных мероприятиях и конференциях: Изучение профессионального русского языка дает возможность студентам участвовать в международных конференциях, семинарах и выставках, посвященных металлургии и горнодобыче, где они могут делиться своими исследованиями и устанавливать контакты с коллегами из России и других стран.

- Исследования и разработки: Знание профессионального русского языка позволяет студентам изучать научные статьи, публикации и отчеты, связанные с металлургическими и горнодобывающими технологиями, а также участвовать в международных исследовательских проектах. В целом, связь с изучением профессионального русского языка и металлургией или горной промышленностью помогает иностранным студентам эффективно взаимодействовать в профессиональной среде, расширять свои знания и возможности для карьерного роста в данной отрасли.

В процессе работы со студентами определились следующие результативные методики обучения:

1. Ролевые игры и симуляции: Проведение ролевых игр и симуляций профессиональных ситуаций помогает студентам на практике применять языковые навыки в реальных условиях. Организация сценариев с профессиональными ситуациями, например, случай по технике безопасности на производстве, презентации проектов или интервью на работу. Создание заданий, где студенты играют определенные профессиональные роли и взаимодействуют на русском языке. Студенты выбирают для себя определенную роль, например, мастер-ученик и строят диалог [2, с.45].

2. Создание занятий, которые включают обсуждение тем, связанных с конкретной профессиональной областью (например, электричество, металлургия, инженерия). В учебниках выбираются тексты на определенную тему, и студенты работают над ключевыми словами, отвечают на вопросы, самостоятельно составляют вопросы к тексту, используя профессионализмы. Использование специализированных текстов и материалов, которые содержат профессиональную лексику и терминологию, расширяют словарный запас студентов [2, с. 91].

3. Анализ профессиональных текстов, таких как статьи, отчеты или резюме, для изучения специализированной лексики и структур. Студенты знакомятся с научными статьями профессоров института по определенной тематике.

4. Проектные задания: задания, требующие студентов создавать профессиональные документы на русском языке, такие как бизнес-планы, научные статьи или презентации. Например, студент должен подготовить отчет о прохождении практики на предприятии.

5. Групповые проекты, где студенты совместно решают реальные профессиональные задачи и представляют результаты на русском языке. Например, студенты работают над проектом, который решает проблему безопасности: оценивают факторы риска и разрабатывают меры по обеспечению безопасности рабочих и оборудования.

6. Использование аутентичных материалов: включение аутентичных текстов, аудиозаписей и видеоматериалов из профессиональной среды способствует развитию навыков понимания и адаптации к языку реальной рабочей среды. Студенты просматривают видеоролики, где рабочие отливают металл, добывают минералы, делают лабораторные эксперименты, используя при этом профессиональную лексику.

Конечно, выбор любой методики обучения зависит от уровня владения русским языком. На курсах в институте зачастую обучаются студенты, не владеющие русским

языком. И поэтому работа с ними начинается с элементарных занятий: изучение букв и звуков, фраз приветствий, затем постепенно в лексику включаются профессионализмы. Далее диалоги с данными словами, аудирование и затем уже составление небольших фраз и текстов, связанных напрямую с профессиональной направленностью обучения. Эти примеры помогают студентам не только развивать языковые навыки, но и применять их в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Примеры применения основных методов на занятиях обучения русскому языку.

Пример сценария ролевой игры:

Название: "Заседание технического комитета"

Цель: Развитие навыков коммуникации и использования профессиональной лексики на русском языке в рамках профессиональной сферы.

Участники: Студенты специализирующиеся на металлургии, горнодобывающей промышленности и инженерном горном деле.

Продолжительность: 60 минут (время примерное)

Материалы: Роли участников, сценарий заседания, технические документы (возможно, рекомендуется использование документов из реальной профессиональной практики).

Описание:

Студенты разделяются на группы, каждая из которых представляет технический комитет ведущей компании по металлургии или горнодобыче. Каждая группа получает свою роль в заседании, например:

1. Председатель технического комитета.
2. Главный инженер.
3. Технический специалист.
4. Менеджер по производству.

Задача студентов - принять участие в заседании и решить текущие проблемы и задачи, связанные с производством или техническими аспектами предприятия.

Ход событий:

1. Представление ролей: Каждая группа представляет свою роль и рассказывает о своей функции в предприятии.

2. Обсуждение проблемы: Председатель предлагает к обсуждению конкретную проблему или задачу, например, улучшение производственных процессов, сокращение затрат или внедрение новой технологии.

3. Обсуждение решения: Участники обсуждают возможные решения проблемы, предлагают свои идеи и аргументируют их выбор.

4. Принятие решения: После обсуждения группа принимает решение и разрабатывает план действий для его реализации.

5. Отчет председателя: Председатель подводит итоги заседания, обобщает принятые решения и делает заключительные замечания.

Заключение:

После завершения заседания преподаватель проводит обсуждение и анализ хода игры, выявляет сильные и слабые стороны предложенных решений, обсуждает использование профессиональной лексики и коммуникативных навыков участников.

Такой сценарий позволяет студентам практиковать русский язык в реалистичной профессиональной ситуации, а также развивать навыки коммуникации и коллективной работы.

Примеры проектных заданий:

1. Разработка технического отчета:

Задание: Студентам предлагается изучить техническую документацию по конкретному аспекту металлургического или горнодобывающего процесса и

разработать технический отчет на русском языке. Отчет должен содержать описание процесса, анализ данных и рекомендации.

Цель: Развитие навыков технического письма на русском языке, понимание специализированной лексики.

2. Презентация проекта:

Задание: Группам студентов предлагается выбрать тему, связанную с металлургией, горнодобычей или инженерным делом, и разработать презентацию на русском языке. Презентация должна содержать описание проекта, его цели, методы и предполагаемые результаты.

Цель: Развитие навыков устной презентации и общения на русском языке, работа в команде.

3. Исследовательский проект:

Задание: Студентам предлагается провести исследование по выбранной теме в области металлургии, горнодобывающей промышленности или инженерного дела, используя русскоязычные источники. Результатом проекта должен быть научный отчет на русском языке с анализом полученных данных и выводами.

Цель: Развитие навыков научного письма на русском языке, умение работать с источниками и анализировать информацию.

4. Проект по кросс-культурному обмену:

Задание: Студентам предлагается провести проект по кросс-культурному обмену между предприятиями металлургической или горнодобывающей отраслей в России и другой стране. Проект должен включать в себя обмен опытом, проведение совместных мероприятий и разработку рекомендаций для улучшения сотрудничества.

Цель: Развитие навыков межкультурного общения на русском языке, понимание особенностей делового общения.

Каждое из этих заданий может быть адаптировано под конкретные потребности и уровень подготовки студентов. Они позволяют студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и применить их на практике в рамках своей профессиональной области.

Использование аутентичных материалов в учебном процессе является важным компонентом эффективного обучения русскому языку для студентов металлургии, горнодобывающей промышленности и инженерного дела. Вот несколько примеров аутентичных материалов, которые могут быть полезны в этом контексте:

1. Технические статьи и публикации: Студенты могут изучать и анализировать технические статьи, публикации и отчеты, касающиеся их профессиональной области. Это могут быть научные статьи из специализированных журналов, технические руководства или отчеты о проведенных исследованиях.

2. Профессиональные веб-ресурсы: Существует множество веб-сайтов, посвященных металлургии, горнодобывающей промышленности и инженерному делу, где студенты могут найти информацию о последних разработках, технологиях и новостях в своей области. Использование таких ресурсов позволяет студентам погрузиться в профессиональную терминологию и контекст.

3. Профессиональные журналы и газеты: Чтение профессиональных журналов и газет позволяет студентам быть в курсе последних событий и тенденций в их области работы. Это также помогает им развивать навыки чтения и понимания текстов на русском языке.

4. Технические видео и презентации: Использование видеоматериалов и презентаций, связанных с темами металлургии, горнодобывающей промышленности и инженерного дела, может быть эффективным способом визуализации информации и развития навыков аудирования на русском языке.

5. Профессиональные конференции и вебинары: Участие в профессиональных конференциях и вебинарах позволяет студентам получить доступ к экспертам и

специалистам в своей области, а также практиковать устную речь и общение на русском языке.

Использование аутентичных материалов позволяет студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и расширить свои знания в своей профессиональной области, что является важным аспектом их профессиональной подготовки.

Заключение. Профессиональная направленность обучения русскому языку играет важную роль в успешной карьере современного специалиста. Эффективные стратегии и методики обучения, такие как интеграция языка и профессиональных знаний, ролевые игры и использование аутентичных материалов, помогают студентам достичь высокого уровня языковой компетенции в профессиональном контексте. Изучение и освоение этих ключевых аспектов помогут иностранным студентам успешно интегрироваться в профессиональную среду металлургии и горнодобывающей промышленности, повышая свою конкурентоспособность на рынке труда.

Ссылки на источники

1. Зайцева И.А. Особенности преподавания профессионального русского языка иностранным обучающимся в системе высшего образования // Современное педагогическое образование. 2020. № 2. С.89-94.

2. Усанова О.Г. Профессионально-ориентированный подход в методике преподавания русского языка как иностранного // Lingva mobilis. 2016. № 1(54). С. 44-51.

УДК 181.161.1

16.01.45: Преподавание языкознания

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ В КУРСЕ РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАРЕЧИЙ И СООТНОСИМЫХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ)

Голубева Виктория Константиновна,

*доцент кафедры русского языка, Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь*

victdove@gmail.com

Аннотация. В статье утверждается важность создания фундаментальной русской грамматики лингводидактической направленности и разрабатывается адвербиальный участок этой системы. Нас интересуют наречия как средства, вступающие в отношения грамматической синонимии со словами других частей речи, в частности с предложными группами. Рассмотрены основные условия взаимозамены конкурирующих единиц указанного типа, выявлен ряд возможных трудностей инофонов при употреблении наречий и синонимических предложно-падежных форм, продемонстрированы варианты упражнений для закрепления данной темы в курсе РКИ.

Ключевые слова: грамматическая синонимия, наречие, предложно-падежная форма, предложная группа, функциональная грамматика, лингводидактическая модель грамматики.

Введение. Функциональная грамматика, в русле которой выполнено наше исследование, представлена разными своими вариантами – моделями построения языка. Так, известна модель А. В. Бондарко с исчерпывающим описанием «основных

содержательных, смысловых концептов языка» [1, с. 11], организованных в виде функционально-семантических полей (аспектуальность, темпоральность, локативность, определённость/неопределённость и др.), и модель Г. А. Золотовой, оформившаяся в коммуникативную грамматику, в рамках которой выделяются и типологизируются наименьшие синтаксические единицы – синтаксемы, рассматриваются типовые значения предложений и функционирование языковых средств в зависимости от речевого регистра текста [2].

Две названные модели функциональной грамматики обычно относят к академическим. Им противопоставляются университетские лингводидактические модели, которые в соответствии со «средой» своего развития ставят несколько иные – ориентированные на практику преподавания – цели. Это функционально-коммуникативный синтаксис М. В. Всеволодовой [1] и семантико-функциональная грамматика Воронежской школы во главе с З. Д. Поповой [3, с. 57]. Обучение РКИ как основная область применения теории становится объединяющей чертой двух указанных школ.

Закономерно, что если носители языка овладевают его механизмами посредством социализации и часто принимают коммуникативные решения интуитивно, не сверяясь с грамматиками, то инофоны нуждаются в наглядной экспликации алгоритма выбора одной из возможных в данной ситуации единиц. Именно поэтому функциональные лингводидактические модели ставят во главу угла «необходимость выявления механизмов, обеспечивающих адекватное оформление языковыми средствами передаваемого содержания» [4, с. 218], а не «проблемы классификации лингвистических единиц и объектов» [4, с. 218], актуальные для формально-описательных грамматик вроде [5; 6; 7].

Вместе с тем у перечисленных фундаментальных формально-описательных грамматик пока нет аналогов, нацеленных на объяснение фактов языка при их функционировании в речи и рассчитанных на не-носителей русского языка [1, с. 11; 8, с. 140]. Актуальность такого труда не вызывает сомнений, поскольку по мере накопления опыта преподавания РКИ становится всё очевиднее: многие теоретические положения традиционной грамматики требуют уточнения и детализации. Попытки же лингвистов-функционалистов увидеть свой язык со стороны, глазами иностранцев, иначе, чем в традиции, сгруппировать смыслы и языковые средства ведут к осознанию, что многие вопросы в грамматике ещё не поставлены или могут быть поставлены иначе.

Постепенное создание фундаментальной грамматики лингводидактического толка представляет собой описание различных участков грамматической системы русского языка. Поскольку в данной статье нас интересует адвербиальный участок этой системы, отметим, что концепцию функционально-коммуникативной грамматики наречий в русистике разрабатывала в первую очередь школа Московского университета: М. В. Всеволодова [1], Ф. И. Панков [9], Е. Н. Гулидова [10]. Некоторые наречия русского языка, принадлежащие к разным лексико-грамматическим разрядам, в аспекте РКИ рассматривались также Э. И. Амиантовой [4], Г. А. Битехтиной [11; 12; 13], Н. А. Лобановой и И. П. Слесаревой [14].

Как отмечается в литературе, наиболее частотные ошибки затрагивают парадигматику употребляемых единиц, т. е. вызваны неправильным выбором одного из конкурирующих средств. В связи с этим особую актуальность приобретает проблематика синонимии языковых единиц и правил их дистрибуции в контексте. Так, Е. Н. Гулидова [10] в лингводидактическом аспекте анализирует семантически близкие квантитативы *много*, *немного*, *мало*, *очень*, темпоральные лексемы *давно*, *долго*, а также их префиксальные дериваты. Предметом изучения в [15] становятся ошибки, связанные с употреблением наречий меры и степени *очень*, *абсолютно*, *ужасно*, *резко*, *смехотворно* и т. д. в речи иностранных студентов.

Методология и результаты исследования. В центре нашего внимания оказался иной тип синонимии – не лексический, а грамматический. Как известно, одним из показателей продвинутого уровня владения иностранным языком является не только уместное использование близких по значению слов (**бережно перенёс – осторожно ступил – заботливо открыл дверь – *бережно ступил**), но и способность выражать одну и ту же мысль разными грамматическими средствами. Работы, посвящённые методике ознакомления инофонов с грамматическими синонимами русского языка, пока немногочисленны (см., например, [16], [17]). В них описываются синтаксические структуры, синонимия которых задается: а) опять же, лексическими синонимами (*В поезде была приятная проводница – В поезде была любезная проводница*), б) конверсивами (*Он продал мне этот ноутбук – Я купил у него этот ноутбук; Миша поссорился с Никитой – Никита поссорился с Мишей*); в) залоговыми трансформациями (*Иностранцы изучают наш язык – Наш язык изучается иностранцами*) [16, с. 30–41].

Мы же выявляем случаи, когда одна из синонимических единиц (наречие) выступает в своей исходной функции (морфологизированное средство), а его синоним – предложная группа – является результатом употребления части речи в несвойственной ей роли (неморфологизированное средство).

Цели данной статьи – рассмотреть основные условия взаимозамены синонимических единиц указанного типа, выявить возможные трудности инофонов при употреблении наречий и синонимических предложно-падежных форм, а также продемонстрировать варианты упражнений для закрепления данной темы в курсе РКИ. При этом нас интересуют случаи, когда грамматические синонимы являются однокоренными. Такое методологическое условие при определении предмета анализа нами поставлено не случайно. Если корень задает денотативное тождество синонимов, то при их разном оформлении отчётливее проявляется грамматическая семантика конкурирующих единиц.

Кроме того, такие явления требуют повышенного внимания, т. к. корневое сходство синонимов может создавать для инофона обманчивое представление об их абсолютной функциональной симметрии, а это не всегда так.

В функции наречия в русском языке могут употребляться, например, такие предложно-падежные формы (предложные группы): *Сын радостно схватил потерянного щенка, поднёс к лицу = Сын с радостью схватил потерянного щенка, поднёс к лицу; Иван Николаевич благородно открыл передо мной дверь ↔ Иван Николаевич из благородства открыл передо мной дверь; Бабушка отчаянно закричала ↔ Бабушка в отчаянии закричала; Работник принудительно подписал документ ↔ Работник под принуждением подписал документ* и т. д. При анализе соотносительности такого рода структур с применением метода трансформации исходных высказываний важно выявить, во-первых, в каких контекстуальных условиях замена наречия предложной группой возможна, а во-вторых, являются взаимозаменяемые структуры полностью синонимичными или каждая из них приобретает специфический семантический оттенок. Рассмотрение предложно-падежных форм разной структуры, функционально соотносимых с наречием, является более широкой исследовательской задачей, выходящей за рамки данной статьи. Здесь же мы сконцентрируемся на наиболее распространенном типе предложных групп типа *с заботой*.

1. При отработке со студентами такого типа синонимии важно различать **синтаксические позиции**, в которых может употребляться одно и то же наречие (среди работ лингводидактической направленности основательная типологизация синтаксических позиций наречий представлена, например, в [9] и [10]).

Для нашего анализа нужно противопоставлять наречие прежде всего в приглагольной, приаъективной и безлично-предикативной функции. Интересующие

нас контекстуальные замены наречия происходят в основном в приглагольной позиции:

Дедушка отвечает мудро = с мудростью, но ...в этом случае он [Виталий] *твёрдо решил быть мудро осторожным* [Михаил Чулаки. Прощай, зелёная Пряжка (1998)]³ – *с мудростью осторожным.

Или: Они [друзья] *очаровательно* беспомощны, *мило* болтливы, *мудро* глупы, *нежно* любвеобильны, *доверительно* откровенны и *вдохновенно* порывисты... [А. И. Слаповский. Разнобой // «Волга», 2012] – *с очарованием/ очаровательностью беспомощны, *с мудростью глупы, *с нежностью любвеобильны, *с доверием/доверительностью откровенны, *с вдохновением/вдохновенностью порывисты, однако в функции распространителя глагола возможны оба грамматических синонима: *очаровательно* /с очарованием *улыбнулась*, *нежно* /с нежностью *обнял*, *доверительно* /с доверительностью *внимали*, *вдохновенно* /с вдохновением *пропел* (пример с *мудро* приведён выше; *мило* не имеет структурно-семантического аналога среди существительных).

Предложные группы, синонимичные наречию, в принципе могут выступать и модификаторами прилагательного – в таких случаях они указывают на степень проявления адъективного качества: *Ребёнок оказался до трогательности нежным* наряду с *Ребёнок оказался трогательно нежным* (в наречии сильнее качественная, а не количественная семантика). Однако синонимия таких структур встречается редко и не охватывает формы творительного падежа с предлогом с. То же касается наречий в безлично-предикативных употреблениях, которые не заменяются предложными группами: *Детям страшно в тёмном доме*; *Тебе страшно остаться одинокой?* – **Детям со страхом в тёмном доме*; **Тебе со страхом остаться одинокой?*

2. Рассматривая предложные группы в приглагольной позиции, следует помнить, что они способны выполнять не только вторичную роль обстоятельства, но и типичную для них функцию дополнения. При этом синонимических отношений с однокоренным наречием не возникает: *После обидных слов незнакомец равнодушно отвернулся* ↔ *После обидных слов незнакомец с равнодушием отвернулся* (отвернулся как?), но *За всю жизнь он никогда не сталкивался с равнодушием* (не сталкивался с чем?).

3. Далее, необходимым условием синонимии является наличие у наречия того же значения, которым обладает и существительное, выступающее в составе предложной группы, и наоборот. Например, в приводимом выше контексте *Сын радостно / с радостью схватил потерянного щенка, поднёс к лицу* замена возможна, т. к. и наречие, и субстантив в предложно-падежной форме выражают семантику 'находясь в состоянии удовольствия, испытывая ощущение душевного удовлетворения' [19]. Однако в случае *Я бы с радостью тебе помог, но тороплюсь* трансформация в наречие *радостно* блокируется, поскольку у данной лексемы отсутствует «этикетное» значение 'испытывая готовность и большое желание' [19]⁴.

Обратное явление, когда наречие обладает значением, отсутствующим у существительного (и, соответственно, его форм), наблюдается в зоне перехода качественных наречий в количественные: *Дочка ужасно хотела пить, и мы зашли в кафетерий* – *ужасно* 'очень, сильно', нельзя **с ужасом хотела пить*. Впрочем, и первичное, «эмоциональное» значение за данной наречной лексемой не закрепилось, оно абстрагировалось до общеоценочного 'очень плохо, скверно' [20], что в принципе исключает возможность взаимозамены данного наречия и предложной группы: *По таким дорогам водители ездят ужасно* ≠ *с ужасом*. Стоит сказать, что

³ Здесь и далее все иллюстративные контексты, кроме смоделированных нами, приводятся по [18].

⁴ Предложно-падежная форма с *радостью* в указанном значении лексикализовалась, о чем свидетельствует ее фиксация в качестве отдельной реестровой единицы в словаре [20].

количественные наречия, переходящие в этот разряд из собственно качественных, гораздо чаще употребляются не в прилагательной позиции, а с прилагательным, что создает ограничение на трансформации, отмеченное в п. 1.

4. После сужения области синонимического взаимодействия наречий и предложно-падежных форм важно продемонстрировать студентам основания, по которым языковая система «поддерживает» существование грамматических синонимов такого типа. На первый взгляд фразы типа *равнодушно / с равнодушием ответил, неприязненно / с неприязнью посмотрел* включают чисто грамматические дублиеты. Вместе с тем их специфика заключается в разном потенциале смыслового варьирования за счёт модификаторов. Эти возможности синонимов предопределены частеречными особенностями наречий и существительных. В отличие от наречия, субстантив способен свободно присоединять прилагательные и аналогичные распространители, а также другие существительные в косвенных падежах (чаще всего в родительном). Наречие же представляет компактный, но менее семантически дифференцированный способ выражения признака:

– *Да так, ничего, – ответил Тигр с деланной небрежностью* [Нина Дашевская. Скрипка неизвестного мастера (2015)], ср.: *ответил Тигр небрежно*;

– *Ну, как ты? – спросил Корнеев с тревогой в голосе, вскакивая и оглядывая Гусева с ног до головы, когда тот показался в приёмной* [Олег Дивов. Выбраковка (1999)], ср.: *спросил тревожно*.

5. Обратим внимание на ряд наречий и соотносимых с ними субстантивных форм, употребление которых требует отдельных пояснений для иностранных студентов. В русском языке есть немногочисленные пары однокоренных наречий и предложно-падежных форм, которые обозначают признак, ориентированный на разных субъектов:

• *страшно – со страхом*: *Директор **страшно** посмотрел в сторону выхода и направился к человеку с портфелем* ≠ *Директор **со страхом** посмотрел в сторону выхода и направился к человеку с портфелем* (во втором случае страх испытывает директор, в первом – какое-то другое лицо);

• *интересно – с интересом*: *Мой знакомый **интересно** пишет о взаимоотношениях подростков* ≠ *Мой знакомый **с интересом** пишет о взаимоотношениях подростков* (в первом случае интересно читателям, во втором – самому автору);

• *смешно – со смехом*: *Мой друг **смешно** поёт иностранные слова* ≠ *Мой друг **со смехом** поёт иностранные слова* (в первом случае пение вызывает смех у слушателей, во втором – смешно самому поющему человеку) и др. наречия и предложные группы.

С учетом обозначенных особенностей употребления наречий и синонимичных им форм студентам, изучающим русский как иностранный, можно предложить следующие виды упражнений.

Упражнение 1. Попробуйте заменить выделенные формы существительных на однокоренные наречия, учитывая наличие у этих форм распространителей. Полностью ли совпадают получившиеся высказывания с исходными? Укажите смысловые различия, если они имеются. [Количество предложений определяется на усмотрение преподавателя]

Образец: *ответил с преувеличенной **весёлостью*** → *ответил преувеличенно весело*. Конструкции семантически эквивалентны.

1. *Все события младшая сестра воспринимала с лёгким **весельем***.
2. *– Теперь нас трое! – с показным **весельем** произнёс Женька*.
3. *Насекомое за стеклом жужжало **со странной, отчаянной весёлостью***.
4. ***С** несколько излишним **весельем** я объяснял суть произошедшего*.
5. *Профессор отозвался с какой-то **весёлостью** в голосе*.

6. На все замечания греки реагируют с присущей им **открытостью**.
7. Свою историю рассказчица начала с полной **открытостью** сердца.
8. В мемуарах с простодушной **открытостью** выведена жизнь небогатой француженки.
9. Студенты с **любопытностью** молодых учёных читали книги по лингвистике, готовили рефераты.
10. – А кто сегодня за главного? – с искренней **любопытностью** спросил парень в очках.

Комментарий преподавателя: формы с ... **весельем/весёлостью** (пп. 1–5), с **открытостью** (пп. 6–8), с ... **любопытностью** (пп. 9–10) могут быть заменены на наречия **весело, открыто, любопытно** соответственно, однако в случаях, когда данные существительные употреблены с прилагательными, встает вопрос, есть ли у наречий аналогичные по смыслу распространители, чтобы обеспечить абсолютную синонимию конструкций.

Оказывается, что в одних случаях можно подобрать семантический аналог: с **лёгким весельем** ≈ **немного весело, слегка весело**. В других – именно предложно-падежные конструкции удобнее использовать для отчётливой и точной фиксации оттенков эмоций, состояний субъектов. Скажем, два качественных наречия, связанные подчинительными отношениями, образуют стилистически допустимые сочетания очень избирательно, особенно если иметь в виду нехудожественную речь. Так, нормальными являются **ответил неожиданно весело, оделась вызывающе ярко, смотрел неприлично открыто**, но несколько неестественно или манерно звучат конструкции: **?насекомое жужжало странно весело / отчаянно весело, ?жизнь выведена простодушно открыто, ?спросил искренне любопытно** (в художественной речи такие сочетания могут встречаться в виде сложных наречий типа **талантливо-изоцрэнно**). В то же время более частотны и естественны сочетания количественного и качественного наречий той же структуры: **необыкновенно открыто, совершенно точно, исключительно комфортно, достаточно весело, откровенно нагло** (последнее наречие явно тяготеет к выражению смысла 'очень').

Трудно поддаются преобразованиям и распространители типа с **присущим кому-либо (качеством)**. Кроме того, очень часто наречию недоступна двухуровневая модификация типа с **несколько излишним весельем**: 1) **ответил с весельем каким? – излишним**, 2) **с излишним насколько? в какой степени? – несколько**. Ср. нормальное одноуровневое распространение: **излишне весело, немного весело**, но недопустимое ***чуть/слегка излишне весело, *чуть/слегка немного весело**. Случаи типа с **какой-то странной весёлостью смотрели = как-то странно весело смотрели** редки.

Наконец, распространяющие формы типа (с **весёлостью**) в **голосе**, (с **открытостью**) **сердца**, (с **любопытностью**) **молодых ученых** не встраиваются в контекст с однокоренным наречием. Всё это демонстрирует бóльшую приспособленность предложно-падежных форм к выражению обстоятельственного признака, если у говорящего есть такая прагматическая установка.

Упражнение 2. Определите, в каких случаях наречия и формы существительных семантически эквивалентны, а в каких – не могут взаимозаменяться. Объясните почему.

1. **Марина нежно и застенчиво** глянула в сторону уснувших.

[Наречия **нежно** и **застенчиво** допускают замену на предложно-падежные формы существительных: **с нежностью** и **с застенчивостью** глянула]

2. В этот момент, взяв булавку, **Света больно** уколола сестре руку.

[Наречие **больно** не заменяется на форму с **болью** с сохранением значения 'вызывая у сестры боль'. Для сравнения приводится контекст: **Света посмотрела с болью** 'сама испытывала боль']

3. *Встречая Новый год, мы всегда с надеждой смотрим в будущее.*

[Вместо предложно-падежной формы *с надеждой* не употребляется наречие, т. к. аналогичной адвербиальной лексемы в русском языке нет. Можно указать студентам на возможность преобразования в структуру с деепричастием: *Мы всегда смотрим в будущее, надеясь на лучшее*]

4. *Критики почтительно отзывались о новом романе.*

[Наречие *почтительно* допускает замену на предложно-падежную форму существительного, причём допустима разная суффиксальная оформленность имени =с *почтением/почтительностью* отзывались]

5. *Андрей Викторович открыл письмо и с ужасом прочитал о крушении самолёта.*

[Предложно-падежная форма *с ужасом* не эквивалентна наречию *ужасно*, поскольку у этих потенциальных синонимов различаются лексические значения: *с ужасом* 'пребывая в состоянии расстройств, изумления, вызванном чем-то неприятным', а *ужасно* 'очень плохо, скверно', ср.: *Ученик прочёл стих просто ужасно, так что ему не поставили даже три*]

Заключение. Проанализированный нами материал показывает, что ознакомление студентов с явлениями грамматической синонимии становится импульсом к актуализации их знаний и навыков из ряда других дисциплин: лексикологии (выявление специфики грамматических синонимов в сопоставлении с лексическими), морфемики и словообразования (установление корневого тождества двух коррелятивных единиц и возможности разной суффиксальной оформленности изофункциональных существительных, как с *весельем/весёлостью*, с *доверием/доверительностью*), морфологии (наблюдение за процессами взаимодействия частей речи, а также за грамматическим потенциалом сопоставляемых частей речи), синтаксиса (приобретение навыков трансформационного анализа синтаксических структур, выявление роли синонимических частей речи в формировании предложения). Изучение на занятиях по РКИ явлений грамматической синонимии обеспечит развитие не только теоретико-аналитических, но и коммуникативных навыков студентов, обогатит их новыми способами расширения синтаксического минимума предложения.

Ссылки на источники

1. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017. 656 с.

2. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Издательство МГУ, 1998. 528 с.

3. Научная школа профессора З.Д. Поповой. Воронеж: Истоки, 2018. 248 с.

4. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2001. №6. С. 215–233.

5. Грамматика русского языка: в 2 т. М.: Издательство Академии наук СССР. 1952–1954.

6. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1970. 767 с.

7. Русская грамматика: в 2 т. М.: Наука, 1980.

8. Распопова Т. И., Кашкина А.В. Функциональная грамматика: дидактический аспект // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. №4. С. 139–141.
9. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: дис. ... докт. филол. наук. М., 2009. 844 с.
10. Гулидова Е.Н. Грамматика русских наречий: лингводидактический аспект (на материале работы во франкоязычной аудитории): дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 277 с.
11. Битехтина, Г.А. Об употреблении количественных наречий очень и много // Русский язык за рубежом. 1975. №1(33). С. 66–68.
12. Битехтина Г.А. Семантико-синтаксические разряды определительных наречий в современном русском языке и условия их функционирования: дис. ... канд. филол. наук. М., 1979. 252 с.
13. Битехтина Г.А. Семантико-синтаксические условия употребления качественно-количественных наречий в русском языке // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1982. №5. С. 44–50.
14. Лобанова Н.А., Слесарева И.П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (третий год обучения). М.: Русский язык, 1984. 368 с.
15. Позднякова А.А., Чепкова Т.П., У Юйцунцзы, Ли Цзяци. Наречия меры и степени в речи иностранных студентов: анализ и систематизация ошибок // Преподаватель XXI век. 2023. №2. Часть 1. С. 131–146.
16. Самойленко А.А. Работа с грамматической синонимией на уроках РКИ: магистр. дис. Томск, 2016. 92 с.
17. Дробинина А.Н. Акциональные категории при объяснении явлений лексической и грамматической синонимии и омонимии при обучении РКИ // Из практики преподавания русского языка как иностранного взрослым. М.: РГГУ, 2001. – С. 43–63.
18. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.04.2024).
19. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari> (дата обращения: 12.04.2024).
20. Морковкин В.В., Луцкая Н.М., Богачёва Г.Ф. Большой универсальный словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari> (дата обращения: 12.04.2024)

УДК 811.161.1'27:811.161.3'27

17.07.51: Язык и стиль художественных произведений

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТУРКМЕНСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Зуева Екатерина Александровна,
к.филол.н., ст. преподаватель кафедры филологии
Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь
katarzyna.zujewa@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена лингвистическим особенностям туркменских народных сказок. Анализируется лексическое разнообразие (группы экзотизмов и иноязычные вкрапления), ономастическое пространство

(антропонимикон и топонимикон) туркменских народных сказок. Рассматриваются архетипы, характерные для сказок туркменского народа.

Ключевые слова: туркменская сказка, экзотизм, иноязычное вкрапление, ономастика, композиция.

Введение. В последнее время наблюдается интерес к изучению культур разных народов, так как культурная картина мира достаточно специфична для любого этноса. Сказки составляют значительный фольклорный фонд культуры любой нации, отражая развитие общества, менталитет и жизненные ценности населения определенной страны. Внимание к народным сказкам как лингвокультурному источнику определяется тем, что сказка содержит этнографическую, историческую, социальную, культурологическую информацию, что отражается на лексическом уровне. Сказка определяется как «популярный жанр устного народного творчества, жанр эпический, прозаический, сюжетный; предметом повествования в ней служат необычные, удивительные, а нередко таинственные и страшные события; действие же имеет приключенческий характер» [1, с. 96]. Отметим, что исследованию туркменских народных сказок посвящено небольшое количество трудов, среди которых можно выделить отдельные работы М. Соегова [2], И. Стеблевой [3] и М. Т. Юсуповой [4].

Актуальность исследования объясняется развитием межкультурных связей, а также определяется тем, что туркменские народные сказки мало известны русскоязычному населению и недостаточно изучены в русских филологических и гуманитарных науках.

Цель данной работы – анализ лингвистических особенностей (лексического пласта) и архетипов туркменских национальных сказок.

Материалом исследования послужили экзотизмы (49 лексических единиц), иноязычные вкрапления (11 единиц), ономастические единицы (24 имени собственного), архетипы, отобранные методом сплошной выборки из сборника «Проданный сон. Туркменские народные сказки» [5]. Значения отдельных лексических единиц исследовались с опорой на глоссарий в самом сборнике сказок [5], где трактуются слова из текста, а также на данные словарей «Толковый словарь иноязычных слов» Л.П. Крысина [6], «Имя и история: об именах арабов, персов, таджиков и тюрков. Словарь» А.М. Гафурова [7], «Географические названия мира: Топонимический словарь» Е.М. Поспелова [8].

Методология и результаты исследования.

I. Лексическое богатство туркменских народных сказок. Анализ фактического материала позволил выделить 49 экзотизмов, которые знакомят читателя с культурой, бытом, репрезентируют национальный колорит туркменского народа. Под *экзотизмами* понимаются «иноязычные наименования вещей и понятий, свойственных природе, жизни и культуре других стран и народов» [6, с. 133]. Материал распределен на 10 лексико-тематических групп.

1. ЛТГ «ЧЕЛОВЕК»: *ага* (ага) [турецкое аҫа 'благородный, знатный; хозяин, начальник'] – в султанской Турции: титул военачальников, с 1826 г. – чин младшего и среднего офицерского состава в турецкой армии, а также лицо, имеющее этот титул, чин; в современной Турции – обращение к зажиточным землевладельцам [6, с. 37]; тюркское [āḡa] 'господин, хозяин' [7, с. 121]; 1) старший брат; 2) дядя по отцовской линии; 3) обращение к мужчине, старшему по возрасту [5], *джан* (jan) – персидское слово джан [ǰān] 'душа, милый' [7, с. 144]; 'дорогой, милый' (ласковое обращение) [5], *ходжа* (hoja) – персидское имя [h̡ɟaǰa] 'господин, хозяин' [7, с. 205]; почтительное обращение [5].

2. ЛТГ «РЕЛИГИЯ»: *азан* (azan) – призыв на молитву, который нараспев произносится служителем мечети – муэдзином – с минарета [5], *коран* (koran)

[арабское al'koran qur'an 'чтение'] – священная книга ислама, содержащая изложение догм и положений мусульманской религии, мусульманских мифов и норма права [6, с. 398], **кыбла** (kybla) – направление в сторону мекки, куда мусульмане обращаются лицом при молитве [13], **намаз** (namaz) [персидское namaz] – у мусульман: совершаемая в определенное время молитва, состоящая в чтении отрывков из Корана, которой предшествует омовение [6, с. 514], **хадж** (haj) [арабское haǧǧ] – у мусульман: паломничество в Мекку, считающееся подвигом благочестия [6, с. 383], **ханака** (hanaka) – дервишеская обитель, странноприимный дом (обычно при мечетях), где странствующие мусульманские монахи могли получить приют или жить постоянно [5].

3. ЛТГ «ПИЩА И НАПИТКИ»: **айран** (aıran) [тюркское airan] – молочный напиток, напоминающий кефир, употребляемый как прохладительный в Казахстане, Средней Азии [6, с. 44], **буламак** (bulamak) – густая похлебка из муки с маслом [5], **катлама** (katlama) – жареная лепешка из нескольких слоев теста, проложенных жиром [5], **ковурга** (kowurğa) – жареная пшеница, одно из национальных кушаний, **курт** (kur) – вид творога, спрессованного в форме шариков или небольших лепешек и высушенного на солнце [5], **овмач** (owmaç) – кушанье из размятых в масле кусочков горячей лепешки [5], **черкез** (çerkez) – солянка древовидная, или солянка рихтера, кустарниковое растение, похожее на саксаул [13], **ярма** (ıarğa) – каша из пшеничной крупы [5].

4. ЛТГ «РАСТЕНИЯ»: **арча** (arça) – древовидный можжевельник [5], **гарак** (garak) – шведа мелколистная, растение с мелкими листьями сероватого цвета; растет на солончаках [5], **калам** (kalam) – тростниковое, особым образом очиненное перо, которым писали на ближнем и среднем востоке [5], **маш** (maş) – растение из семейства бобовых, зерна которого употребляются в пищу. Растет в Иране и Средней Азии [5].

5. ЛТГ «СОЦИАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ПОНЯТИЯ»: **газель** (gazel) [араб. ghazal] – стихотворная форма поэзии народов Ближнего и Среднего Востока, предполагающая повтор смежной рифмы (или группы слов) в конце четных строк, а также стихотворение в такой форме [6, с. 173], **дутар** (dutar) – струнный музыкальный инструмент [5], **медресе** (medrese) [арабское madrasa 'школа, училище'] – средняя (реже высшая) религиозная школа у мусульман [6, с. 472], **мектеб** (mäktäb) [арабское maktab 'место, где пишут'] – 1. Начальная мусульманская школа для мальчиков. 2. Название средней общеобразовательной школы у некоторых тюркских народов [6, с. 473], **той** (toı) [тюркское toı 'пир, пиршество; свадьба'] – у народов Средней Азии: празднество, сопровождаемой пиршеством, музыкой, плясками [с. 778].

6. ЛТГ «СТРОЕНИЯ И МЕСТА»: **зундан** (zindan) – тюрьма, устроенная в подземелье [5], **караван-сарай** (karawan-saray) [французское caravan-sérail – персидское karvanserai – karvan 'караван' + serai 'дворец'] – в странах Востока: постоянный двор для караванов [6, с. 336], **кош** (köş) – временная стоянка кочевников [5], **кяриз** (käriz) – система подземных галерей и колодцев, через которые выводят на поверхность грунтовые воды [5], **минарет** (minarät) [немецкое Minarett, французское minaret – турецкое minarä – арабское manara 'маяк'] – высокая башня при мечети, с которой муэдзин созывает мусульман на молитву [6, с. 490].

7. ЛТГ «ОДЕЖДА»: **кавуш** (käwuş) – кожаная туфля, обычно без задника [5], **кеджебе** (käjäbä) – закрытый деревянный паланкин для невесты, который водружался на верблюда, чтобы везти невесту к жениху. Кеджебе использовался также для поездок женщин в отдаленные места и перевозки больных [5], **курте** (kurtä) – верхняя женская одежда с вышивкой; надевается так, что покрывает голову [5], **чарыки** (çayuki) – обувь из сыромятной кожи [5].

8. ЛТГ «ПРЕДМЕТЫ ДОМАШНЕГО ОБИХОДА»: **палан** (palan) – приспособление из дерева и войлока, которое кладут на спину осла, чтобы навьючить

на него груз [5], **серпик** (säripik) – прямоугольная войлочная кошма, которой закрывается отверстие – дымоход в юрте [5], **тандыр** (tandyр) [тюркское tandyр] – в Средней Азии: глиняная печь, в которой пекут лепешки, пирожки [6, с. 761], **хурджин** (hurjin) – переметная сума из кожи или ковровой ткани [5].

9. ЛТГ «ДЕНЕЖНЫЕ ЕДИНИЦЫ»: **кран** (kran) – персидская серебряная монета, одна десятая часть тумана [5], **теңге** (teŋge) – серебряная монета, распространенная в странах, подвергшихся монгольскому завоеванию [5], **туман** (tuman) [персидский tuman ‘десять тысяч’] – иранская золотая монета конца XVIII – начала XX вв, равная по стоимости 10 риалам [6, с. 799].

10. ЛТГ «ЕДИНИЦЫ ИЗМЕРЕНИЯ»: **батман** (batman) – мера веса, не одинаковая в разных странах востока; у туркмен составляла приблизительно 20–21 кг. [5]. Экзотизмы в туркменских народных сказках выполняют строго номинативную функцию, называя понятия, связанные с жизнью, бытом туркменского народа. Экзотическая лексика представляет собой конкретные имена существительные.

В туркменских народных сказках встречаются варваризмы (иноязычные вкрапления) – «слова и обороты, представляющие собой своеобразные клише, выражения, обычно передаваемые фонетическими средствами другого языка, языка-источника» [9, с. 133]. К иноязычным вкраплениям можно отнести следующие 11 выражений, встретившихся в туркменских народных сказках: «*Проговорив “бисмилла”, он приступил ... к ишану...*» («Яртыгулак», [5]). **Бисмилла** ‘во имя Аллаха’ – начало мусульманской религиозной формулы «Во имя Аллаха милостивого, милосердного», открывающей каждую суру (главу) Корана. Эти слова принято произносить перед началом какого-нибудь дела [5]. «... *провозгласил: “Аллах акбар!”*» <...> *Яртыгулак тоже сказал ... “Аллах акбар!”*» («Яртыгулак», [5]) – **«Аллах акбар!»** ‘бог велик’ [5]. «... *протяжно стал кричать во все горло: “Аллоу хекбер, аллоу!”*...» («Как плешивый был батраком», [5]) – **«Аллоу хекбер»** – искаженное от арабского «Аллаху акбар» [5]. «... *ишан начал произносить: “Агуз биллахи мин аш-шайтани-р-рад-жим...”*» («Яртыгулак», [5]) – **«Агуз биллахи мин аш-шайтани-р-рад-жим...»** ‘Избави боже от сатаны проклятого’ – арабское «Прибегаю к Аллаху от сатаны, побиваемого камнями» [5]. «... *проговорил следом за ней: “Я пирим Вейсел гара!»*» («Сын Бахаветдина-верблюда», [5]) – **«Я пирим Вейсел гара!»** – формула заклинания [5].

«*Подошла девушка к порогу этой лачуги и сказала: “Эсселом алейкюм”.*

– **Валейкюм** *послышалось из лачуги*» («Мачеха и падчерица», [5]). **«Эсселом алейкюм»** (от арабского «ас-салам алайкум» ‘мир вам’) – приветствие, принятое у народов, исповедующих ислам. Здесь – на марыйском диалекте туркменского языка. **«Валейкюм»** (от арабское «ва алайкум ас-салам» ‘и вам мир’) – ответ на приветствие. Здесь – на марыйском диалекте туркменского языка [5].

«– **Салам алейким, дэв-ага.**

– **Валейким эссалам** *отвечал дэв*» («Сорок небылиц», [5]). **«Салам алейким»** (от арабского «ас-салам алайкум» ‘мир вам’) туркменская форма приветствия. **«Валейким эссалам»** (от арабского «ва алайкум ас-салам» ‘и вам мир’) – ответ на приветствие [5].

«... *подведи верблюда к двери и крикни: “Хых, чок!”*» («Как падишах с женой сидели у дверей», [5]) – **«Хых, чок!»** – возглас, которым заставляют верблюда опуститься на колени [5]. «– **Хув хак, эй, Бахаветдин, что ты печалишься?**» («Сын Бахаветдина-Верблюда», [5]) – **«Хув хак!»** (арабское ‘он бог’, ‘он истина’) – возглас дервишей [5].

Использование в текстах народных сказок именно варваризмов и иноязычных вкраплений можно считать оправданным, так как иноязычные вкрапления приближают читателя к языку-источнику и отражают национальный колорит страны.

II. Ономастическое пространство туркменских народных сказок.

Ономастика «(от греч. *onomastikē* – искусство давать имена) – раздел языкознания, изучающий собственные имена» [10, с. 289]. Ономастическое пространство туркменских народных сказок составила 24 единицы. Рассмотрим антропонимокон и топонимикон туркменских народных сказок.

1. **Антропонимы**, мужские имена: **Ахмед** (Ahmed), **Аман** (Aman), **Аяз** (Aýaz), **Батыр** (Batur), **Вели** (Weli), **Гулям** (Guläm), **Искендер** (Iskandar), **Йоламан** (Yolaman), **Маметджан** (Mammetjan), **Овез** (Owez), **Ораз** (Oraz), **Сапа** (Sapa), **Шукурбан** (Şukurban), **Эсен** (Esen): **Аман** – персидское имя, восходящее к арабскому, имеет значение ‘безопасность, пощада’ [7, с. 124]. **Вели** – туркменский вариант арабского имени Вали, обозначает ‘друг, близкий Аллаху, святой’ [7, с. 137]. **Гулям** – туркменский вариант арабского имени Гулам, обозначает ‘мальчик, сын’ и ‘раб’ [7, с. 139]. **Йоламан** – туркменское имя, обозначает ‘счастливой дороги’ [3, с. 150]. **Маметджан** – сложное мусульманское имя, состоящее из имени Мамет – туркменской формы азербайджанского имени Мамед, восходящего к полной форме имени Мухаммад [7, с. 162] + джан – персидское слово, входящее в состав сложных имен мусульман, обозначает ‘душа, милый’ [7, с. 144]. **Ораз** – туркменская форма тюркского имени Ураз, имеет значение ‘счастливый, месяц Ураза’ [7, с. 197]. **Сапа** – туркменская форма арабского имени Сафа, имеет значение ‘верность, прозрачность, спокойствие, беззащитность’ [7, с. 189]. **Шукур** – таджикское и узбекское имя, имеет значение ‘благодарный, отвечающий на добро и зло’, один из эпитетов Аллаха [7, с. 209]. **Эсен** – туркменская форма тюркского имени Исан, имеет значение ‘здоровый, невредимый’ [7, с. 153]. Часто имена героев сказок сопровождаются приложениями, которые даются после имени собственного через дефисное написание: **Ахмед-шах**, **Аяз-хан**, **Искендер-падишах**, **Овез-лентяй**, где имена являются собственными, а приложения обозначают характеристику, титул человека: **Ахмед** – тюркская форма арабского имени Ахмад, имеет значение ‘восхваляемый’ [7, с. 129]. **Аяз** – тюркская форма персидского имени Айаз, имеет значение ‘прохладный ветер’ [7, с. 122]. **Искендер** – тюркская форма арабского имени Искандер, имеет значение ‘Александр’ (греческое имя Александр – ‘победитель’) [7, с. 153]. **Овез** – туркменская форма таджикского и узбекского имени Авез, восходящего к арабскому, имеет значение ‘замена, возмещение’ [7, с. 121].

2. **Топонимическое пространство** составляют: иранские: **Исфаган** (Isfagan), **Шираз** (Şiraz), **Хорасан** (Horasan); арабские: **Кааба** (Kaaba), **Мекка** (Mekka), **Шам** (Şam), узбекские: **Хива** (Hiwa), **Мирзачуль** (Mirzaçül), туркменские: **Мары** (Mary), **Теджен** (Tejen) топонимы, которые разделены следующие на группы.

2.1. Названия городов: города Ирана: **Исфаган** – город, административный центр остана Исфahan, Иран. Название от древнеиранского *esrahan* ‘войско, военный лагерь’ [8, с. 175]. **Шираз** – город, административный центр остана Фарс, Иран. Название от эламского *şer* ‘хороший’, *gaz* ‘виноград’ (город славится своими виноградниками) [8, с. 474]; города Саудовской Аравии: **Кааба** – храм в Мекке, главная мусульманская святыня, куда совершаются паломничества и в сторону которой полагается обращаться при молитве [5]. **Мекка** – город в Саудовской Аравии, в 70 км от Красного моря. Главный религиозный центр и место паломничества Мусульман, родина основателя ислама Мухаммеда. Южноарабское диалектное Макараба ‘дом бога’. В мусульманской священной книге Коране Мекка упоминается под названием Умм-эль-Кура ‘мать всех поселений’. Именуется как Мекка-эль-Мукаррама ‘высокочитимая Мекка’ [8, с. 266]; города Туркменистана: **Мары** – город, центр Марыйской области, Туркменистан. Древнее название Мерв. Мары с 1937 г. [8, с. 262]. **Теджен** – город, Ашхабадская область, Туркменистан. Первичная форма Тейкент ‘нижнее селение’. Город находится в низовье реки, текущей с гор Афганистана [8, с. 413]; города Узбекистана: **Хива** – город, Хорезмская область, Узбекистан. Название

связывают с древнехорезмским Хейканик, от которого через промежуточные формы Хейваник, Хейван образовалось Хива [8, с. 448].

2.2. Названия степей: **Мирзачуль** (Mirzaçül) – Голодная степь, Гулистан. Южная Голодная степь, на левобережье Сырдарьи; Узбекистан. Традиционное название мирза от узбекского марза ‘межа, граница’, чуль ‘безводная степь’, а в целом ‘граница степи’ [8, с. 270; с. 120].

2.3. Названия стран: **Шам** (Şam) – арабское название Сирии. Этим же словом обозначалась столица Сирии – Дамаск [5]. Арабское название страны Эш-Шам, связанное с системой ориентирования: если в Мекке, у священного камня Каабы обратиться лицом к Востоку, то Сирия окажется слева, т. е. Эш-Шам (а справа окажется Йемен) [8, с. 385].

2.4. Названия областей: **Хорасан** (Horasan) – остан на северо-востоке Ирана. Название от иранского хорасан ‘восток’ по расположению на восточной окраине средневековых государственных образований [8, с. 450].

Исследование лексики туркменских сказок позволяет выявить специфику культуры Туркменистана, особенности национального мышления туркменского народа, религии мусульман. Антропонимическое пространство туркменских народных сказок включает как собственно туркменские наименования, так и номинации арабского и персидского происхождения, что свидетельствует о межъязыковых контактах мусульман. Топонимическое пространство разнообразно и включает в себя названия городов, географических местностей стран как Средней Азии, так и стран ближнего востока. Все это дает основание говорить о близости, едином источнике сказок народов ближнего востока и Средней Азии.

III. Архетипы в туркменских народных сказках. «Многое можно узнать из сказок. В них отражается дух народа, его быт, образ жизни, национальный характер. Сюжет может быть <...> фантастическим, но детали повествования всегда реальные, точные, соответствующие той земле, где живет сказка, соответствующие культуре народа – ее творца» [11, с. 3]. «Известным выражением архетипов являются мифы и сказки» [24, с. 31]. Архетип представляет то бессознательное содержание, которое изменяется, становясь осознанным и воспринятым; оно претерпевает изменения под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого оно возникает. То, что подразумевается под «архетипом», проясняется через его соотнесение с мифом, тайным учением, сказкой [12, с. 31–32]. «Изучение сказок так важно <...> именно потому, что в них представлена общечеловеческая основа жизни» [13]. Данные замечания позволяют высказать мысль о том, что общечеловеческая основа жизни заключается в архетипах, в народных сказках представлены определенные архетипы, характерные для народа. Рассмотрим архетипы туркменских народных сказок.

1. В сказках о животных выделено 47 архетипов, образов различных животных: а) общие названия: **зверь** (wagşy), **животное** (haýwan), **птица** (guş); б) дикие животные: **лиса** (tilki), **волк** (möjek), **слон** (pil), **мышь** (syçan), **лев** (ýolbars), **шакал** (şagal), **медведь** (aýu), **тигр** (garplaň); в) домашние животные: **коза** (geçi), **баран** (goç), **осел** (eşäk), **петух** (horaz), **бык** (öküz), **жеребенок** (taýçanak), **свинья** (doňuz), **верблюд** (düýe), **вол** (öküz), утка (ördök); г) птицы: **ворон** (garga), **голубь** (kerderi), **попугай** (toty), **воробей** (serçe), **лысуха** (sakarbalak); д) насекомые: **пчела** (ary), **муха** (siňek); е) пресмыкающиеся: **змея** (ýulan), **лягушка** (gurbağa), **черепаха** (puşwaga).

2. В волшебных народных сказках выделено 40 архетипов, различных образов (одушевленных и неодушевленных), которые можно разделить на группы: а) мифические персонажи: **перу** (peri), **дэв** (döw), **дракон** (aždarha), **старуха-дэв** (jadugöý kempir), **шайтан** (şayıtan), **джинн** (jin); б) мифологические образы: **черный камень** (gara daş), **млечный путь** (акмаýаныň ýoly); в) действующие герои: положительные: **падишахзаде** (padşahzade), **шахзаде** (şahzade), **сын бедняка** (garyp oglan), **сирота** (ýetim), **дайханин** (daýhaniň), **каландар** (kalandar), **девушка** (gyýz);

отрицательные: **падишах** (padşa), **хан** (хан), **злые братья** (gaharly dogonlar); г) фантастические животные: **Симург** (Simurg), **Замыр** (Zamyr), **конь** (at), **кулан** (kulan), **кейик** (keýik); д) атрибутика: **яблоко** (almak), **кубок** (jadyly käse), **летающий ковер** (uçyan haly), **скатерть** (jadyly saçak), **сундук** (sunduk), **перо птицы** (guşuň peri), **перстень** (jadyly ýüzük); е) природа: **пустыня** (çöl), **степь** (gök otly meýdan), **горы** (daglar), **долины** (gök otly baýyryk), **ветер** (şemal), **буря** (tuweleý), **чинара** (çynara), **караван-сарай** (karawan-saraý); ж) здания: **мечеть** (meçet).

3. В социально-бытовых народных сказках выделено 27 образов-архетипов, которые можно разделить на группы: а) персонажи положительные: **батрак** (batrak), **дайхан** (daýhan), **пастух** (çoran), **девушка** (gyz), **женщина** (aýal), **дервиш** (derwiş), **ахун** (ahun), **кары** (kary), **пир** (pir), **сопи** (sopy), **бахаветдин** (bahawetdin), **караванбаши** (karawanbaşy), **падчерица** (öweý gyz); б) персонажи отрицательные: **мулла** (mulla), **ишан** (işan), **бай** (baý), **кадий** (kadiý), **падишах** (padşa), **везир** (wezir), **векиль** (wekil), **имам** (imam), **кетхуда** (kethuda), **мираб** (mirab), **нукер** (nuker), **порхан** (porhan), **табиб** (tabib), **мачеха** (öweý eje).

4. **Национальные архетипы в циклах туркменских народных сказок.** Среди туркменских сказок выделяются циклы, объединенные вокруг приключений главных героев цикла. Персонажи циклов туркменских народных сказок: **Яртыгулак** (*Yartygulak*), **Алдаркесе** (*Aldarköse*), **Алишер Навои** (*Alişer Nawoýi*), **Махтумкули** (*Magtutmuly*), **Кемине** (*Kemine*).

Отметим роль имен числительных во всех туркменских народных сказках. В сказках встречаются числа: **два** (iki), **три** (üç), **пять** (bäş), **сорок** (kyrk), **девяносто** (togsan): «*Две сестры*», «*Два быка*», «*Трое друзей*», «*Три сына падишаха*», «*Как три брата нанимались в батраки*», «*Три спорщика*», «*Три товарища*», «*Три быка*», «*Пять каландаров*», «*Сорок небылиц*», «*Девяносто мешков*». Повторяемость эпизодов в сказке обычно троекратная.

В сказках Туркмен архетипы разнообразны, многоплановы. Многие архетипы общие для сказок разных европейских и восточных народов, но имеются архетипы, характерные непосредственно для туркменских сказок.

Заключение. Таким образом, в туркменских народных сказках чувства, нравственный облик, поведение героев оцениваются с точки зрения исламских ценностей, которых придерживаются жители Туркменистана. Этническая самобытность туркмен в текстах народных сказок выражается с помощью языковых единиц, проявляющейся через использование разнообразного тематического спектра. Экзотизмы в сказках передают местный колорит, национальные особенности; отражение фрагментов туркменской языковой картины мира. Варваризмы используются для создания иноязычной характеристики, придания туркменского колорита говорящим. Наличие в романе ономастического пласта говорит о том, что в сказках прослеживается стремление придать изображаемым событиям языковую достоверность. В туркменских народных сказках представлен широкий спектр архетипов, характерных для мировоззрения туркменского народа архетипическими могут быть в сказках вымышленные герои и конкретные исторические лица.

Ссылки на источники

1. Кравцов Н.И., Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество М.: Высшая школа, 1977. 375 с.

2. Соегов М. Многообещающий подход к сказочному эпосу в его сравнительном изучении (на примере народных сказок туркмен и индейцев Америки) / Вестн. Северо-Восточного федерального ун-та им. М.К. Амосова, Сер. Эпосоведение. 2016. № 2 (02). С. 45–51. URL: [https://cyberleninka.ru/article/v/mnogoobeschayuschiy-podhod-k-](https://cyberleninka.ru/article/v/mnogoobeschayuschiy-podhod-k)

skazochnomu-eposu-v-ego-sravnitel'nom-izuchenii-na-primere-narodnyh-skazok-turkmen-i-indeytsev-ameriki (дата обращения: 03.04.2024).

3. Стеблева И. Туркменская сказка: предисл. // Проданный сон. Туркменские народные сказки. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1969. С. 2–10.

4. Юсупова М.Т. О некоторых особенностях русских и туркменских народных сказок: ономастический потенциал фольклорных текстов // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: сб. науч. тр. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2017. С. 212–215. URL: <https://docplayer.ru/79329265-Onekotoryh-osobennostyah-russkih-i-turkmenskih-narodnyh-skazok-onomasticheskiy-potencial-folklornyh-tekstov.html> (дата обращения: 03.04. 2024).

5. Проданный сон. Туркменские народные сказки / сост. и предисл. И. Стеблевой. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1969. 399 с.

6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 944 с.

7. Гафуров А. Имя и история: об именах арабов, персов, таджиков и тюрков. Словарь. М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1987. 221 с.

8. Поспелов Е.М. Географические названия мира: Топонимический словарь ; отв. ред. Р.А. Агеева. М.: Русские словари: ООО «Изд-во Астрель»: «Изд-во АСТ», 2002. 512 с.

9. Крысин Л.П. Заимствование // Русский язык. Энциклопедия. М.: Большая Рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. С. 132–133.

10. Подольская Н.В. Ономастика // Русский язык. Энциклопедия. М.: Большая Рос. энцикл. ; Дрофа, 1997. С. 290–291.

11. Ватагин М.Г. Сказка ложь да в ней намек // Сказки народов России / пересказ., сост., вступ. ст. и прим. М.Г. Ватагина. Минск: Юнацтва, 1988. С. 3–7.

12. Хавбеков Л.В. Сколько лет сказке? // Сказки народов Европы / сост., вступ. ст. Л.В. Ханбеков. Минск: Юнацтва, 1990. 235 с.

13. Франц фон М. Толкование волшебных сказок. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/franc/index.php. (дата обращения: 05.04.2024).

УДК 372.8

14.35: Высшее профессиональное образование. Педагогика высшей профессиональной школы

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ФИЗИКИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Коновалец Людмила Степановна,

к.п.н., доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия

KLC28@mail.ru

Аннотация. *Овладение профессионально-языковой компетенцией в области физики для иностранных учащихся является необходимой основой продолжения их дальнейшей учебы в вузе. Однако в рамках отведенных аудиторных занятий по физике достичь этого достаточно сложно. С этой точки зрения развитие у иностранных учащихся познавательной самостоятельности представляется актуальной задачей. В статье показано, что этому будет способствовать организация познавательной деятельности иностранных учащихся с использованием электронных переводчиков, деловых игр и компьютерного моделирования. Приводятся конкретные примеры, направленные на развитие*

данного качества личности обучаемых и формирования у них профессионально-языковой компетенции.

Ключевые слова: методика обучения иностранных учащихся, физика, профессионально-языковая компетенция.

Введение. Овладение профессионально-языковой компетенцией в области физики для иностранных учащихся является необходимой основой продолжения их последующей учебы в вузе. Слушатели подготовительного отделения должны быть готовыми к обучению на физических и инженерно-технических специальностях в одном потоке с российскими студентами. Однако в рамках отведенных аудиторных занятий по физике достичь этого достаточно сложно. С этой точки зрения необходимо развивать у иностранных учащихся познавательную самостоятельность, которая будет способствовать адаптации к обучению в дальнейшей профессиональной сфере.

Методология и результаты исследования. Компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности по отношению к определенному кругу предметов [1]. Для овладения профессионально-языковой компетенцией в области физики иностранными учащимися необходимо выработать у них определенные приемы познавательной деятельности, которые необходимы в данной профессиональной сфере. При этом особый смысл приобретает развитие познавательной самостоятельности иностранных учащихся в процессе обучения физике.

Познавательная самостоятельность как качество личности проявляется как в потребности, так и в готовности человека к самостоятельной познавательной деятельности. С точки зрения структуры ее можно представить в виде единства двух компонентов: мотивационного и процессуального. Первый при этом определяет органическую потребность в процессе познания. Второй компонент включает в себя основные знания данной предметной области и приемы умственной деятельности, ведущие к накоплению этих знаний. Выделение двух компонентов познавательной самостоятельности вполне оправдано и связано с тем, что можно стремиться к поиску знаний, но не уметь это делать, можно уметь искать, но не испытывать в этом внутренней потребности.

Мы считаем, что взаимодействие этих двух этих компонентов определяет процесс развития данного качества личности.

Средством развития познавательной самостоятельности является самостоятельная работа учащихся. Однако, чтобы такая учебная деятельность, повлияла на личность обучаемого, необходимо наличие мотива. Именно он необходим для достижения поставленных педагогом целей.

В результате на фоне уже сформированных знаний в данной предметной области появляются новые. Обрастая затем комплексом познавательных приемов и способов деятельности, совершенствуется интеллектуальная сфера личности, то есть процессуальный компонент самостоятельности обучаемого. Мотивационный компонент также подвергается изменению: возникают мотивы самообразования, устанавливаются новые связи между широкой группой познавательных мотивов. Именно такое качественное изменение мотивационной сферы, а не общее возрастание положительного отношения к учению является главным показателем зрелости мотивационного компонента. В целом это свидетельствует о развитии познавательной самостоятельности как новообразования личности обучаемого [2].

Таким образом, описанный процесс развития познавательной самостоятельности учащихся является многоступенчатым, то есть проходит в несколько этапов. На занятиях с иностранными студентами по физике он может осуществляться в ходе самостоятельной работы. При этом для развития языковой

компетенции в области физических знаний необходим переход от внешнеречевого регулятора познавательной деятельности учащихся к внутреннему, то есть когда мыслительные процессы происходят на русском языке. Этому будет способствовать использование на занятиях:

1. Электронных переводчиков.
2. Деловых игры на применение физических терминов, понятий, законов.
3. Компьютерных моделей.

Остановимся на каждом из них.

Несмотря на то, что к моменту начала преподавания дисциплин специализации, учащиеся уже прошли общеязыковую подготовку, они еще недостаточно усвоили научные понятия и термины, необходимые для понимания физики. Преподавателю часто приходится работать с разноязычной аудиторией обучаемых, поэтому возникают трудности использования понятий, сформированных у иностранных учащихся на их родном языке. Google Translate позволяет преподавателю составить задания на соответствие физических понятий на русском и иностранных языках.

Иностранному учащемуся электронный переводчик помогает сформулировать вопросы, которые они задают преподавателю по изучаемому материалу. В противном случае языковой барьер являлся бы препятствием к выяснению интересующих их моментов. Таким образом, электронный переводчик позволяет соединить мостиком уже сформированный на их родном языке понятийный аппарат физической науки с научной терминологией на русском языке.

Применение компьютерных деловых игр на занятиях с иностранными учащимися позволяет в игровой занимательной форме усвоить названия изучаемых объектов, изучить их характерные особенности.

Одним из примеров таких учебных игр являются программы, которые условно можно назвать «Найди меня». В них компьютер «прячет» искомый объект и выдает только его характерные признаки. Здесь ребята должны определить, что «спрятал» компьютер. Чтобы иностранные учащиеся хорошо усвоили газовые законы, на экране им высвечиваются следующие признаки: математическая запись закона для данного изопроцесса, его словесная формулировка, график и первый закон термодинамики применительно к данному случаю. На основании этого обучаемые должны ответить, изобарный, изохорный, изотермический или адиабатный процесс «спрятал» компьютер.

Другим игровой вариант деловой игры на компьютере предлагается задание «Найди лишний». Применительно к изучению той же темы по газам обучаемым перечисляются четыре характеристики изопроцессов (законы, графики, описание), три из которых относятся к одному изопроцессу, а четвертый – к другому. Учащиеся должны проанализировать все представленные признаки изопроцессов, определить из них «лишний» и тот, к которому относятся три основных.

Использование на ученых занятиях по физике с иностранными учащимися описанных игровых программ позволяет развивать у них приемы аналитическо-синтетической умственной деятельности, формировать и углублять физические знания, то есть развивать процессуальный компонент познавательной самостоятельности. Наряду с этим мотивация также подвергается изменению: от внешней привлекательности работы с компьютером и желания выиграть появляется мотивация к изучению физических закономерностей и возможностей их понимания и объяснения на русском языке.

Использование компьютерного эксперимента на учебных занятиях по физике с иностранными учащимися также будет способствовать проведению мыслительных операций на русском языке, то есть развитию их профессионально-языковой компетенции. В основе виртуального эксперимента лежит замена реального явления компьютерной моделью. Изучение последней вместо реального объекта является

одним из современных источников познания. С этой точки зрения для компьютерного моделирования открывается широкая дорога применения его как в науке, так и в учебном процессе. [3]. Компьютерная техника позволяет изучить явления и процессы, которые могут быть недоступны в учебных аудиториях из-за нехватки или дороговизны оборудования.

Деловые игры и компьютерное моделирование могут быть объединены преподавателем в единый методический прием, направленный на развитие познавательной самостоятельности как необходимого условия формирования профессионально-языковой компетенции иностранных учащихся. Для этого преподавателю следует организовать самостоятельную работу по физике в форме деловой игры, имитирующую деятельность ученых при исследовании компьютерной модели. Проверка корректности работы компьютерной модели при этом может осуществляться предварительным проведением теоретических расчетов по известным физическим законам.

Например, исследуется модель столкновений двух тележек, которые движутся по горизонтальной поверхности. Характер соударений может быть как упругим, так и неупругим. Из теории известен результат упругого взаимодействия тележек одинаковой массы, одна из которых вначале покоится: первая тележка полностью передает импульс второй тележке, а первая останавливается. После неупругого столкновения данных тележек они будут двигаться со скоростью, вдвое меньшей, чем скорость первой тележки.

После подтверждения ожидаемого результата в ходе виртуального эксперимента учащиеся могут далее произвольно устанавливать различные массы тележек m_1 и m_2 и их начальные скорости V_1 и V_2 . Задавая характер соударения, на компьютере можно получить скорости тележек U_1 и U_2 после соударения.

При этом, получая директиву от компьютера на русском языке, иностранные учащиеся сами начинают управлять своими действиями, также формулируя их на русском языке.

Такая самостоятельная работа может проводиться с ребятами и во внеурочное время, то есть без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию.

Компьютерные модели могут быть также использованы на занятиях по решению физических задач. Примером могут служить задачи на статику, виртуальный эксперимент в которых проводится на модели рычага. В опыте можно менять длину рычага, его форму, массу и нагрузку, которая позволит удержать его в равновесии на данной опоре. Так, на занятии решается задача об уравнивании бревна заданной длины $L=12$ м, имеющего коническую форму. Известно, что в горизонтальном положении его можно уравновесить с помощью опоры, поместив ее на расстоянии $h=3$ м от толстого конца. При смещении подставки бревно теряет равновесие. Однако его можно восстановить, подперев бревно посередине и положив на тонкий конец груз массой $m=60$ кг. Требуется определить массу бревна M .

Учащимся еще не известно из курса математики положение центра тяжести однородного конуса. С этой точки зрения исследование положения точки опоры при равновесии конического бревна является задачей, решаемой с помощью компьютерной модели.

Обучаемые конструируют на компьютере модель рычага заданной формы и размера, потом добиваются равновесия, помещая подставку на расстояние h от его толстого конца. Применяв затем первое условие равновесия, учащиеся приходят к выводу, что сила тяжести бревна компенсируется силой реакции опоры, следовательно, она в этом случае будет приложена также на расстоянии $h=3$ м от толстого конца бревна, то есть на расстоянии четверти длины конуса.

Далее иностранные учащиеся записывают второе условие равновесия, называемое правилом моментов, когда опора находится ровно посередине рычага.

При этом плечо силы тяжести бревна равно $L/2 - h=3$ м, а плечо силы тяжести груза окажется $L/2 =6$ м. Тогда $3M = 6m$, поэтому $M=120$ кг. Полученное значение массы бревна обучающиеся вводят в компьютерную программу и убеждаются в правильности проведенных расчетов, наблюдая наглядно равновесие бревна на экране.

Физическая ситуация, моделируемая на компьютере, не только помогает найти решение задачи, но и преодолеть языковой барьер при ее осмыслении. Так, визуализация текста задачи на экране, а при необходимости и обращения к электронному переводчику, позволяет иностранным учащимся вникнуть в ее смысл, а проведенные затем действия на компьютерной модели, подойти к ее решению.

Полезным видом деятельности на учебных занятиях по физике является не только работа с готовыми компьютерными моделями, но и создание таких моделей. Так учащимся предлагается задача: на плоский воздушный конденсатор с толщиной воздушного слоя $d=1,5$ см подается напряжение $U_0=39$ кВ. Будет ли пробит конденсатор, если предельная напряженность в воздухе $E_{0пр}=30$ кВ/см? Будет ли пробит конденсатор, если, не отключая от источника, внутрь его ввести параллельно пластинам стекло толщиной $L=0,3$ см? Предельная напряженность для стекла $E_{пр}=100$ кВ/см, Диэлектрическая проницаемость стекла $\varepsilon = 7$.

Для повышения мотивации здесь можно создать проблемную ситуацию, рассказав о пробое изоляции проводов, когда в целях повышения ее надежности вставляют, не отключая от источника, диэлектрическую прокладку, нарушая при этом требования техники безопасности. В результате, несмотря на большую диэлектрическую прочность внесенного материала кабеля по сравнению с воздухом, его пробивает искра. В чем же дело? При попытке разрешения этого вопроса учащиеся активно начинают думать над решением описанной выше задачи. Обучаемым предлагается также составить блок-схему компьютерной программы, на основании которой можно подобрать непробиваемое напряжение, подаваемое на пластины. При этом у них отрабатываются навыки, необходимые в программировании, формируются умения экспериментального исследования компьютерной модели, а также развиваются способности к аналитико-синтетической умственной деятельности. Последнее становится возможным, так как при составлении программы необходимо проведение анализа по выделению всех возможных вариантов протекания физического процесса (пробой конденсатора или его отсутствие до внесения пластины, отсутствие пробоя или его наступление в воздушном промежутке без разрушения диэлектрика, то же самое с выходом из строя диэлектрической пластины), определение условий осуществления каждого из них и на основе сравнения последних нахождения критериальных соотношений: $U/d > E_{0пр}$? ; $U/(d-L+L/\varepsilon) < E_{0пр}$? и $U/L < E_{пр}$? На основе составленной блок-схемы компьютерная программа позволяет после введения значений d , L , ε , U , показать, пробьется ли :

1. Конденсатор до внесения пластины
2. Воздушный промежуток после внесения пластины
3. Внесенный диэлектрик.

Здесь мы видим возможности использования компьютерного физического эксперимента на учебных занятиях для развития как мотивационного, так и процессуального компонентов познавательной самостоятельности иностранных учащихся.

Заключение. Формирование профессионально-языковой компетенции в области физики иностранных учащихся непосредственно связано с развитием их познавательной самостоятельности, то есть обеих ее компонентов. Мотивационный компонент претерпевает рост от внешней привлекательности работы с компьютерными программами, вовлечения в предметную познавательную деятельность в форме деловых игр к устойчивому интересу изучения физики с

использованием терминологии на русском языке. В процессе описанной организации работы обучаемых процессуальный компонент также проявляет тенденцию роста, так как их познавательная деятельность обрывается разумными, рациональными действиями. Последнее проявляется в развитии познавательной самостоятельности как личностного образования иностранных учащихся, что является необходимым условием формирования их профессионально-языковой компетенции для дальнейшего обучения на физических и инженерно-технических специальностях в вузе.

Ссылки на источники

1. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006.№9. С.55-60.
2. Коновалец Л.С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения // Педагогика. 1999.№2. С.46-50.
3. Коновалец Л.С. Виртуальный эксперимент с использованием компьютерных моделей // Физика-Первое сентября. 2013.№12. С.21-23.

УДК 372.881.161.1

14.35.09: Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе

ЗНАЧЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Кузнецова Елена Геннадьевна,

к.филол.н., доцент кафедры русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета, г. Казань, Россия
egkuz@rambler.ru

Аннотация. В настоящей статье приводятся различные приемы использования визуализации учебного материала при работе с иностранными студентами-медиками, описывается методика работы с такими изобразительными средствами как рисунок, фотография, таблица, презентация и даже предметы искусства – картины, на которых изображены «медицинские» сюжеты.

Как показывает практика, обращение к визуальным учебным материалам при изучении медицинской терминологии весьма эффективно и дает хорошие результаты на разных этапах обучения – от введения новых лексических единиц, практических заданий на корректность их употребления, до оценки полученных знаний по изученной теме на этапе текущего или промежуточного контроля.

Ключевые слова: Визуализация, русский язык как иностранный, язык специальности, методика преподавания, медицинская терминология.

Введение. В методике преподавания русского языка как иностранного довольно часто используются визуальные средства, представленные в разных форматах: таблицы, схемы, графики, диаграммы, иллюстрации (картина, рисунок, фотография), др. Все это в той или иной степени способствует усвоению лексических единиц, а именно введению новой лексики, запоминанию, контролю полученных знаний. Важность и целесообразность использования визуальных учебных материалов при изучении языка подтверждается на практике.

Методология и результаты исследования. Визуальные учебные средства при изучении языка специальности также весьма эффективны. Они могут выполнять разные функции:

а) с помощью изображения, обучающиеся определяют значение нового слова или понятия, продуцируют собственный текст с помощью заданий на описание того, что видят, получают знания при изучении новой темы с использованием инфографики, презентаций, то есть являются средством изучения;

б) контролирующая функция – это возможность проверить (самостоятельно или преподавателем) и закрепить уже полученные коммуникативные навыки.

Если говорить о медицинском научном знании, то здесь визуальные учебные материалы – это настоящий помощник как преподавателю, так и обучающемуся, поскольку изображение дает возможность работать с самым разнообразным по своему содержанию материалом.

Язык медицины – это, в первую очередь, огромное количество терминологических единиц, большая часть которых – международные термины, которые легко воспринимаются и запоминаются обучающимся, некоторые из них имеют синонимы в русском языке, то есть терминологические дублиеты, например, *дерма – кожа, диспноэ – одышка, лапаротомия – чревосечение, гемотрансфузия – переливание крови, артропатия – заболевание суставов, меноррагия – кровотечение* и др. Именно для запоминания таких единиц обучающиеся могут обратиться к заданиям с использованием изобразительных рядов.

Для преподавателя визуальные материалы в методике обучения языку специальности – это учебное средство, с помощью которого обучающийся легко запоминает медицинские термины, обозначающие предметы, явления, действия, а также целые процессы, связанные с течением болезни, состоянием пациента, для объяснения значения которых чаще всего используется перевод. В этом смысле эффективность применения иллюстрации и описаний, которыми сопровождается работа с визуальным материалом, неоспорима.

Так, для объяснения *недомогания* можно предложить картинку, на которой изображен больной в таком состоянии. На начальном этапе обучающийся использует для описания состояния пациента уже известные ему слова: *плохо себя чувствует, слабый, хочет спать* и т.д. Затем можно ввести ряд новых слов, например, *вялый, сонливый, уставший, не может что-то делать*, то есть у него недомогание.

Или, скажем, для объяснения процесса *выздоровления пациента* можно предложить ряд картинок, на которых больной проходит стадии болезни (слабость, высокая температура, приём лекарств, сон, обильное питье, правильное питание, отдых, прогулка, хорошее самочувствие, наконец, выздоровление).

Весьма эффективно при введении новой лексики проговаривать не только сами слова, но и употреблять их в контексте. Этому способствуют ситуативные задания в формате изображений, когда заданная коммуникативная ситуация уже представлена студенту и ему нужно описать ее, используя специальную лексику, или воспроизвести возможный диалог.

Такие задания максимально приближают обучающегося к реальной ситуации общения, например, врача и пациента, врача и медперсонала больницы, способствуют не только запоминанию специальной лексики, но и помогают преодолеть языковой барьер, позволяют на конкретном примере подготовиться к возможной ситуации общения, с которой обучающийся столкнется на практике.

Для изучения новой темы удобен формат таблицы. Например, к теме «Специальности врачей» сначала дан образец, а в самой таблице предлагается опорная лексика (Табл. 1 [1, с. 13–14]), с помощью которой обучающийся самостоятельно или под руководством преподавателя конструирует предложения, объясняя, что значит та или иная медицинская специальность (чем занимается врач).

Задание 1. Выполните задание по образцу.

Образец: Врач, который лечит детей, называется педиатром. Он работает в педиатрическом отделении больницы / в отделении педиатрии.

Специальность врача	Отделение больницы	Лечит заболевания / орган
терапевт	терапевтическое	общие
кардиолог	кардиологическое	сердце
хирург	хирургическое	оперировать
гастроэнтеролог	гастроэнтерологическое	пищеварительная система
стоматолог	стоматологическое	зубы и ротовая полость
оториноларинголог	оториноларингологическое	ухо, горло и нос
педиатр	педиатрическое	детские

Далее в качестве контролирующего задания можно предложить формат игры с карточками. Часть карточек будет с изображениями врачей разных специальностей, а на других – слова к изображениям. Нужно не просто соотнести слово с картинкой, но и объяснить (устно проговорить), чем занимается этот врач [1, с. 77].

Для описания методов обследования пациентов необходим комплекс заданий: опорные слова и модели возможных синтаксических конструкций, подбор терминологических синонимов, а также дополнительная лексика для усложнения уже изученного материала. Необходимо проделать огромную подготовительную работу, прежде чем обучающийся самостоятельно опишет изображенный на картинке метод исследования пациента.

Так, для описания *осмотра больного* студент должен сказать, что врач осматривает кожу, слизистые пациента, суставы, состояние лимфатических узлов, определяет положение его тела, выражение лица, отмечает изменение веса.

А если предложить картинку осмотра пациента врачом определенной специальности, то лексический банк будет дополнен названием специальности врача, части тела или органа, медицинских инструментов и т.д.

Например, стоматолог-терапевт осматривает слизистую рта больного, губы, щеки, дёсны и язык с помощью шпателя и зеркала; зондом он осматривает зубы и проводит перкуссию, пальпацию осуществляет пинцетом.

Продуктивно использовать изображения при проведении аудирования. Сначала обучающийся прослушивает учебный аудиофайл один раз, затем ему предлагается посмотреть изображение, наконец, прослушивает аудиоматериал еще раз.

Так, при изучении темы «Стоматологические инструменты» даже интуитивно исходя из контекста прослушанного аудио, студенты определяют, какие инструменты упоминаются в тексте. Такой материал, как правило, быстро запоминается.

То же касается терминов, «запрятанных» в филворды [2, с. 69–71] – обучающиеся должны отыскать все лексемы, определить, какая тема их объединяет и корректно употребить в контексте; в кроссворды на определенную тему (симптомы заболеваний, медицинские инструменты, медицинское оборудование и др.), где вместо вопросов даны изображения; в ребусы, в которых термины зашифрованы с помощью картинок, или в лексическое лото [1, с. 77], используя которое можно проверить, насколько обучающийся усвоил материал. Задание состоит в том, чтобы используя лексику объяснить, например, какую процедуру проводит врач или другой медперсонал больницы, какие инструменты или оборудование для этого используются и т.д.

Например, при описании картинки, на которой изображен пациент с градусником, предполагается, что обучающийся составит собственный микротекст примерно следующего содержания: Пациент лечебного отделения больницы лежит на койке в палате. Медсестра проводит диагностическую процедуру – измеряет температуру тела. Для этого она устанавливает ему в подмышечную область градусник

(термометр) и измеряет температуру в течение 10 минут. Нормальная температура тела человека – 36,6°С. Если температура намного выше нормы – это фебрильная или высокая температура.

Поиск словоформ с использованием изобразительных рядов развивает языковую догадку, а употребление лексем в контексте способствует запоминанию терминологических единиц, развивает коммуникативный навык.

Другой тип заданий – поиск нового слова через ассоциативные изобразительные ряды. Здесь присутствует элемент эвристики, что вызывает у студентов особый интерес.

Так, при изучении специальной медицинской лексики предлагается ряд картинок, связанных друг с другом общим значением, зашифрованным в них [3]. Это задание требует пояснения – преподаватель объясняет, к какой теме имеет отношение «спрятанное» в картинках слово (понятие).

Например, к теме «Внутренние органы» даются следующие картинки: брюшная полость (место расположения органа), парные предметы (наушники), бобовая культура (боб). Речь идет о парных органах, расположенных за брюшной полостью, по форме напоминающих боб – то есть о почках. К теме «Медицинские специальности» может быть дан такой изобразительный ряд: зуб, зеркало, стоматологическое кресло – это врач стоматолог; к теме «Грипп» – градусник, лимон (мед), плед, шприц и т.п.

В основе некоторых медицинских терминов лежит переносное значение, – это медицинские термины-фразеологизмы. Как правило, такой термин построен на сравнении органа, инструмента, оборудования и т.п. с предметом, который отражен в терминологической единице. Например, *коленная чашечка*, *черепная коробка*, *кисти рук*, *червеобразные мышцы*, *зеркало*, *лопаточка*, др. Термины-фразеологизмы быстрее запоминаются, если предложить сразу два изображения – на одном будет, скажем, коленная чашечка (часть скелета), а на другом – картинка, показывающая прямое значение – то есть чашка, из которой пьют чай!

Можно также дать обучающемуся задание самостоятельно найти медицинские термины-фразеологизмы и подобрать к ним соответствующие изображения, а затем представить результат своей работы аудитории. Такой тип задания целесообразно практиковать на начальных этапах подготовки студентом собственных научных исследований.

Тот же принцип работы с визуальными рядами можно использовать при изучении терминов-мифонимов, библеизмов, терминологических единиц, получивших свое название по именам ученых или вымышленных героев художественных произведений. Так, изображение головы чудовища из поэмы Гомера «Одиссея» Медузы Горгоны – это отсылка к *caput Medusae* – симптому цирроза печени, который проявляется расширением вен на животе; изображение древнегреческого мифического персонажа Циклопа должно напомнить о циклопии (циклоцефалии) – пороке развития человека, при котором глаз располагается посреди лба; библейский первочеловек Адам с яблоком в руке – это *rotum Adami* (Адамово яблоко или кадык), а изображение Алисы из книги Льюиса Кэрролла – неврологическое состояние, проявляющееся в нарушенном визуальном восприятии человеком своего тела или его частей – синдром Алисы в стране чудес и др.

Особая группа изобразительных материалов, которые можно использовать при изучении медицинских терминов, – это картины художников на медицинские темы. Примеров таких картин огромное множество как в зарубежном, так и в русском изобразительном искусстве.

Работу с репродукциями картин, в том числе известных художников, лучше проводить на обобщающих занятиях или использовать их как материал для контроля знаний по той или иной теме.

Картины – кладезь информации и возможностей для обсуждения темы с использованием самых разных медицинских терминов. Например, студенты-стоматологи всегда с большим интересом и очень увлеченно обсуждают акварель Сальваторе Indiviglia «Ассистент стоматолога» (1961 г.). Здесь можно поговорить о специальностях врачей-стоматологов, об оборудовании кабинета, стоматологических инструментах, униформе медперсонала, о процедуре, которая изображена, и еще о множестве нюансов, важных для этой профессии.

Будущим фармацевтам можно предложить обсудить картину Евгения Лунева «Аптекарь» (2020 г.), на которой представитель этой профессии сидит в окружении всевозможных склянок и сосудов для хранения и изготовления лекарств. В руках у него рецепт, а на столе уже готовый медикамент, который, во всей видимости, он здесь же и изготовил, так как рядом стоят весы, ступка с пестиком, в ящиках и баночках сырьё – все то, что нужно аптекарю, чтобы изготовить лекарственный препарат.

На картине М.В. Нестерова «Портрет хирурга Юдина» обучающиеся видят гениального советского хирурга и ученого во время работы с пациентом перед операцией. Описание места, оборудования, инструментария, медперсонала, внимание к деталям одежды, к позе врача, к его рукам – все это заслуживает внимания и подробного обсуждения. Особенно актуальна такая работа со студентами старших курсов, когда они уже знают фамилии персоналий, о достижениях ученых-медиков, их вкладе в науку и т.д.

Картины можно подобрать к любой специальности и предметно обсуждать с обучающимися, используя лексику, относящуюся к гинекологии, терапии, хирургии, офтальмологии, педиатрии и т.д.

Заключение. В методике преподавания иностранным студентам языка медицины, как видим из приведенных выше примеров заданий, визуальные средства могут быть источником знания, повторения и закрепления материала, преподаватель также может использовать их в качестве контролирующего средства.

Цели обучения, как и средства визуализации могут быть разными, но эффективность их применения в методике преподавания языка специальности неоспорима.

Ссылки на источники

1. Я буду врачом! Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков, обучающихся по специальности 31.02.01 Лечебное дело / Е.Г. Кузнецова, Л.С. Якубова. СПб.: Златоуст, 2023. 120 с.

2. Русский язык как иностранный будущим медикам: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям 31.05.01 Лечебное дело, 31.05.02 Педиатрия / Л.С. Якубова, Е.Г. Кузнецова. Казань: Казанский ГМУ, 2023. 82 с.

3. Кузнецова Е.Г., Фидаева Л.И. Методические приемы семантизации медицинских терминов на занятиях по РКИ // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32722> (дата обращения: 30.04.2024).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ ФИЛОЛОГАМ-РУСИСТАМ

Рогозинникова Нина Германовна,

преподаватель кафедры русского языкознания, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г.Ташкент, Узбекистан
nina.rogozinnikova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт преподавания инославянских языков студентам, обучающимся по направлению бакалавриата «Филология и обучение языкам (русский язык)» в Национальном университете Узбекистана. Методика преподавания родственных иностранных языков мало разработана. Имеющиеся работы касаются в основном изучения второго славянского языка как языка специальности и представляют упражнения, чаще всего направленные на понимание текстов технического содержания. Изучение инославянских языков филологами-русистами должно осуществляться в сравнении с русским языком (с одной стороны), и с явлениями праславянского языка (с другой) для демонстрации их сходства и различия. При освоении инославянских языков важен культурологический подход.

Ключевые слова: инославянские языки, методика преподавания, культурологический подход.

Курс «Современные славянские языки» читается студентам-русистам в Национальном университете Узбекистана (НУУз) на отделении русской филологии на протяжении многих лет. Он имеет давние традиции и предполагает изучение одного или нескольких инославянских языков. В разное время преподавались польский, чешский, болгарский, македонский, украинский языки. Исследователи отмечают, что «вопрос изучения и преподавания родственных иностранных языков занимает скромное место, что обусловлено, возможно, не только относительно небольшой потребностью в специалистах, владеющих славянскими языками (а для носителей русского языка родственные языки - это именно славянские языки: польский, чешский, болгарский и другие), но и довольно слабой разработанностью этой проблематики в лингводидактике вообще» [1]. Подтверждая справедливость данного мнения, добавим, что цели изучения этих языков тоже разные в разных учебных заведениях. В НУУз данному курсу отводится в разных учебных планах от 30 до 60 часов в течение одного семестра. Естественно, что за такое короткое учебное время студенты не могут освоить чужой, хоть и родственный язык. Они не изучают язык как язык специальности. Поэтому в ходе преподавания курса осуществляются следующие конкретные задачи: выработка у студентов прочных артикуляционных и интонационных навыков, усвоение ими нормативной грамматики и устойчивого лексического запаса, приобретение навыков чтения со словарем сравнительно несложных художественных, филологических, публицистических текстов. Ознакомившись с основами фонетики и грамматики, студенты в дальнейшем при желании или необходимости могут продолжить изучение языка самостоятельно.

Основная цель курса – расширить общелингвистическую и славистическую подготовку студентов русистов, обогатить их представление о родстве славянских языков и месте русского языка в кругу родственных языков, способствовать более глубокому усвоению ими системы собственно русского языка. Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что славянские языки являются

близкородственными языками одной семьи, генетически восходящими к одному источнику – праславянскому языку, представление о котором студенты получают в курсе славистики. Естественно, что в течение многовекового самостоятельного развития в каждом славянском языке накопилось немало своеобразных явлений. Отсюда следует, что важная методическая составляющая курса – регулярное сравнение фактов инославянского языка с соответствующими фактами русского языка, при котором учитывается то, что в двух языках совпадает, и то, что их рознит.

Так, например, чешская система гласных фонем объясняется преподавателем не сама по себе, а в сопоставлении с русской системой гласных фонем. При этом указывается, что в отличие от русского языка, где различия в долготе и краткости не играют смысловозначительной роли, в чешском языке краткие и долгие гласные являются самостоятельными фонемами, выполняющими смысловозначительную функцию: *pas* «паспорт» - *pás* «пояс», *rada* «совет» - *radá* «(она) рада», *řijí* «я пью» - *říjí* «они пьют». Поэтому в чешском языке 10 гласных фонем, в два раза больше, чем в русском (если придерживаться взглядов Московской фонологической школы).

В славянских языках много слов, сходных по звучанию и значению, что в какой-то степени облегчает работу с текстами. Вместе с тем обращается внимание студентов на нередкие межславянские омонимы, наличие которых требует особого методического подхода к изучению лексики. Идентичный фонетический облик подобных слов создает иллюзию легкости изучения языка и перевода текстов на русский язык и приводит к ошибкам. В целях предупреждения таких ошибок преподаватели готовят специальные упражнения, предлагают студентам различные виды словарной работы.

О методике работы с лексическими группами изучаемых славянских языков пишет, например, В. Перетрухин: для сравнения «нужно брать материально родственные слова, или, как говорят ученые, генетически тождественные слова, т.е. такие слова, которые близки по звучанию и одинаковы или сходны по значению. Это значит, что нельзя брать для сравнения такие слова, которые совпадают по звуковой форме, но не имеют ничего общего в своем значении. Например, Русский/Болгарский: булка/булка «невеста, невестка», кучка/кучка «собака», майка/майка «мать», табак/табак «кожевник», печурка/печурка «шампиньон». Нельзя сравнивать также слова, одинаковые по значению, но не имеющие сходства в звуковом составе, разные по звучанию. Например, Русский/ Болгарский: весна/пролет, дом/къща, комната/стая, лес/гора, окно/прозорец, порох/барут. Нельзя сравнивать и такие международные слова, как «демократия», «социализм», «революция», «философия», «фабрика», «машина», «трактор», «советы», «спутник» и т. п.» [2, с.15-16].

Таковы и чешско-русские омонимы: *zapomínat* «забывать», *rodina* «семья», *starost* «забота, беспокойство», *lakomý* «скупой».

Грамматический материал также дается, во-первых, в сравнении фактов изучаемого и родного языков, и во-вторых – с опорой на знания праславянских процессов и явлений. Например, обращается внимание на различные результаты общеславянских палатализаций в болгарском и русском языках. В болгарском результаты II-ой палатализации – живой процесс, тогда как в русском они давно утрачены: рус. *хирург* – *хирурги* / болг. *хирург* – *хирурзи*; рус. *ученик* – *ученики* / болг. *ученик* – *ученици* и т.п.

Преподаватели практикуют различные формы аудиторной и внеаудиторной работы со студентами, включая внеаудиторное чтение. Подбираются тексты, содержащие культурологический, страноведческий и краеведческий компоненты: «София», «Кирил и Методий», «Българи в Узбекистан» и под.

Студентам прививаются навыки работы с двуязычными словарями. С болгарско-русскими словарями студенты работают, переводя оригинальные болгарские тексты. Русско-болгарские словари используют при самостоятельном

составлении словариков по тематическим группам: родственные отношения, профессия, одежда, фрукты, овощи, посуда, мебель и др., при написании небольших домашних сочинений «Моя семья», «Моя комната», «Наша аудитория». Большой интерес у студентов вызывает такой нетрадиционный вид самостоятельной работы, как перевод стихотворных текстов классиков болгарской литературы Ивана Вазова, Пенчо Славейкова, Елизаветы Багряны и др. Результатом этой работы является конкурс на лучший перевод.

Внедрение современных информационных технологий расширяет возможности преподавателя и позволяет ему привлекать средства Интернет-ресурсов и соцсетей (в основном YouTube-канала) с целью ознакомления студентов с реальным произношением на данном языке. В работе преподаватель может использовать весьма полезные сайты для изучения болгарского языка – bolgarskij-jazyk.ru и BulgarianPod101.com., которые предлагают комплексное обучение болгарскому «с нуля» с помощью видео-, аудиоматериалов, текстов и заданий. На платформе «Аз уча български» можно получить набор разных по уровню уроков в зависимости от методической задачи: слушать речь, отрабатывать правильное произношение, ударение в словах и осваивать грамматические правила. Обращаться к подобным ресурсам преподаватель и его студенты могут как непосредственно во время занятий (при оснащённости аудиторий системой WI-FI), так и самостоятельно во внеаудиторное время. Большим подспорьем для преподавателя и студентов являются и языковые курсы в формате MP3 от book2 («book2 - русский - болгарский для начинающих»), где все диалоги и фразы записаны носителями языка. При этом не требуется предварительных знаний по грамматике.

Мобильный телефон на современном этапе стал не просто средством связи, но и все активнее приобретает функцию методического учебного ресурса. Можно использовать приложения для iPhone или для Android, где также есть языковой курс «русский - болгарский от book2», что дает возможность учить болгарский, используя сотовый телефон или планшетный компьютер. Аудиокурс болгарского языка на сайте <http://audiolang.info/uchebniki-bolgarskogo-yazyka/> построен на основе тематических блоков и дает возможность слушать болгарскую речь, осваивать лексику по интересующей студента теме. Его можно активно использовать при организации самостоятельной работы студентов, при подготовке и проведении интересных типов интерактивных занятий. Интернет-ресурсы дают возможность осваивать лексику специальности. Например, прослушать на болгарском текст «Кириллица», доступный на <https://yandex.ru/video/preview>.

Внеаудиторная работа активизирует интерес студентов к изучению инославянских языков: это, например, участие в праздновании Дня славянской письменности и культуры (24 мая), подготовка литературно-художественных монтажей на болгарском языке по темам «Жизнь и деятельность Кирилла и Мефодия», «Болгарские поэты о родном языке» и др.

Таким образом, преподавание родственных славянских языков имеет некоторые методические особенности по сравнению с другими иностранными языками и строится по-разному в зависимости от цели изучения языка.

Ссылки на источники

1. Мочалова Т.С. Особенности преподавания родственного иностранного языка в группах русскоязычных учащихся// *Концепт, Научно-методический электронный журнал* - 2022, № 10. URL:<https://e-koncept.ru/2022/221067.htm> (дата обращения: 20.04.2024) DOI 10.24412/2304-120X-2022-11067

2. Перетрухин В.Н. Сравнительно-исторический метод изучения языков и основы генеалогической их классификации. - Тюмень: Тюменское книжное издательство, 1960. 36 с.

УДК 811.161.1'244(076.5)

16.31.51: Лингвистические вопросы преподавания языков

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Сергеева Елена Николаевна,

к.филол.н., доцент, доцент кафедры иностранного и русского языков, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия

lenockin@rambler.ru

Батталова Айгуль Наилевна,

к.филол.н., ст. преподаватель кафедры иностранного и русского языков, Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, Россия

yaigulbat@yandex.ru

Аннотация. *Профессиональная коммуникация предполагает владение не только профессиональными знаниями, но и нормами русского языка, навыками использования языковых средств в соответствии с коммуникативными целями и задачами. Авторы уделяют внимание языковой стороне вопроса профессионального общения: в статье рассматриваются основные виды речевых ошибок при составлении текстов документов, а также особенности их корректирования.*

Ключевые слова: *языковая компетенция, профессиональная сфера, склонение фамилий, нарушение нормы управления.*

Формирование языковой компетенции в профессиональной сфере стало предметом исследований отечественных и зарубежных философов, юристов, лингвистов. Целью данной статьи является рассмотрение справочного материала с точки зрения основных правил языкового оформления служебных документов. Методы и методологию исследования составляют общенаучные методы анализа и синтеза, а также методы описания и сопоставления языкового материала.

Требования к речевой культуре сотрудника любой организации крайне высоки, так как именно уровень сформированности профессиональной языковой компетенции напрямую влияет на конкурентоспособность и профессиональную мобильность специалиста. Все чаще акцентируется внимание на взаимосвязи вопросов поддержания профессионального авторитета с общим уровнем речевой культуры работника: становится очевидным факт того, что необходимо не только владеть нормами языка, но и уметь отбирать и использовать языковые средства в соответствии с речевой ситуацией, особенно важным оказывается навык грамотного составления и оформления деловой документации [1, с. 7]. Наиболее остро проблема сформированности языковой компетенции в профессиональной среде стоит перед инофонами, для которых русский язык не является родным. Представленный в статье справочный материал поможет сотрудникам любой организации грамотно составлять и оформлять тексты различных документов.

Наиболее часто встречающейся ошибкой при составлении текстов служебных документов является склонение фамилий. Некоторые фамилии могут иметь нестандартные окончания в различных падежах, что вызывает затруднения при

склонении. Рассмотрим правила склонения фамилий славянского и иноязычного происхождения мужского и женского родов [см. подробнее в: 2].

Таблица № 1

мужской род	женский род
1. Фамилии славянского и иноязычного происхождения на согласную букву (<i>Буллер, Сытник, Бостан, Касьян, Хижняк, Лесун, Хахай</i>)	
Склоняются: заявление Петра Сергеевича Буллера, Антона Петровича Сытника, Николая Павловича Бостана	Не склоняются: заявление Инны Сергеевны Буллер, Анны Федоровны Сытник, Ирины Ивановны Бостан
2. Фамилии славянского и иноязычного происхождения на безударные –А (-Я) (<i>Светлана Перепелица, Александр Зива, Евгений Зозуля</i>)	
Склоняются: вручить Семену Перепелице, Александру Зиве, Светлане Перепелице	
3. Фамилии славянского происхождения на ударные –А (-Я) (<i>Александр Кваша, Алина Лобода</i>)	
Склоняются: вручить Александру Кваше, Алине Лободе	
4. Фамилии иноязычного происхождения на ударные –А (-Я) (<i>Дюма, Золя</i>)	
Не склоняются: романы Александра Дюма, Эмиля Золя	
5. Фамилии украинского происхождения на –О (<i>Приходько, Братко, Малюченко, Крутько, Вдовенко</i>)	
Не склоняются: вручить Григорию Бондаренко, Елене Емельяненко, Сергею Косаченко, Наталье Максименко	
6. Фамилии славянского происхождения на –АГО (-ЯГО), –ЫХ (-ИХ), –ОВО (<i>Живаго, Звеняго, Широких, Верховых, Дурново</i>)	
Не склоняются: вручить Юрию Живаго, Людмиле Широких, Татьяне Верховых, Андрею Дурново	
7. Фамилии на –ЕЦ, –ЕК, –ЕЛ, –ОК (<i>Горобец, Киреенок</i>)	
Склоняются с выпадением или без выпадения гласного: вручить Александру Горобцу, Сергею Киреенку	Не склоняются: вручить Анне Горобец, Елене Киреенок
8. Фамилии на –ИНА (<i>Старина, Смородина</i>)	
Склоняются: вручить Петру Старине, Галине Смородине	
9. Фамилии на –КЫЗЫ, –ОГЛЫ (<i>Амина Али кызы, Аскер оглы, Бахрам оглы</i>)	
Не склоняются: вручить Али Аскер оглы, Амине Али кызы	
10. В восточных фамилиях с составными частями может склоняться только последнее слово, если оно оканчивается на согласную букву: Хо Ши Мин – <i>вручить Хо Ши Мину.</i>	

Как показывает анализ деловой документации, связь слов в тексте с помощью управления осуществляется не всегда верно. Напомним, что управление – вид подчинительной связи в словосочетании, при которой главное слово (чаще всего глагол) требует определенной падежной формы зависимого слова (чаще всего – имени существительного). Зависимое слово может быть без предлога (беспредложное управление) или с предлогом (предложное управление). При глагольном управлении ошибки могут возникнуть из-за неправильного сочетания глагола с предлогами или другими частями речи. В случае неправильного выбора предлога возникает ошибка, например, *указал о недостатках* (**правильно:** указал **на что?** на недостатки); *обосновывать на предположениях* (**правильно:** обосновывать **что?** предположения), *касаться до решения проблемы* (**правильно:** касаться **чего?** решения проблемы). Приведем примеры правильного управления глаголов и примеры с нарушением синтаксических норм [3, с. 93].

Таблица № 2

беспредложное и предложное управление	примеры
акцентировать что? на чем?	<i>акцентировать внимание на проблеме</i>
базировать что? на чем?	<i>базировать выступление на фактах</i>
выяснять , несов. (сов. выяснить) что?	<i>выяснить положение</i>
заявлять , несов. (сов. заявить) что? о чем?	<i>заявить протест, заявить о краже</i>
извещать , несов. (сов. известить)	<i>известить его о дне заседания</i>

кого? о чем?	
излагать , несов. (сов. изложить) что?	<i>изложить факты</i>
искать , несов. (сов. отыскать) кого? что? чего?	<i>искать человека, искать повод, искать работу</i>
истолковывать , несов. (сов. истолковать) что?	<i>истолковать смысл выражения</i>
касаться , несов. (сов. коснуться) кого? чего?	<i>не касается начальника, не касается дирекции</i>
наблюдать , несов. (сов. понаблюдать) за кем? что?	<i>наблюдать за подсудимым</i>
нарушать , несов. (сов. нарушить) что?	<i>нарушить закон</i>
объяснять , несов. (сов. объяснить) что? кому?	<i>объяснить обязанности сотруднику</i>
одалживать , несов. (сов. одолжить) кому? что? чего?	<i>одолжить 1000 рублей</i>
оперировать , несов. (сов. прооперировать) кого? чем?	<i>оперировать фактами</i>
описывать , несов. (сов. описать) кого? что?	<i>описать незнакомца, описать события</i>
оплачивать , несов. (сов. оплатить) что?	<i>оплатить штраф</i>
осудить , сов. (несов. осуждать) кого? за что? что в ком?	<i>осудить за преступление, осудить невоспитанность в человеке</i>
подозревать , несов. (сов. заподозрить) кого? в чем?	<i>подозревать коллег, подозревать в обмане</i>
подталкивать , несов. (сов. подтолкнуть) кого? что? к чему?	<i>подтолкнуть друга, подтолкнуть машину, подтолкнуть к действиям</i>
подчеркивать , несов. (сов. подчеркнуть) что?	<i>подчеркнуть ошибки</i>
предоставлять , несов. (сов. предоставить) что? кому?	<i>предоставить комнату приезжим</i>
предостерегать , несов. (сов. предостеречь) кого? что? от чего?	<i>предостеречь детей от опасности</i>
предъявлять , несов. (сов. предъявить) кого? что? кому? на кого?	<i>предъявлять документы</i>
предупреждать , несов. (сов. предупредить) кого? о чем? что?	<i>предупреждать сотрудников об опасности, предупреждать нежелательные контакты</i>
приговаривать , несов. (сов. приговорить) кого? к чему?	<i>приговорить преступника</i>
придерживаться , несов. (сов. придерживаться) за что? чего?	<i>придерживаться убеждений</i>
распределять , несов. (сов. распределить) что? кого? куда?	<i>распределять обязанности</i>
решать , несов. (сов. решить) что?	<i>решить проблему</i>
требовать , несов. (сов. потребовать) кого? чего? что? от (с) кого?	<i>требовать адвоката, требовать зарплату, требовать от подсудимого / с жильцов</i>
уведомлять , несов. (сов. уведомить) кого?	<i>уведомить ответчика</i>
удивиться , несов. (сов. удивляться) кому? чему? (реже) на кого?	<i>удивиться решению суда</i>
указывать , несов. (сов. указать) что? на кого? на что? куда?	<i>указывать срок / дату</i>
уличать , несов. (сов. уличить) кого? в чем?	<i>уличать преступника во лжи</i>
уполномочивать , несов. (сов. уполномочить) кого? на что?	<i>его уполномочили вести переговоры</i>

распределять , несов. (сов. распределить) кого? что? куда?	<i>распределять права и обязанности</i>
опознавать , несов. (сов. опознать) кого? что?	<i>опознать преступника, опознать предмет</i>
делиться , несов. (сов. поделиться) с кем? чем?	<i>делиться мнением</i>
признаваться , несов. (сов. признаться) в чем?	<i>признаваться в содеянном</i>
уславливаться , несов. (сов. условиться) о чем? с кем?	<i>условиться о встрече с руководителем</i>

Примеры наиболее распространенных ошибок, допускаемых в текстах официально-деловых документов:

Таблица № 3

примеры с нарушением нормы управления	правильные примеры
заведующий отдела	<i>заведующий отделом</i>
заверить о подлинности	<i>заверить в подлинности</i>
что касается до поставленных задач	<i>что касается поставленных задач</i>
пренебрежение к технике безопасности	<i>пренебрежение техникой безопасности</i>
подводя итог сказанного	<i>подводя итог сказанному</i>
поступил сообразно своих убеждений	<i>поступил сообразно своим убеждениям</i>

Следует обратить внимание на то, что производные предлоги, представленные в таблице 4 употребляется только с дательным падежом! Именно эти предлоги чаще всего используются в текстах документов неправильно, с нарушением нормы управления.

Таблица № 4

предлоги		примеры
благодаря	кому? чему?	<i>благодаря поддержке</i>
согласно		<i>согласно приказу</i>
вопреки		<i>вопреки запрету</i>
наперекор		<i>наперекор судьбе</i>

Предлог **по**, который весьма характерен для деловой речи в значении «после», употребляется только с предложным падежом.

Таблица № 5

предлоги		примеры
по = после	(по) ком? (по) чем?	<i>по окончании работ</i>
		<i>по приезде на место преступления</i>
		<i>по приходе на место службы</i>
		<i>по истечении срока договора</i>
		<i>по завершении времени</i>

Одной из распространенных ошибок в управлении – нарушение нормы синтаксической сочетаемости при употреблении однородных членов.

Таблица № 6

норма	примеры
1. Если при двух или нескольких глаголах (или других частях речи) имеется общее дополнение, то каждое управляющее слово требует того же падежа и предлога.	<i>Присутствующие были восхищены и поражены (чем?) мастерством ораторов.</i>
2. Если при двух или нескольких глаголах (или других частях речи) имеются дополнения к каждому, то каждое управляющее слово требует соответствующих падежей и предлогов.	<i>Я много слышал (о чем?) об этом договоре и наконец прочитал (что?) его / ознакомился (с чем?) с ним.</i>

!!! Если главное слово требует разного управления (т.е. разных падежных форм зависимого слова), а стоит только одно дополнение, то это **грамматическая ошибка**.
Будем уважать и заботиться о нашем коллективе.
Правильно: уважать (кого? что?) коллектив, заботиться (о чем?) о нем.

Часто в документах встречается такая грамматическая ошибка, как «нанизывание падежей», что затрудняет понимание текста документа [4, с. 257], например: **Для решения задачи выполнения приказа начальника...; Этот вопрос рассматривается выделенной профкомом комиссией.** Стоит помнить, что такие тяжеловесные конструкции по возможности следует заменять более простыми и понятными.

Таким образом, разработанные справочные материалы должны способствовать формированию языковой компетенции будущего специалиста, т.к. безусловной аксиомой является факт того, что человек, занимающийся составлением текстов документов, должен обладать знаниями в области документоведения, иметь филологическую подготовку, развитое языковое чутье, а также навыки технического оформления текста.

Ссылки на источники

1. Сергеева Е. Н. Законы речевой коммуникации в юридическом дискурсе: учебное пособие / Е. Н. Сергеева, А. М. Емельянова; Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. Уфа: Уфимский ЮИ МВД России, 2023. 48 с. URL:<http://www.ufali.mvd.ru/>Электронная библиотека (дата обращения: 29.03.2023).

2. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН; Л. К. Граудина, В. А. Ицкович, Л. П. Катлинская, М. : Астрель, 2004. 555 с.

3. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. Зализняк А. А. М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. 794 с.; Справочник по русскому языку. Управление в русском языке / Д. Э. Розенталь. М.: Мир и Образование, 2022. 338 с.

4. Справочник по правописанию и литературной правке / Д. Э. Розенталь; под ред. И. Б. Голуб. М.: Айрис-пресс, 2012. 368 с.

УДК 37

14: Народное образование. Педагогика

РОЛЬ КОНКУРСОВ И ОЛИМПИАД В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Ильина Светлана Анатольевна,

*к. филол.н., доцент, заведующий кафедрой «Русский язык и
общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический
университет, г. Тамбов, Россия*
vaska24@yandex.ru

Толмачева Оксана Васильевна,

*к. филол.н., ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и
общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический
университет, г. Тамбов, Россия*
oxvt@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается потенциал участия иностранных обучающихся в олимпиадах и конкурсах по русскому языку. Представлен опыт факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета по организации и проведению олимпиады «Мы говорим по-русски».

Ключевые слова: олимпиада, конкурс, русский язык как иностранный.

Введение. Привлечение иностранцев, изучающих русский язык, к участию в олимпиадах и творческих конкурсах является действенным механизмом совершенствования владения языком, а также повышения мотивации к его изучению.

В работах методистов отмечается продуктивность участия инофонов в таких формах внеучебной деятельности, поскольку это способствует «эффективному формированию и развитию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся» [4, с. 35], «повышению <...> внеаудиторной студенческой активности» [1, с. 13], «решению комплекса практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей и задач» [2, с. 132], развитию внимания (произвольного и концентрированного), ассоциативного мышления, внешней и внутренней собранности [6, с. 117-118].

Методология и результаты исследования. Опыт работы преподавателей факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета (ТГТУ), где обучение иностранных граждан ведется с 1994 года, показывает, что внеаудиторная работа, направленная на вовлечение инофонов в олимпиадное и конкурсное движение, – важная составляющая подготовки национальных кадров для зарубежных стран, активизирующая использование изучаемого языка как инструмента познания и общения.

На протяжении многих лет преподаватели русского языка как иностранного, которые также являются кураторами групп иностранных обучающихся, не только информируют обучающихся о предстоящих олимпиадах и конкурсах, но и руководят деятельностью студентов, которые проявляют интерес к участию в мероприятиях подобного формата. Например, в 2023 году иностранные учащиеся ТГТУ попробовали

свои силы в таких проектах, как Двенадцатый онлайн-фестиваль дружбы «Удивительный мир русской сказки» (организатор – МГУ им. М. В. Ломоносова); «Тотальный диктант» (тест TruD); Фестиваль «Слово о Пушкине»; Конкурс чтецов русской поэзии «Кубок Серебряного века»; IV Конкурс чтецов среди студентов и аспирантов из стран Азии и Африки «Победа в сердцах поколений» (организатор – Молодежная секция при Российском комитете солидарности и сотрудничества с народами Азии и Африки); Всероссийский конкурс чтецов «За пушкинской строкой» (организатор – ОрГМУ, г. Оренбург); VIII Фестиваль русской речи «БЕРЕГА» (организатор – ВГТУ, г. Волгоград); V Всероссийская заочная Олимпиада по русскому языку для иностранных студентов (слушателей) подготовительных факультетов (отделений) (организатор – АГТУ, г. Астрахань); IX Международная очно-заочная олимпиада по русскому языку как иностранному «Мы говорим по-русски» (организатор – ТГТУ, г. Тамбов).

Подготовка к участию в подобных мероприятиях – процесс длительный, требующий затрат времени как со стороны иностранного учащегося, так и его руководителя, в задачи которого входит помощь при выборе номинации, обсуждение и контроль выполнения конкурсной работы на всех этапах подготовки, консультации и пр. Если результат работы получает высокую оценку со стороны жюри, это, конечно, приносит самые хорошие эмоции. Но важно понимать, что независимо от того, войдет ли участник в число призеров и победителей, он получит ценный опыт: раскрывается творческий потенциал, расширяется кругозор, формируются новые знания о стране изучаемого языка, улучшается уровень владения русским языком, появляется желание развиваться и совершенствоваться, вырабатывается навык самостоятельной работы.

С целью обеспечения высокого качества образовательной деятельности и подготовки конкурентоспособных специалистов в рамках международного сотрудничества, развития коммуникативной компетенции иностранных граждан, изучающих русский язык, факультетом международного образования ТГТУ организуются мероприятия для иностранных обучающихся учебных заведений России и зарубежья. Одним из таких проектов является олимпиада «Мы говорим по-русски», которая организуется с 2015 года.

Об интересе к данному мероприятию свидетельствует возрастающее с каждым годом число участников олимпиады: так, в 2015 году знание русского языка продемонстрировали около 50 иностранцев, а в 2023 – более 250, а в 2024 – более 500.

Если в начале реализации проекта организаторы ориентировались в основном на учащихся подготовительных факультетов, то с течением времени охват потенциальных участников расширился, и теперь между собой соревнуются иностранные обучающиеся, владеющие русским языком в объеме уровня А1, В1, В2. В проекте принимают участие также иностранные школьники.

Изначально участие в олимпиаде было только очным, однако в период пандемии и локдаунов было принято решение о необходимости привлечения заочных и дистанционных участников. Изменение формата расширило географию конкурсантов: к проекту присоединились иностранные учащиеся вузов Астрахани, Белгорода, Самары, Санкт-Петербурга, Москвы, Воронежа, Волгограда, Оренбурга, Тюмени, Краснодар, Саранска, Рязани, Уфы и других городов России; в олимпиаде также принимают учащиеся учебных заведений Армении, Белоруссии, Казахстана, Киргизии, Молдовы, Узбекистана, Республики Сербской, Ирана, Монголии и других государств.

Участникам предлагается принять участие в таких номинациях, как «Конкурс сочинений», «Конкурс презентаций», «Ролевая игра», «Конкурс чтецов», «Викторина по страноведению “Знаю ли я Россию?”», «Видеоткрытка». По желанию, можно выбрать одну или несколько номинаций.

Тематика «Конкурса сочинений» дает возможность продемонстрировать знание русского языка, выразить свое отношение к стране изучаемого языка, ее культурному наследию и традициям. Так, в 2024 году обучающиеся описывали свою первую встречу с Россией, свой лучший день в России, рассказывали, зачем изучают русский язык, рассуждали о роли родительского дома в жизни человека, о своем месте в жизни родной страны и т.д.; специально для иностранных обучающихся ТГТУ была предложена тема «С днём рождения, мой факультет!», поскольку в текущем году отмечается 30-летие создания факультета «Международного образования» и кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины». К участию в конкурсе приглашаются очные и заочные участники.

Конкурсным заданием номинации с заочным и очным участием «Видеооткрытка» является создание видеоролика на любую из двух предлагаемых тем: «Город, в котором я учусь» или «Университет, в котором я учусь». Такие темы выбраны не случайно. Город и университет, в котором инофон изучает русский язык, в большинстве случаев становится первым российским городом и учебным учреждением, с которым он близко знакомится, а это значит, что именно по этому месту он судит обо всей России и о системе российского образования. По заданию, видеоряд должен сопровождаться рассказом конкурсанта, который самостоятельно выбирает место съемки и жанр работы.

Участники номинации «Конкурс чтецов» читают наизусть стихотворения русских (российских) поэтов. Как правило, данная номинация лидирует по количеству участников, которые декламируют стихотворения о России, о Великой Отечественной войне, о русском языке, о любви, о счастье, о природе, о смысле жизни и т.д. Предусмотрено как очное, так и заочное участие.

Конкурсанты, соревнующиеся в номинации «Ролевая игра», демонстрируют умение построить диалог на тему, которая соответствует коммуникативным потребностям учащихся, живущих в России.

Иностранные граждане, принимающие участие в номинации «Викторина по страноведению “Знаю ли я Россию?”», показывают знание лингвострановедческого материала. Участие в номинации – очное и удаленное.

Участники Олимпиады в номинации «Конкурс презентаций» представляют на русском языке презентацию (Power Point) на тему «Моя страна» или «Мой родной город». Работа этой номинации – увлекательное виртуальное путешествие по станам и континентам, вызывавшее неподдельный интерес со стороны всех участников – и конкурсантов, и членов жюри. По мысли организаторов мероприятия, такая работа способствует эффективному формированию культуры межнационального общения, помогает воспитать активную личность, готовую общаться с представителями разных национальностей на принципах толерантности. И весьма символично, что этот межкультурный диалог ведется на русском языке. В номинации «Конкурс презентаций» можно принять очное и заочное участие.

За 9 лет в олимпиаде по русскому языку как иностранному «Мы говорим по-русски» приняли участие более 1000 учащихся из Египта, Камеруна, Сирии, Ливии, Палестины, Китая, Ирака, Замбии, Анголы, Индонезии, Габона, Иордании, Чада, Марокко, Мозамбика, Ливана, Йемена, Судана, Вьетнама, Австралии и других стран. Организаторы стремятся предоставить каждому конкурсанту возможность продемонстрировать свои успехи в изучении русского языка, познакомиться со студентами, которые учатся в других университетах, мотивировать инофонов совершенствовать свои коммуникативные навыки, знакомиться с социокультурными традициями России.

Анализируя моменты, снижающие эффективность проведения разного рода конкурсов, педагоги отмечают, что «стрессовая ситуация во время олимпиады тормозит проявление творчества» [5, с. 133]. Организаторы олимпиады «Мы говорим

по-русски» стараются минимизировать такой стресс. Открытие мероприятия проводится в праздничной атмосфере: ведется онлайн-трансляция, во время которой рассказывается об истории и традициях олимпиады, о ее участниках; в режиме офлайн и онлайн предоставляется слово представителям учебных заведений, учащиеся которых участвуют в конкурсе; выступают творческие коллективы. Акцент делается на том, что цель участия в данном проекте – продемонстрировать свои успехи, получить опыт, который поможет приобрести новые знания и умения и позволит поближе познакомиться с Россией. Работа всех номинаций проходит в доброжелательной атмосфере, каждый конкурсант получает эмоциональную поддержку со стороны членов жюри. Большинство конкурсных заданий предполагает предварительную подготовку, что дает участнику возможность раскрыть свой творческий потенциал и минимизирует стресс неизвестности. Работа каждого конкурсанта отмечается дипломом участника олимпиады; учащимся, занявшим призовые места, вручаются дипломы победителей. Каждый конкурсант, принимающий очное участие в мероприятии, получает памятный сувенир.

Говоря о дистанционном формате организации конкурсов и олимпиад, методисты в качестве недостатков отмечают тот факт, что по результатам участия в ряде проектов наградные документы предоставляются только в электронном виде; взимается оргвзнос за участие [3, с. 71-79]. Мы согласны с тем, что обозначенные моменты могут уменьшить число потенциальных участников. Заочным и дистанционным конкурсантам олимпиады «Мы говорим по-русски» наградные документы рассылаются Почтой России. Преподавателям – руководителям участников – вручаются (рассылаются) благодарственные письма. Участие в проекте бесплатное.

Заключение. На наш взгляд, конкурсы и олимпиады по русскому языку как иностранному формируют у участников новые знания и навыки, дают возможность сравнить свои результаты с успехами учащихся других учебных заведений, создают стимул для дальнейшего совершенствования, вырабатывают навыки самостоятельной работы, улучшают коммуникативную и социокультурную компетенцию, способствуют раскрытию творческого потенциала. Реализация таких проектов на базе учебных заведений, занимающихся обучением иностранных граждан, а также привлечение их к участию в мероприятиях, организованных на базе других учреждений, – полезная практика, которая, несомненно, является важной частью внеаудиторной работы подготовительных факультетов.

Ссылки на источники

1. Абрамова Е.С. О роли творческих конкурсов в системе обучения РКИ на отделении предвузовской подготовки // Социокультурная адаптация иностранных студентов в российских вузах: проблемы, решения, лучшие практики: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, Пермь, 08–09 декабря 2021 года. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2022. С. 7-15.

2. Винтер С.Н. Организация олимпиады как одно из важных условий формирования коммуникативной компетенции студентов при обучении иностранным языкам // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2014. № 1(1). С. 131-133.

3. Джалюкова Е.В. Конкурсное движение: плюсы и минусы // Интернет-технологии в образовании: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15–20 мая 2018 года. Чебоксары: КЛИО, 2018. С. 71-79.

4. Зорина В.В. Конкурсы и олимпиады по русскому языку как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся // Современные гуманитарные исследования. 2020. № 1(92). С. 34-38.

5. Попов А.И., Левченко Е.А. Олимпиадное движение по математике как способ совершенствования самостоятельной работы студентов младших курсов // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin), 2013. Вып. 1 (129). С. 132-135.

6. Холод Н.И. Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2016. № 1(166). С. 115-118.

УДК 378

14.35: Высшее профессиональное образование. Педагогика высшей профессиональной школы

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФИЛАКТИКИ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Максимова Ольга Васильевна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
OMax.jvfx@yandex.ru

Губанова Тамара Васильевна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия
gubanowatoma@yandex.ru

Аннотация: Основной целью образовательной и воспитательной деятельности вузов России, обучающихся иностранных граждан, является формирование квалифицированного специалиста, лояльного к России и способного в будущем продуктивно сотрудничать с российскими коллегами. В связи с этим одной из важных задач российских вузов является адаптация иностранных учащихся в новой для них языковой, культурной и социальной среде. Воспитательная и адаптационная работа ведется по нескольким направлениям, одним из которых является «Профилактика идеологии экстремизма и терроризма у иностранных учащихся», что особенно актуально в современных мировых реалиях. В статье обобщается опыт воспитательной работы преподавателей кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины» Тамбовского государственного технического университета по профилактике идеологии экстремизма и терроризма у иностранных учащихся.

Ключевые слова: адаптация иностранных учащихся, профилактика идеологии экстремизма и терроризма, формы воспитательной работы.

Обучение иностранных учащихся в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации ведется с начала 60-х годов 20 века. На протяжении всего этого времени помимо образовательной деятельности в вузах

ведется системная воспитательная и адаптационная работа, поскольку основной целью обучения иностранцев в России является не столько экспорт российского образования, сколько формирование личности, лояльной к России и готовой к продуктивному сотрудничеству с российскими специалистами в самых разных областях деятельности: в науке, экономике, политике, производстве, культуре и других сферах.

Как известно, приезжая на учебу в Россию, иностранные учащиеся сталкиваются со следующими проблемами:

А) социально-психологической адаптацией;

Б) языковым барьером во время обучения и общения с представителями других стран;

В) отсутствием фоновых знаний о России и знаний о культурно-социальных особенностях своих одноклассников, что, в свою очередь, может провоцировать конфликты с другими учащимися;

Г) организацией досуга.

Отсутствие системного подхода к решению вышеназванных проблем ведет к нарушению иностранными учащимися законов Российской Федерации, конфликтам, снижению эффективности образовательной деятельности, что подрывает авторитет российской системы образования и уменьшает ее привлекательность для иностранных абитуриентов.

Более чем тридцатилетний опыт работы с иностранными учащимися педагогов Факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета позволяет утверждать, что только систематическая практическая работа по разным направлениям адаптации способна привести к решению означенных проблем и стать базой эффективной профилактики проявления деструктивных явлений в среде иностранных учащихся. Основными требованиями, предъявляемыми к данному виду педагогической работы, являются непрерывность, системность, содержательность и разнообразие видов работы, высокий уровень компетенций педагогов.

С целью оптимизации адаптационной работы с иностранцами, обучающимися на ФМО, в 2004 году на факультете был создан интернациональный студенческий клуб «Глобус», в рамках работы которого осуществляется внеаудиторная воспитательная работа, включающая в себя разные направления, в том числе профилактику экстремистских взглядов у иностранных студентов.

Методика работы клуба по направлению «Профилактика идеологии экстремизма и терроризма у иностранных учащихся» как в предыдущие годы, так и в настоящее время строится в рамках Комплексного плана противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации [1], утвержденного Президентом Российской Федерации В.В. Путиным, согласно которому:

«В целях снижения уязвимости молодежи от воздействия идеологии терроризма:

2.2.1. Проводить на базе образовательных организаций (в том числе с участием представителей религиозных и общественных организаций, деятелей культуры и искусства) воспитательные и культурно-просветительские мероприятия, направленные на развитие у детей и молодежи неприятия идеологии терроризма и привитие им традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью формирования сознательного, стойкого неприятия идеологии экстремизма и терроризма у иностранных учащихся, обучающихся в вузах России. Что, в свою очередь, должно вселять уверенность, что в реалиях современной политической обстановки в мире, выпускники ТГТУ будут занимать лояльную по отношению к России позицию.

Информационно-просветительская работа на Факультете международного образования ведется в соответствии с требованиями, предъявляемыми Комплексным

планом противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации к организации работы вуза, а именно:

- соблюдается системный, плановый подход к формированию стойкого отрицания идеологии экстремизма и терроризма в среде иностранных студентов;
- четко означены конечные цели профилактики экстремизма и идеологии терроризма;
- целевой аудиторией профилактической работы являются иностранные учащиеся, входящие в «группы риска»;
- учитываются национальные, религиозные и культурные особенности целевой аудитории;
- используются монологические, диалоговые и интерактивные форматы мероприятий, которые способствуют активному участию аудитории в обсуждении и решении поставленных проблем и задач;
- для освещения мероприятий привлекаются как официальный сайт университета, так и социальные сети и местные СМИ.

Подобный подход позволяет достичь зримых результатов, что подтверждается отсутствием среди иностранных студентов Факультета международного образования Тамбовского государственного технического университета конфликтов на национальной почве, высоким уровнем толерантности и веротерпимости, быстрым формированием межнациональных дружеских связей, постоянными контактами выпускников вуза из Анголы, Вьетнама, Китая, Ботсваны, Нигерии и других стран с преподавателями, администрацией факультета и однокурсниками.

Ежегодно на Факультете международного образования ТГТУ проходит порядка 8 мероприятий, входящих в «План противодействия идеологии экстремизма и терроризма», которые можно разделить на информационные, культурно-образовательные и интерактивные.

К первому типу мероприятий относятся: классные часы, профилактические беседы, распространение памяток, буклетов, методических инструкций, изучение нормативных документов, инструктажи.

Культурно-образовательные мероприятия включают в себя открытые занятия, круглые столы, дискуссионные встречи, встречи с психологами, встречи с представителями правоохранительных органов, просмотры учебных фильмов с последующим тестированием.

Интерактивные мероприятия – это проведение акций («Акция памяти жертв терроризма», «Акция солидарности против экстремизма и терроризма» и т.д.), конкурсы (Конкурс антитеррористического плаката, Конкурс социальной антитеррористической рекламы, Конкурс презентаций и другие), квест-игры, тренинги.

Методика преподавания русского языка как иностранного и многолетний опыт работы с иностранными учащимися показывает, что «мини-формат» мероприятий позволяет применить индивидуальный подход к каждому слушателю, а также облегчает контроль усвоения излагаемого материала. Мероприятия такого формата проходят в дружеской, доверительной атмосфере, что дает возможность преподавателю получить максимальную отдачу от учащегося. В этом виде работы оптимальным вариантом являются методы «открытость культур, верований и убеждений», то есть психология толерантности. Немаловажным достоинством подобного вида мероприятий является широкий спектр вопросов, которые можно осветить и обсудить с учащимися. Ежегодно темами классных часов становятся такие, как «У терроризма нет национальности и религии», «Что такое экстремизм? Что такое терроризм?», «Толерантность – гуманистическая ценность 21 века» и другие. Традиционно классные часы проводит куратор группы, который выбирает, в каком формате будет проходить общение (беседа, диалог, лекция, просмотр фильма с последующим обсуждением).

Система профилактических бесед о противодействии идеологии экстремизма и терроризма заложена как в план воспитательной работы кафедры, так и в индивидуальный план воспитательной работы куратора. Во время бесед учащимся разъясняется, как вести себя во время возникновения террористической угрозы, как реагировать на телефонные звонки или попытки выйти на контакт в интернете вербовщиков различных экстремистских или террористических организаций; также постоянно ведется разъяснительная работа об ответственности, которую несет иностранный гражданин в случае его участия в экстремистской деятельности на территории Российской Федерации.

Важной частью работы по направлению противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации является распространение в среде иностранных учащихся памяток, буклетов и методических инструкций, с которыми они могут ознакомиться не только в аудитории, но и в любое удобное для них время. Плюсами данного вида работы являются наглядность (печатное слово, иллюстрация, плакатность), доступность для понимания (материалы, как правило, переведены на родные языки обучаемых), краткость и легкость в использовании.

Одним из эффективных методов работы по противодействию идеологии терроризма в Российской Федерации является изучение нормативных документов. Поскольку для большинства представителей стран Африки и Ближнего Востока нормативные, законодательные документы намного важнее, чем вербальные инструкции, совместное чтение и разъяснение статей Уголовного Кодекса Российской Федерации, касающихся борьбы с экстремизмом и террористическими угрозами и наказания за экстремистскую и террористическую деятельность (УК РФ: Ст. 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227 - Статьи Уголовного кодекса РФ - Преступления против общественной безопасности) воспринимается с большим вниманием и готовностью соблюдать законы РФ.

Важной частью работы факультета является ежегодное проведение инструктажей по противодействию террористическим угрозам. Инструктажи проводятся как кураторами учебных групп, так и специалистами из службы управления комплексной безопасности университета. Наиболее удачными, на наш взгляд, являются встречи иностранных учащихся с представителями службы безопасности университета, если они проходят в доверительной и дружеской обстановке.

Более масштабным форматом работы по противодействию идеологии терроризма является проведение открытых занятий с аудиторией до 40 человек. Занятия, как правило, проводятся в диалоговой форме или в форме вопросно-ответной беседы, для большего эмоционального воздействия привлекаются богатые аудио- и видеоматериалы. Учащиеся являются активными участниками процесса: заранее готовят выступления на заданную тему, в ходе занятия выполняют различные задания, тесты, классифицируют комментируют предложенные преподавателем ситуации, рисуют мини-плакаты, а в заключении занятия совместно с ведущим преподавателем делают выводы. Предлагаемые темы открытых занятий: «Вместе против террора!», «Молодежь мира против экстремизма», «В единстве наша сила!».

Формат «круглый стол» предполагает более высокий уровень владения русским языком, поэтому участниками данного вида работы являются студенты старших курсов, а также российские учащиеся (студенты, учащиеся колледжей и школ). Формат «круглый стол» требует более тщательной подготовки как со стороны организаторов, так и участников мероприятия.

Подготовка к мероприятию включает:

– обсуждение и выбор проблематики круглого стола с представителями вузов, колледжей и школ, желающими принять участие в мероприятии;

– каждый руководитель обязан помочь учащемуся, принимающему участие в работе круглого стола, в выборе темы выступления, подборе и интерпретации материалов, иллюстрации своего доклада и подготовке к выступлению перед аудиторией;

– подготовка организаторами ведущего круглого стола (ведущий должен владеть набором языковых клише для ведения круглого стола, уметь корректно выразить отношение к выступлению участника, сделать переход от одного доклада или обсуждения к другому, делать выводы и подводить итоги).

Темами круглого стола могут стать следующие: «Терроризм - угроза обществу», «Наша безопасность в рамках антитеррористической деятельности», «Ценностные ориентиры молодых», «Мир без конфликтов. Учимся решать конфликты», «Учимся жить в многоликом мире».

Ценность данного вида работы заключается в том, что в ходе обсуждений поставленных проблем иностранные и российские учащиеся учатся дискутировать, слушать и понимать друг друга, контактировать без посредничества преподавателя или куратора.

Диспуты или дискуссионные встречи – одно из эффективных средств для выявления у иностранных учащихся настроений, позиций и отношения к поставленной проблеме. В данном виде работы очень важна роль преподавателя или координатора дискуссионной встречи, который при подготовке мероприятия должен выбрать актуальную тему обсуждения и сформулировать круг вопросов, способствующих раскрытию личностных качеств и взглядов участников встречи. Предполагаемые темы дискуссии: «Ислам и христианство. Опыт России и мировые тенденции», «Национальные границы и точки соприкосновения» и другие.

Одной из эффективных форм работы по противодействию идеологии терроризма являются встречи с психологами. Факультет международного образования привлекает к общению с иностранными учащимися как внутренних специалистов, так и медицинские психологи. Встречи с психологом проходят как в формате лекции, так и в форме вопросно-ответной беседы. Важным моментом является, что профессиональные компетенции психологов позволяют быстро установить контакт с аудиторией, а также посредством различных психологических приемов выявить настроения, позиции и индивидуальные психологические особенности иностранных учащихся, их психологическую устойчивость в повседневных и экстремальных ситуациях.

Не менее эффективным видом работы являются встречи с представителями правоохранительных органов Российской Федерации: оперуполномоченными МВД РФ, сотрудниками УФС России по Тамбовской области, сотрудниками ФСБ России, которые ведут разъяснительную профилактическую работу, рассказывают о правах и обязанностях иностранного гражданина, пребывающего на территории Российской Федерации, об ответственности за нарушения законов РФ, о способах и формах обращения в правоохранительные органы в случае возникновения сложной или конфликтной ситуации и необходимости юридической консультации.

Одной из самых удобных форм работы с иностранными учащимися по выработке алгоритмов действий во время возникновения террористической угрозы является просмотр учебного фильма с последующим обсуждением или тестированием. Просмотру фильма должна предшествовать словарная работа, включающая объяснение новой лексики, терминов, грамматических конструкций и чтение текста, который будет потом звучать в фильме. Просмотр фильма в случае необходимости можно прерывать комментариями и пояснениями. После просмотра фильма проводится вопросно-ответная беседа, позволяющая выяснить, насколько полно

учащиеся поняли содержание. Затем следует выполнение специальных заданий для закрепления полученной информации и контрольное тестирование. Преподавателями Факультета международного образования ТГТУ разработан ряд занятий на основе учебных фильмов, созданных Институтом Криминалистики ФСБ по заказу Пресс-Службы Управления ФСБ России по г. Москве и Московской области. Например, работа с фильмом «Терроризм: как не стать его жертвой» [2] заканчивается следующим тестом:

Выберите несколько правильных вариантов

1. Что является терактом?	А) Установление мин-ловушек Б) Захват заложников В) Кража вещей Г) Подрыв автомобиля Д) Закладка бомбы Е) Угрозы по телефону о готовящемся теракте Ж) Кража денег
2. Какое наказание существует в России согласно Уголовному Кодексу Российской Федерации за терроризм?	А) Лишение свободы на срок от 3 до 20 лет Б) Штраф от 3000 до 200 000 рублей В) Лишение гражданства
3. Как террористы могут заложить взрывное устройство?	А) Маскируют под бытовой предмет (книга, игрушка, сигареты, банка пива или кока-колы, сумки, мобильные телефоны) Б) Не маскируют
4. Где террористы обычно прячут мины-ловушки?	А) На остановках автобусов Б) В магазинах В) На вокзалах и в аэропортах Г) Закапывают в землю
5. Что надо делать, если вы нашли посторонний (опасный) предмет?	А) Громко спросить у людей, чья это вещь Б) Посмотреть, что это В) Сообщить по телефону полиции Г) Взять вещь себе
6. Что говорится об убийстве человека в Коране и в Библии?	А) Коран запрещает убивать людей Б) И Коран, и Библия запрещают убивать людей В) И Коран, и Библия разрешают убивать людей
7. Назовите особенности внешности террористов-смертников.	А) Ярко одеты в красивую одежду Б) Одежда обычная, не привлекает внимание В) Одежда просторная и длинная даже летом Г) Одежда короткая и узкая
8. Что делать, если вы встретили террориста-смертника?	А) Сообщить полиции Б) Остановить этого человека В) Быть осторожным и сообщить полиции
9. Что делать, если вы находитесь дома и услышали выстрелы на улице?	А) Не открывать окно, не смотреть на улицу, сообщить в полицию Б) Открыть окно и внимательно посмотреть В) Не стоять у окна и быстро уйти в другую комнату (ванную или туалет) и позвонить в полицию

10. Что делать, если вы увидели преступников на улице?	А) Идти за преступниками Б) Лечь на землю или спрятаться в безопасное место В) Позвонить в полицию Г) Остановить преступников
11. Какие вещи надо взять во время эвакуации из квартиры?	А) Документы, деньги, телефон и зарядное устройство Б) Воду, туалетную бумагу, фонарик и нож В) Надеть теплые вещи Г) Большой чемодан с вещами Д) Компьютер и продукты
12. Как вести себя, если вас взяли в заложники?	А) Выполнять все требования террористов Б) Спорить с террористами В) Спрашивать разрешения выйти в туалет или попить воды Г) Запомнить, как они выглядят и что говорят Д) Мешать террористам Е) Кричать и звать на помощь
13. Что надо делать, чтобы не стать заложником?	А) Не открывать двери незнакомым людям Б) Убегать, если есть опасность В) Не доверять незнакомым людям на улице Г) Садиться в незнакомые машины Д) Выполнять просьбы незнакомых людей
14. Как вести себя при освобождении?	А) Бежать навстречу полицейским и сотрудникам спецслужб Б) Лечь на пол В) Стоять около окна или двери Г) Не стоять около окна или двери

Об эффективности данного мероприятия свидетельствуют следующие цифры: учебный фильм «Терроризм: как не стать его жертвой» был просмотрен двумястами иностранными учащимися, которые, как показали результаты тестирования (92% правильных ответов), правильно поняли содержание и значимость фильма. Организаторы просмотра убеждены, что знания, полученные в результате мероприятия, позволят иностранным учащимся избежать угрозы стать жертвой террористической атаки.

Наиболее эмоциональным и действенным видом работы по противодействию идеологии экстремизма и терроризма является проведение акций, например, «Акция памяти жертв терроризма», «Акция солидарности против экстремизма и терроризма», которые традиционно проходят 3 сентября и 21 августа на площадках перед университетом и на организованных администрацией города Тамбова площадках. Данные мероприятия объединяют участников, независимо от того, представителями каких стран и конфессий они являются, а также формируют в сознании учащихся стойкое негативное отношение ко всем проявлениям терроризма и экстремизма.

В конце учебного года иностранные учащиеся принимают активное участие в различного вида конкурсах, в том числе и в Конкурсе антитеррористического плаката, который предполагает не только создание плаката, но и «защиту» своей работы: разъяснение смысла плаката, выбора цвета, сюжета и названия. Данный вид работы привлекает участников возможностью продемонстрировать свои таланты в области рисования, компьютерной графики и дизайна, а также активизирует их речевые навыки (свободное высказывание на русском языке на основе изображенного).

В планах студенческого интернационального клуба «Глобус» – проведение Конкурса социальной антитеррористической рекламы, предполагающего создание

учащимися видеороликов антитеррористической направленности. На наш взгляд, это будет достойным итогом не только комплекса мероприятий по профилактике экстремизма и терроризма в среде иностранных учащихся вуза, но и своеобразным «экзаменом» на владение русским языком и выражением социальной позиции авторов роликов. Создание видеоролика предполагает большую предварительную работу: написание и корректировка сценария, выбор места съемки и реквизита, репетиции и съемка. Конкурс-просмотр видеороликов сам по себе является мощным воспитательным воздействием на зрителей и участников.

Обучение русскому языку как иностранному – это не только сложнейшая работа преподавателя-предметника, это работа по приобщению к Русскому миру: культурным, историческим, социальным и нравственным ценностям, а также «мягкая сила» российской геополитики. Обучаясь в российском вузе, как правило, молодые представители разных стран получают первый опыт межнационального, межкультурного и межконфессионального общения. Преподаватели русского языка как иностранного в силу специфики работы, как никто другой, осознают смысл слов Владимира Владимировича Путина, сказанные им во время Выступления на заседании Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте России: «Борьба с террором – это в том числе борьба за умы людей. А может быть, прежде всего борьба за умы людей» [3].

Таким образом, Факультете международного образования Тамбовского государственного технического университета ведется системная, целенаправленная воспитательная работа по противодействию идеологии экстремизма и терроризма, являющаяся неотъемлемой частью работы по адаптации иностранных учащихся, обучающихся в вузах России.

Ссылки на источники

1. Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации. // Сайт Национального антитеррористического комитета [Электронный ресурс] URL: <http://nac.gov.ru/terrorizmu-net/kompleksnyy-plan-protivodeystviya-ideologii-terrorizma-v.html> (Дата обращения 25.04.2024)

2. «Терроризм: как не стать его жертвой» // Институт Криминалистики ФСБ по заказу Пресс-Службы Управления ФСБ России по г. Москве и Московской области. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=kinzzChUxlq> (Дата обращения 25.04.2024)

3. Выступление на заседании Совета по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте России (29 сентября 2004 года 16:59 Москва, Кремль) // Опубликован в разделе: Выступления и стенограммы. Дата публикации: 29 сентября 2004 года, 16:59 Ссылка на материал: [kremlin.ru/d/22617](http://www.kremlin.ru/d/22617) [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/22617/print> (Дата обращения 25.04.2024)

РОССИЙСКОЕ ВОЕННОЕ КИНО НА УРОКАХ РКИ

Нарбекова Оксана Владимировна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины, Тамбовский государственный технический университет, г.Тамбов, Россия
oksanaa-n@mail.ru

Аннотация. В статье предложена работа с художественным фильмом на уроках РКИ. Актуальность обусловлена тем, что в качестве материала взята кинолента, отражающая события, происходящие во время проведения Россией специальной военной операции, то есть в наши дни. Воспитательно-разъяснительная цель – донести до иностранных учащихся намерение России, принципы ведения боевых действий; уберечь от совершения противоправных действий в период нахождения на территории Российской Федерации. На фоне этой цели реализуется образовательная цель – улучшить восприятие устной речи, совершенствовать речевые навыки.

Материал статьи может быть использован на уроках РКИ со студентами разного уровня владения русским языком при соответствующей корректировке.

Ключевые слова: РКИ, лексика, аудиоряд, видеоряд, речевые навыки, российское кино, военные действия, мать, молодая женщина, дочь, девочка, война, военный, националистический, преследовать, защита, помощь

Введение. Кино – любимый многими вид искусства. Хороший художественный фильм расширяет кругозор, развивает эрудицию. В обучении РКИ просмотр киноленты играет немаловажную роль в восприятии неподготовленной звучащей речи, в формировании и улучшении речевых навыков. Однако, чтобы вызвать у учащихся интерес к фильму, удержать их внимание, решить определенные учебные задачи, необходима серьезная предварительная работа.

В то время, когда Россия ведет СВО, важно донести до понимания иностранных учащихся, почему она вынуждена была пойти на этот шаг, чем, какими принципами руководствуется страна при ведении боевых действий. Аполитичность в учебной среде в настоящее время неуместна как потому, что на кону стоит судьба России, так и потому, что плохо ориентирующиеся в политической атмосфере учащиеся могут быть втянуты в противоправные действия и привлечены к уголовной ответственности. Определенная доля вины, к сожалению, в подобных случаях ложится на плечи педагога.

Добиться озвученной цели и призвано, в числе прочего, современное военное кино, хотя, надо сказать, художественных фильмов, посвященных СВО, в настоящее время немного.

Методология и результаты исследования. Представим возможный вариант демонстрации на уроках РКИ киноленты «Допустимые потери», снятый режиссером Алексеем Сергеевым. Фильм посвящен трагическим событиям 2022 года в городе Мариуполе.

Сюжет – преследование украинскими военными полка «Азов», известного своей жестокостью не только к военным, но и к мирному населению, молодой женщины с маленькой дочерью и последующее спасение их бойцами российской армии. Действие кинокартины происходит в разрушенном здании больницы. Героев немного,

но зритель находится в напряжении с самых первых кадров на протяжении почти всего фильма до тех пор, пока мать с дочкой не оказываются под защитой наших воинов.

К просмотру фильма учащихся необходимо должным образом подготовить и настроить на серьезное восприятие того, что они увидят на экране. Лучше это сделать, проведя беседу, в ходе которой преподаватель выясняет, что такое война в представлении учащихся, их отношение к военным событиям, каковы причины возникающих войн, что им известно о правилах ведения войны и кто страдает, если эти правила не соблюдаются. У студентов с Ближнего Востока, страны которого время от времени оказываются в очаге военных конфликтов (Йемена, Сирии, Ирака, Палестины, Ливии), данная тема находит понимание и живой отклик быстро. Студенты из других регионов должны быть, по возможности, также вовлечены в беседу.

Далее преподаватель интересуется, что известно учащимся о проводимой Россией специальной военной операции (далее - СВО). При отрицательном или негативном ответе он объясняет причины начала СВО, принципы, которыми руководствуется Россия при ведении боевых действий. Целесообразно кратко рассказать и об истории Новороссии: что это за регион, почему он так называется, о проживающих там людях – их чаяниях и надеждах.

Преподаватель сообщает, что в фильме, который будут смотреть студенты, показаны военные события 2022 года, происходившие в одном из городов Новороссии. Озвучивает название фильма. В сильной группе можно подумать над названием фильма, составив словообразовательные цепочки. В слабой – дать перевод сразу и предложить вернуться к названию после просмотра фильма.

Просмотр фильма можно разбивать или не разбивать на фрагменты. Однако, на наш взгляд, лучше это сделать, поскольку фрагменты смысловые.

Название киноленты режиссер дает после двух минут разворачивающегося на экране действия. Таким образом, для зрителя становится более очевидным название фильма. Демонстрация кинокартины начинается сразу, с первых секунд, на фоне – титры о фильме. Зритель видит разрушенное здание, понимает, что это здание больницы – рассыпанное лекарство, пустые медицинские контейнеры на полу. По коридору бежит молодая женщина с дочкой, их преследует человек в военной форме с автоматом. На фоне динамичного развития сюжета звучащей речи здесь немного. Монтажная запись предлагается учащимся только в слабой группе – во фрагменте несколько реплик героев.

Лексика первого фрагмента и вопросов для обсуждения: молодая женщина, девочка, мать, дочь, здание, больница, разрушить, военный, автомат, бояться, страх, бежать, прятаться, искать.

Возможные вопросы после просмотра этого фрагмента:

- Где происходит действие? Почему вы решили, что это здание больницы?
- От кого убегают мама с дочкой? Почему? В каком они состоянии?
- Кто выходит на связь с военным? Как военный его называет, какой у него позывной? Как вы думаете, почему? О чем или о ком они говорят?
- Какой позывной у военного, которого вы видите на экране? Кто изображен на его шевроне? Какие ассоциации обычно возникают с именем этого персонажа, какими он обладает качествами? Можно это сказать о человеке, которого вы видите на экране? Почему?
- Почему мать с дочкой прячутся от военного?
- Почему название фильма появляется на экране не сразу, а после того, что вы увидели?

После этого можно дать задание на составление описания внешности героев и/или составить рассказ о каждом из них (молодой женщины, девочки, военного) на основе того, что они увидели и услышали.

Следующий фрагмент – последующее преследование молодой женщины с дочерью военными националистического подразделения «Азов». Эту часть при просмотре имеет смысл поделить на микрофрагменты, поскольку как аудиоряд, так и видеоряд (услышанные диалоги и некоторые сцены) для иностранного или психологически неподготовленного зрителя требуют понимания и непосредственного осмысления. В слабой группе обязательно должна быть монтажная запись. Обратим внимание на несколько микрофрагментов данной части.

Первый микрофрагмент – диалоги сослуживцев Санты, которые тот слушает по радиации. Рядовой «азовец» докладывает командиру, что «первая коробка» «готова к отправке». На вопрос, были ли проблемы, он отвечает, что были возмущавшиеся и их «пришлось успокаивать», но зато остальные «сразу поумнели». Командир просит не поднимать лишней шум, делать все четко. Зритель догадывается, о чем может идти речь. Во втором диалоге эта тема развивается и становится очевидным тот факт, что «азовцы» задумали что-то страшное. Выясняется, что среди «выездных» есть «чужой»: «араб или негр», работавший на заводе технологом. Командир, с позывным «Темный», дает указание от него не отказываться, «садить» вместе со всеми, а документы выбросить.

Лексика микрофрагмента и последующих вопросов: радиосвязь, докладывать, коробка, отправить, «готова к отправке», проблемы, возмущаться, успокаивать, поумнеть, четко, поднимать шум, не местный, чужой, «садить», документы; оказать помощь, опасность, грозит опасность, равнодушно, страх, напряжение, бояться.

Среди вопросов, на которые должны ответить студенты, могут быть следующие:

– О чем сообщает «азовец» командиру? Кто «готов к отправке»?

– Понятно из диалогов, куда и зачем отправляют людей? Как вы думаете, им хотят оказать помощь или им грозит опасность?

– Как можно понять слова «азовца», что «пришлось успокаивать» тех, кто «возмущался»?

– Кого «азовец» называет «чужим»? Какой приказ отдает командир «азовцев»?

– Почему командир «азовцев» дает указание «не поднимать шум» при отправке людей?

– Как слушал диалоги сослуживцев Санта? А как слушали их молодая женщина и девочка? Почему?

Второй микрофрагмент, на котором необходимо остановиться – девочка в руках «азовца». Перед этим создатели фильма направляют камеру на игрушку девочки, привязанную к ее рюкзаку – игрушка показана крупным планом. Учащиеся пытаются дать ответ, зачем это сделано.

Далее – диалог Санты и молодой женщины, пытающейся спасти своё дитя. Лексика диалога и вопросов для обсуждения: тихо, успокоиться, волноваться, торопиться, опаздывать, отпустить, гнать, заставлять, творить, забрать, оставить.

Студентам могут быть предложены вопросы следующего характера:

– Какие слова говорит Санта девочке? Эти слова искренни? Можно им верить? Верит им девочка? В каком она состоянии?

– О чем мать просит Санту? Что она ответила на его слова, сказанные девочке, об автобусе? Что это за автобус? Как можно понять слова женщины: «Скоро весь мир узнает, что вы творите»?

– Как отреагировал «азовец» на эти слова? Что он «предлагает» матери? Может на это пойти мать? Почему?

– Как удастся матери убежать вместе с дочерью от Санты?

– Почему второй «азовец» не дает Санте убить их? Ему жалко молодую женщину и ее дочь?

Напряжение фильма нарастает, убегая, мать с дочерью натываются на убитых людей в больнице, одного из которых пред смертью подвергли пыткам. Кадры эти тяжелые, но не бессмысленные для взрослого зрителя. Обращаем внимание на выдержку матери – учащиеся объясняют такое ее поведение и дают ему оценку.

Кульминация фильма – монолог Санты, который он произносит, когда ломает дверь в подвальную комнату, в которой спрятались мать с дочерью. Лексика монолога: бойцы, гоняться, громодяны, крысы, отребье, «зеленый коридор», расстреливать, оружие, бомбы, поддерживать, разгром, военное преступление, «расходный материал»; националистический, спасти, защитить, убивать, жители, мирные граждане, утверждать, выиграть войну, жестокость, ненависть, прозвучать, выглядеть.

Монолог – откровение Санты: восхваление формирования «Азов», оскорбление жителей России и Новороссии, прямое озвучивание цели «охоты» за людьми, особенно за молодыми женщинами с детьми, стариками. Важно, чтобы учащиеся поняли идеи националистического формирования, прославившегося жестокостью, но нередко превозносимого на западе, якобы отстаивающего интересы государства Украина. В монологе Санты отражена сущность формирования – создание красивой «героической» картинке на потребу западной публике, за которой страдание и кровь людей. В связи с этим вопросы могут быть следующие:

– Как относятся «азовцы» к жителям России и Новороссии?

– Почему «азовцы» не открывают «зеленый коридор» для жителей города? Чего они боятся? Как называют себя при этом?

– В чем заключается «героизм» «азовцев»? Какую картинку «всему миру» они хотят представить?

– Почему Санта уверен, что все поверят этой «картинке»? Можно ли «картинкой», а не оружием, как он утверждает, выиграть войну?

– Почему Санта считает, что совершаемые «азовцами» убийства мирных граждан не будут считаться военным преступлением?

– Можно ли утверждать, что ненависть «азовцев» к жителям региона вызвана их национальной идентичностью? В каких словах националиста это прозвучало?

– Кто и как спасает женщину и ее дочь? Как выглядят бойцы российской армии?

Следующий фрагмент фильма символичен. Развевается российский флаг. Мать с дочерью под защитой бойцов России. Женщине оказывают медицинскую помощь – у нее порезана рука. Девочка ест шоколадку. «Азовцы» взяты в плен. Студенты убеждаются в том, что Россия не воюет с мирными жителями и делает все возможное, чтобы встать на их защиту. Лексика: защитить, под защитой, русский мир, оказать помощь, заботиться, взять в плен. Вопросов немного:

– Как проявляют заботу о женщине и девочке российские бойцы?

– Почему российский военный кладет руку на плечо девочки в тот момент, когда из больницы выводят взятых в плен «азовцев»? Что это значит?

Можно дать задание составить рассказ о российском военном. Сделать акцент на его действиях, сопоставить с «азовцем».

Последняя часть фильма – допрос пленного «азовца». Он оправдывается. По его словам, раньше он хотел быть поваром, никогда не стрелял, в здании оказался, чтобы спасти женщину с ребенком. Знаменательны слова Санты, адресованные сослуживцам. Он призывает сложить оружие, говорит о том, что войну надо закончить за столом переговоров, что мы братские народы и эта война не наша. Зритель понимает, что он лжет и говорит неискренне, но есть надежда, что кто-то из тех, кому адресованы эти слова, задумается над ними.

Лексика фрагмента: допрашивать, оправдываться, стрелять, освободить, складывать оружие, обращаться, сослуживцы, переговоры, братские народы.

Вопросы учащимся:

– Что Санта говорит на камеру, когда его допрашивают? Почему?

– С какими словами он обращается к сослуживцам? Можно ему верить? В чем, однако, правильность этих слов?

В конце фильма, на фоне титров, представлены рассказы жителей Мариуполя о том, что им пришлось пережить. Это документальная съемка. Учащиеся должны, по возможности, понять, что говорят эти люди. Дать оценку услышанному. Студенты убеждаются, что сюжет фильма реалистичен.

После просмотра фильма учащиеся делятся своими впечатлениями, составляют рассказы на заданные преподавателем темы. Можно предложить составить рассказы-монологи от лиц героев фильма.

Заключение. Представленная работа с фильмом на уроке РКИ носит рекомендательный характер. В зависимости от состава группы, уровня владения русским языком, поставленных целей и задач возможна корректировка.

УДК 378.14

14.35.07: Образование и обучение в высшей профессиональной школе

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ АДАПТАЦИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (АРАБОВ) В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Солодовник Мария Викторовна,

ст. преподаватель, Старооскольский технологический институт им. А.А.

Угарова (филиал), Национальный исследовательский технологический

университет "МИСиС", г. Старый Оскол, Россия

shatokhinamaria@gmail.com

Аннотация. Данная научная статья исследует влияние культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов в российской образовательной среде. Автор провел анализ актуальной литературы, а также провел интервью с иностранными студентами, что позволило получить более глубокое понимание проблемы. В статье рассматриваются различные аспекты культурных стереотипов и их влияние на адаптацию иностранных студентов, а также указываются пути для решения этой проблемы, включая подходы, которые могут быть использованы в высших образовательных учреждениях.

Ключевые слова: культурные стереотипы, социокультурная адаптация, иностранные студенты, студенты-арабы, российская образовательная среда, межкультурное взаимодействие.

Введение. В наше время глобализация и межкультурное взаимодействие являются неотъемлемыми частями образовательной среды. Россия, как одна из ведущих стран в области высшего образования, привлекает большое количество иностранных студентов, которые стремятся получить качественное образование и расширить свои горизонты. Однако, процесс социокультурной адаптации иностранных студентов в российской образовательной среде может представлять определенные трудности, связанные с культурными стереотипами.

Данная научная статья посвящена изучению влияния культурных стереотипов на процесс социокультурной адаптации иностранных студентов-арабов в России. Она анализирует роль стереотипов в формировании отношений между студентами разных культур, а также исследует возможности и препятствия, с которыми сталкиваются иностранные студенты при адаптации к новой среде. Результаты этого исследования позволят разработать рекомендации по улучшению социокультурной адаптации иностранных студентов в России и содействовать повышению качества межкультурного образования.

Методология и результаты исследования. Сбор данных, необходимых для исследования влияния культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов-арабов осуществлялся путём интервьюирования непосредственно представителей вышеуказанной категории и русских студентов. В исследовании приняли участие 30 человек, обучающихся по специальности «Информационные технологии» в Старооскольском технологическом институте им. А.А. Угарова (филиале) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"», среди которых 12 граждан Египта, 2 гражданина Марокко, 1 гражданин Саудовской Аравии и 15 граждан Российской Федерации. Данные интервью позволили получить ценную информацию о различных аспектах жизни и культуры арабской молодежи, а также выявить особенности их взглядов, предпочтений и убеждений. В ходе беседы студентам предлагались вопросы, касающиеся различных областей, включая образование, социальные отношения, политику, религию, искусство и культурные стереотипы.

Анализ собранного материала позволил выявить схожие тенденции и различия в ответах, а также понять общие взгляды и предпочтения данной группы. Кроме того, интервьюирование студентов-арабов дало возможность получить информацию о восприятии ими академической среды, так как эта группа представляет растущую и динамичную долю обучающихся во многих образовательных учреждениях России, включая Старооскольский технологический институт им. А.А. Угарова (филиал) ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС"». Исследование арабских студентов помогает понять их потребности и проблемы, а также выработать эффективные стратегии в образовании, адаптации и социальной интеграции.

Культурные стереотипы, с которыми сталкиваются студенты-арабы, обучающиеся в российских вузах

Культурные стереотипы представляют собой предубежденные искаженные представления о другой культуре. Они могут быть положительными или отрицательными, но в обоих случаях они оказывают сильное влияние на адаптацию иностранных студентов. К сожалению, они часто приводят к негативным эмоциональным и психологическим последствиям.

По результатам интервью автором были выделены следующие основные категории:

- стереотипы об образованности;
- религиозные стереотипы;
- ориентальные стереотипы;
- гендерные стереотипы;
- политические стереотипы.

Первым и самым распространенным стереотипом является представление о том, что многие арабы - необразованные, ограниченные люди. Этот стереотип основан на неверных представлениях о культуре и образовании в арабских странах. В действительности, многие арабы обладают высоким уровнем образования и являются успешными студентами, потому и имеют возможность получить

качественное образование в различных областях знаний, как в своей стране, так и за рубежом. Немало успешных арабских ученых, инженеров, врачей, предпринимателей и профессионалов из разных областей деятельности получили высшее образование в Российских ВУЗах и блестяще реализовались в своих профессиональных сферах как в России, так и по возвращению на родину. Они не только вносят значительный вклад в развитие науки и технологий, но и активно принимают участие в создании инноваций и развитии своих стран.

Важно отметить, что профессиональный рост арабских студентов и профессионалов возможен благодаря их стремлению к саморазвитию. В условиях быстро меняющегося мира они активно изучают новейшие технологии, современные методы и подходы в своей области, чтобы быть в курсе последних тенденций и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Также следует подчеркнуть, что образование в арабских странах претерпевает положительные изменения. Государства активно содействуют развитию образования, улучшению его качества и доступности. Строительство новых учебных заведений, развитие сферы науки и инноваций, а также привлечение квалифицированных преподавателей и исследователей из других стран – все это способствует достижению высокого уровня образования и созданию благоприятных условий для развития талантливой молодежи.

Таким образом, стереотип о необразованных и ограниченных арабах не соответствует действительности.

Весьма распространенным стереотипом является представление о том, что все арабские студенты – представители веры ислама и придерживаются строгих религиозных убеждений.

Религиозные предрассудки часто являются одной из причин неправильных представлений о различных культурах и нациях. Действительно, ислам является одной из наиболее распространенных религий в странах Ближнего Востока и среди населения арабского происхождения. Однако, необходимо помнить, что каждый человек является индивидуальностью, и его религиозные убеждения могут различаться. Нельзя считать, что все арабские студенты автоматически являются сторонниками ислама и строго следуют его правилам.

Разнообразие в религиозных убеждениях среди арабских студентов можно объяснить не только их личным выбором, но и существованием значительного числа христиан и других религиозных групп в арабском мире. Однако, в целом, ислам играет важную роль в формировании культурных и социальных ценностей среди арабской молодежи.

Также следует отметить, что даже среди арабских студентов, исповедующих ислам, существует разница в их практиках и интерпретациях веры. Ислам представляет собой широкое многообразие школ и течений, каждое из которых имеет свои особенности. Некоторые студенты могут следовать строгим религиозным правилам и соблюдать традиции, в то время как другие могут быть более либеральными в своем подходе к вере.

В целом, предрассудки относительно арабских студентов и их связи с исламом являются результатом неправильных преувеличений и упрощений. Важно помнить, что каждый человек уникален и его религия не является определяющим фактором его личности или поведения. Вместо оценки и стереотипов, необходимо стремиться к пониманию и уважению различий, которые делают наш мир более богатым и разнообразным.

Следующим стереотипом можно назвать подражание образу арабского шейха или ассоциацию с запрещенными организациями типа "Аль-Каида". Изучение исторического контекста позволяет понять, как формировались эти стереотипы. Различные геополитические события, включая конфликты на Среднем Востоке,

влиять на мнение о добросовестности, вере и намерениях арабских студентов. Этот представленный укоренившийся образ арабов имеет глубокие исторические корни, связанные с западным миром, получил название "ориентализм".

Ориентализм - это стиль мышления, основанный на онтологическом и эпистемологическом различии «Востока» и (почти всегда) «Запада». [1, с. 9] В контексте данного исследования ориентализм представляет собой это систему стереотипов, которая формирует негативное представление о культуре и народах Востока и, в частности, арабского народа. Он возник еще в 18-19 веках, когда колониальные державы интересовались исключительно политическими, экономическими и территориальными взаимоотношениями с Востоком. В результате Восток был представлен через призму вымышленных и нереальных образов, в которых арабы изображались шейхами, живущими в роскоши, либо как граждане, вовлеченные в экстремистскую деятельность.

Студенты-арабы, чьи корни и культурная принадлежность связаны с арабским миром, ощущают дискомфорт и негативные последствия этих стереотипов. Они не хотят быть связанными с экстремизмом, насилием или экзотическими изображениями арабов, воссозданными западными кинематографистами и исследователями. Они стремятся к тому, чтобы их представляли в справедливом свете, учитывая их амбиции, способности и достижения в различных сферах.

Для решения проблемы ориентализма и справедливого представления арабских студентов, необходимо проводить образовательные программы, направленные на преодоление дезинформации о культуре Востока. Студенты-арабы и их окружение должны быть проинформированы о богатстве и многообразии арабской культуры, их значимости и ценности для мирового развития. В ВУЗах важно проводить культурные обмены, диалоги и открытые дискуссии, чтобы стало понятно, что арабы – обычные люди с разнообразными интересами, мечтами и стремлениями. Это поможет устранить предубеждение и создать более справедливое представление о студентах-арабских.

В отдельную категорию культурных стереотипов можно выделить гендерные стереотипы в отношении арабов, а именно, испытание исламофобией и предрассудки о притеснении женщин.

В современном обществе гендерные стереотипы являются распространенным явлением, которое влияет на различные группы людей. Одна из таких групп - студенты-арабы, особенно девушки. Арабская культура имеет своеобразные нормы и традиции, которые могут отличаться от западных. Некоторые из этих норм и создают мифы в отношении женщин в арабском обществе. Например, идея о том, что арабские женщины подавлены и лишены прав, присутствует в общественном сознании. Предрассудки и неправильные представления могут приводить к дискриминации, стигматизации и недоверию по отношению к арабским студенткам, что в свою очередь, может приводить к исключению арабов из общественной жизни и ограничению их прав на образование, работу и свободу выражения.

В ходе интервью одна из девушек-арабок поделилась реальной ситуацией, с которой столкнулась: надевая головной платок, несколько раз она была подвергнута недоброжелательным комментариям и дискриминации со стороны окружающих, которые, по её мнению, воспринимали её как символ подавления и ограничений. Также в первый год её пребывания в России, многие окружающие люди интересовались как ей удалось уехать одной в иностранную страну, объясняя своё удивление убеждением в том, что арабским женщинам и девушкам совсем не позволено работать, учиться или участвовать в общественной жизни.

Активизация диалога, уважение и сохранение культурного многообразия, а также борьба со стереотипами и предрассудками помогут создать справедливое и

инклюзивное общество, где каждая студентка может чувствовать себя равной и принятой.

Финальная категория, обобщающая представления об арабских студентах – это политические стереотипы. Политика и политические взгляды являются важной частью жизни любого общества. Политические убеждения могут быть сформированы различными факторами, включая историю, культуру и социальное положение. Одним из таких факторов является сама по себе национальная принадлежность, и для арабских студентов это может сопровождаться стереотипами относительно их политических убеждений и связи с родиной.

Одним из конкретных приведённых примеров был следующий: все арабские студенты являются сторонниками авторитарных режимов или диктаторских правительств. Этот стереотип основан на том факте, что некоторые арабские страны действительно имеют такие политические системы, но не учитывается разнообразие политических убеждений среди арабских студентов и их способность к самостоятельному мышлению и критическому отношению не только к внутренней политике своей страны, но и к внешнеполитическим взаимоотношениям.

Следует отметить, что такие стереотипы также являются упрощениями и не отражают ни реальную политическую ситуацию, ни мнения арабских студентов. Каждый студент может иметь свою уникальную политическую позицию и интересы. Важно избегать обобщений и справедливо оценивать каждого студента на основе его индивидуальных качеств и интересов.

Заключение. Проблема влияния культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов в российской образовательной среде является важной и актуальной. При переезде в другую страну иностранные студенты часто сталкиваются с различными культурными различиями и стереотипами, которые могут затруднить их адаптацию в новой среде.

Культурные стереотипы являются предвзятыми и упрощёнными представлениями о представителях других культур, которые часто основаны на искажённой информации или недостаточном знании. Влияние культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов может проявляться в различных аспектах. Например, стереотипы могут создавать предубеждения и негативное отношение со стороны местных студентов, что может привести к формированию изолированных групп в студенческой среде. Это может ослабить возможности для межкультурного обмена, взаимопонимания и сотрудничества.

Для решения проблемы влияния культурных стереотипов на социокультурную адаптацию иностранных студентов в российской образовательной среде необходимо принять некоторые меры. Во-первых, важно проводить мероприятия, направленные на преодоление стереотипов и развитие межкультурной коммуникации. Во-вторых, следует улучшить информационную поддержку для иностранных студентов, предоставляя им необходимую информацию о российской культуре и образовательной системе. В-третьих, образовательные учреждения могут предложить специализированные курсы по межкультурной коммуникации и адаптации для иностранных студентов. Совместными усилиями образовательных учреждений, преподавателей и самой студенческой общины эта проблема может быть решена. Помощь в адаптации иностранных студентов, обучение межкультурной коммуникации и пониманию могут быть очень ценными инструментами в этом процессе. Необходимо способствовать позитивному и открытому отношению к иностранным студентам со стороны местных студентов и обучать их различным способам преодоления стереотипов.

Кроме того, сама студенческая община может играть важную роль в создании дружественной и поддерживающей атмосферы для иностранных студентов. Организация мероприятий, культурных обменов и общих проектов поможет студентам вступить в контакт друг с другом, понять и оценить разнообразие культур и стремиться к сотрудничеству.

Таким образом, межкультурное понимание и коммуникация способствуют успешной адаптации иностранных студентов и созданию толерантной и инклюзивной образовательной среды для всех студентов.

Ссылки на источники

1. Саид Э. В. Ориентализм. СПб.: Русский миръ, 2006. 637 с.

УДК 37.01

14.01: Общие вопросы народного образования и педагогики

ПУТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАНЦЕВ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шахова Лариса Александровна,

к.филол.н., доцент, ст. педагог дополнительного образования кафедры «Русский язык и общеобразовательные дисциплины», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Россия

castomelchor@yandex.ru

Аннотация. *Статья посвящена адаптации иностранных учащихся к новой социокультурной среде.*

В статье рассматриваются возможные пути приобщения иностранцев к новым жизненным реалиям на начальном этапе обучения, подходы к созданию фоновых знаний о регионе, в котором проходит обучение.

Приводятся принятые в методике преподавания РКИ определения предмета страноведения.

Обосновывается актуальность внеаудиторной работы куратора учебной группы иностранных учащихся на подготовительном факультете.

Описывается процесс накопления иностранцами страноведческих знаний в процессе их учебы на подготовительном курсе, важность поддержания высокого уровня российской образовательной системы.

Представлены формы участия культурно-просветительных организаций города Тамбова в процессе формирования новой языковой личности иностранного студента в условиях межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *адаптация иностранных студентов, русский язык как иностранный, фоновые знания, страноведение, краеведение.*

Введение. В современной методике преподавания русского языка как иностранного все более актуальное значение приобретает формирование у иностранных обучающихся страноведческой и коммуникативной компетенций для их успешной социокультурной адаптации.

Работая в этом направлении, преподаватель русского языка как иностранного способствует формированию у иностранных граждан объективной картины мира, положительного образа нашего государства, что особенно важно в сложившейся сегодня ситуации в мире.

Методология и результаты исследования. Методология исследования включает анализ методической литературы, посвященной проблемам адаптации иностранных учащихся на этапе довузовского образования в учебных заведениях РФ; анализ учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, практический опыт работы в течение ряда лет в области подготовки иностранцев к дальнейшему обучению в вузах.

Иностранцы, выбравшие Российскую Федерацию для получения высшего образования, в большинстве своем приезжают в нашу страну без знания русского языка и зачастую имея самое отдаленное представление о России, поэтому обучение иностранцев в России, как правило, начинается на подготовительном факультете вуза. Программа предвузовской подготовки позволяет изучить русский язык и далее общеобразовательные предметы на русском языке.

В течение учебного года иностранные учащиеся должны овладеть русским языком в том объеме, который позволит им поступить в российский вуз и получить необходимые знания о стране изучаемого языка, где они будут жить в течение нескольких лет, общаясь с гражданами российского государства.

“Для выбора правильной социокультурной стратегии инофонам нужно иметь четкое представление о ключевых вехах исторического пути России, ее географии, природе, климате, о характере и традициях русского народа, о национальном многообразии российской культуры, об этикете и укладе жизни россиян. Кроме того, иностранных обучающихся нужно познакомить с городом, в котором им предстоит жить и учиться, и, конечно, с особенностями и традициями российской *alma mater*. Иными словами, будущие студенты российских вузов должны овладеть так называемой страноведческой компетенцией” [1].

Изучение русского языка на подготовительном факультете начинается с запоминания фраз русского этикета: как приветствовать друг друга и преподавателей, как знакомиться, как нужно представиться, как лучше поблагодарить и извиниться, как можно попрощаться. Уже на первых уроках учащиеся получают представление о дружеской и официальной форме общения, о наличии грамматических форм рода, числа и падежей, отличных от тех, которые привычны для них в родном языке и в тех языках, которыми они владеют.

Если этикетные фразы усваиваются учащимися на первых уроках достаточно прочно, это становится важным шагом для их успешного включения в образовательный процесс. Первые диалоги и микротексты помогают им начать общение на русском языке с преподавателем и их новыми товарищами по учебной группе, которые приехали из разных стран, говорят на разных языках и которые под руководством куратора – преподавателя РКИ должны стать сплоченным коллективом и помочь друг другу войти в новые жизненные реалии.

В самом начале изучения русского языка у учащихся бывает самая высокая мотивация. Им интересна страна, город, люди, они хотят быстрее начать разговаривать на русском языке. У них есть потребность в общении с российскими ровесниками, желание влиться в студенческую среду. Им необходимо не только знание академической грамматики, изучение текстов и диалогов в аудитории, но и живой разговорный язык, который они лучше всего познают, когда им удается подружиться с русскими ребятами.

Но сначала учащиеся должны получить представление о том, что такое Российская федерация, как устроена жизнь в России и как живут люди в разных её регионах.

Задача преподавателя РКИ – дать учащимся фоновые знания о нашей стране, о том, что Россия – это огромное государство, в котором есть 89 субъектов, 150 народов, у каждого свои обычаи, традиции, быт, а также о том, что их объединяет русский язык, великая русская культура.

Исследователь Фурманова В.П. обращает внимание на некоторые разделы фоновых знаний, которыми должна овладеть “культурно-языковая” личность для того, чтобы общение в ситуациях межкультурной коммуникации было успешным: 1) историко-культурный фон, который содержит сведения о культуре общества в процессе его исторического развития; 2) социокультурный фон; 3) этнокультурный фон, который описывает быт, традиции, праздники; 4) семиотический фон, включающий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [2, с.11].

Формированию фоновых знаний учащихся служит курс страноведения, являющийся необходимой составляющей преподавания русского языка как иностранного. На уроках страноведения учащиеся усваивают элементы русской культуры.

Как пишет Томахин Г.Д. в работе «Лингвострановедение: что это такое?», еще с античных времен одной из главных задач было знакомство с культурой изучаемого языка. Автор утверждает, что и сегодня преподавание языков не мыслится без культуроведческого комментирования. [3, с. 22]

Щукин .Н. дает следующее определение страноведению: «это базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка» [4. с.32].

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Азимова Э.Г. и Щукина А.Н. страноведение определяется как смежная для методики обучения иностранным языкам наука, которая изучает общие закономерности развития страны либо крупных регионов. Кроме того, страноведение рассматривают как учебную дисциплину, предмет которой – отобранная и организованная определенным образом совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических знаний, которая связана с содержанием и формой речевого общения носителей изучаемого языка. Эта дисциплина включается в учебную программу для обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения. Сформированные на этой основе знания, умения и навыки обеспечивают коммуникативные потребности обучающихся, которые реализуются на изучаемом языке [5, с. 315].

Все учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному составлены таким образом, что учащиеся получают необходимую информацию о нашей стране, и перед ними постепенно открывается русская картина мира.

Основным источником получения иностранными учащимися подобной информации на подготовительном курсе остаются страноведческие тексты.

Тексты могут быть как оригинальными, адаптированными, так и специально составленными, в том числе и на краеведческом материале. [2, с.21]

Одним из важнейших элементов обучения является внеаудиторная работа, так как иностранцы вне университета попадают в реальные ситуации общения, где им приходится применять полученные на занятиях навыки владения языком.

В арсенале преподавателя русского языка как иностранного, который является куратором учебной группы, есть много возможностей для того, чтобы помочь студентам включиться в жизнь города.

Большую помощь в этом оказывают культурно-просветительные учреждения города, сотрудники которых всегда с радостью встречаются с нашими иностранными учащимися. В Тамбове много таких учреждений и интересных мест: музеи, библиотеки, картинная галерея, театры, кинотеатры, выставочные залы, концертные площадки, многочисленные памятники истории и архитектуры, живописные парки. Кураторы учебных групп - преподаватели РКИ - организуют экскурсии, устраивают тематические встречи с замечательными людьми города. В Тамбове есть все возможности для интересной, насыщенной жизни.

Необходимо познакомить студентов не только с городом, где они будут жить и учиться несколько лет, но и с университетом, который станет их проводником в новую жизнь.

В университете есть музей истории науки и техники ТГТУ, которым руководит его создатель и популяризатор Владимир Геращенко. Будучи талантливым и увлеченным человеком, он может вдохновить учащихся, которые выбрали профессию инженера, на будущие открытия. Его рассказы об истории университета, о выдающихся людях, работавших и работающих в ТГТУ, об их вкладе в мировую науку, об уникальных приборах и устройствах, собранных им и бережно сохраняемых, вызывают неизменное восхищение слушателей.

Для будущих студентов - медиков всегда интересны и познавательны походы в музей истории медицины, расположенный в здании, построенном в начале прошлого века в стиле классицизма, что, в свою очередь, будет интересно будущим архитекторам и строителям.

В Тамбове сохранилось много зданий, история которых связана с именами выдающихся деятелей Российского государства и Тамбовщины.

На берегу реки Цны на улице Набережной, в старинном парке, где зеленеет более чем двухсотлетний дуб, располагается роскошный дворец, построенный по проекту знаменитого московского архитектора Льва Кекушева в 1905 году. Это роскошное здание выполнено в стилистике модерна, классицизма и барокко по заказу видного общественного деятеля, фабриканта и мецената М.В.Асеева. Интерес представляют и многие другие старинные и современные городские постройки.

Преподаватели РКИ тесно сотрудничают с городскими музеями. Так в музее города Тамбова в этом году создан проект «Изучаем Тамбов по-русски». Некоторые уроки страноведения проводятся в уютной атмосфере музея, среди интересных экспонатов и артефактов. Авторы проекта тщательно готовятся к встречам с иностранными студентами, составляют задания, викторины, отбирают материалы для бесед. На этих занятиях студенты узнают новые слова и факты, которые делают Тамбов ближе и понятнее для них. Первая встреча была посвящена истории создания города, в следующий раз учащиеся познакомились с русскими традициями и обычаями, национальными праздниками, накануне Масленицы студенты узнали вкус русских блинов, оладьев, варенья, приготовленных гостеприимными хозяйками музея, рассказывали о кухне своих стран, делились своими предпочтениями и привычками. Одна из встреч была посвящена музыкальному Тамбову: иностранные студенты слушали музыку нашего земляка С.В.Рахманинова, имя которого носит Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт; слушали народные песни и знаменитые марши военных музыкантов и композиторов В. Агапкина и И. Шатрова, памятник которым установлен недалеко от центральной площади города. Знаменитый марш «Прощание славянки» - шедевр духовой музыки – является гимном Тамбовской области, студенты слышат этот марш на вокзале каждый раз, когда они уезжают домой на каникулы и их поезд отправляется из Тамбова в Москву.

Городская библиотека им. Н.К. Крупской часто приглашает иностранных студентов подготовительного факультета на свои мероприятия. В теплой непринужденной обстановке студенты поют, танцуют, вовлекаются в непосредственное общение на русском языке.

Самым любимым местом иностранных студентов нашего университета стала областная научная библиотека им. А.С. Пушкина – средоточие культурной жизни города.

В областной научной библиотеке имени Пушкина создан проект "Мировой сэндвич", автор которого - Анастасия Толстошеина - выиграла грант на его осуществление.

Цель этого проекта - помогать всем изучающим иностранные языки преодолевать языковой барьер.

Большинство участников проекта - российские и иностранные студенты, представители разных стран, говорящие на разных языках. Встречи студенческой молодёжи проходят в формате разговорного кафе уже несколько лет.

Желающие совершенствовать свои языковые навыки общаются, учатся понимать друг друга и быть понятыми. Для них разрабатываются занятия: находят для изучения разнообразные темы, подбирают интересные задания. Часть времени молодые люди разговаривают на русском языке, а часть времени - на английском, так как носители русского языка приходят улучшать свой английский.

Одно из таких занятий провели за городом, русские и иностранные ребята вместе готовили картошку на костре, играли с лапту - приобщались к деревенской жизни.

Для постоянных посетителей разговорного кафе есть общий чат в социальных сетях, и руководитель проекта всегда остаётся на связи со своими подопечными.

Необходимо обратить внимание на то, что страноведческая компетенция – это взаимообразный процесс, предполагается, что преподаватели РКИ, в свою очередь, должны быть вооружены знаниями о тех странах, из которых прибывают учащиеся, знать географию этих стран, их климатические особенности, политическое устройство, историю, экономическую ситуацию, культурные традиции. Преподаватели РКИ должны владеть информацией о достопримечательностях стран и родных городов учащихся, знать их героев и выдающихся людей. Преподаватели РКИ, безусловно, должны иметь представление о родных языках обучающихся, понимать специфические особенности их фонетики, грамматического строя, способов словообразования, синтаксиса.

Студенты бывают признательны, когда преподаватели проявляют интерес к их языку, традициям, к их искусству. Они с удовольствием делятся своими талантами. Многие из них рисуют, играют на музыкальных инструментах, пишут стихи, часто просят преподавателей помочь им перевести их творения на русский язык, и нужно помочь им найти места в городе, где они смогут в свободное время развивать свои способности, заниматься любимым делом.

Все это служит основанием, на котором выстраивается взаимопонимание участников учебного процесса - преподавателей и студентов, создает ситуации для более глубокого общения, делает обучение занимательным, интересным и результативным.

Заключение. Социокультурная адаптация иностранных учащихся на этапе довузовского образования – это многополюсовый процесс взаимодействия личности и его нового социокультурного окружения, в ходе которого обучающиеся осваивают новые виды деятельности и формы поведения. Социокультурная адаптация обеспечивает адекватное взаимодействие обучающихся с социальной и интеллектуальной средой страны проживания. В результате студенты-иностранцы успешно приобретают новые социальные роли, новый социальный статус, что обеспечивает стабильность учащихся в новых условиях жизни и формирует положительный образ нашей страны в мировом интеллектуальном пространстве.

Ссылки на источники

1. Ильина С.А., Иванова И.С. Развитие страноведческой компетенции иностранных обучающихся российских // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32910>

2. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Сранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993.
3. Бухтиярова С. А. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов: на материале текстов по архитектуре: дис. ... канд. наук: 13.00.02 / Бухтиярова Светлана Анатольевна - М., 1998. – 196 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. - М.: Изд - во ФЛИНТА.: Наука, 2018. - 504 с.
5. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: Издательство ИКАР, 2009 - 448 с.

Научное электронное издание

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ВУЗАХ РОССИИ:
ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием, посвященной 30-летию создания факультета
международного образования ТГТУ и кафедры
«Русский язык и общеобразовательные дисциплины»

Тамбов, 24 мая 2024 г.

Компьютерное макетирование С. А. Ильиной
Обложка, тиражирование и упаковка Т. Ю. Зотовой

ISBN 978-5-8265-2783-2



Подписано к использованию 10.06.2024.

Тираж 100 шт. Заказ № 72

Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ»
392000, г. Тамбов, ул. Советская, д. 106, к. 14

Тел./факс (4752) 63-81-08.

E-mail: izdatelstvo@tstu.ru