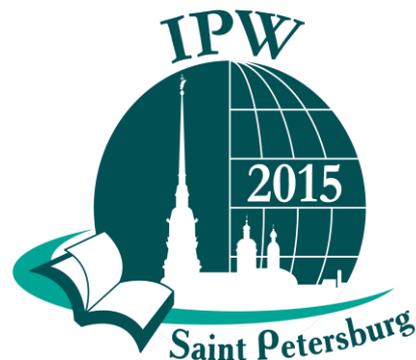




**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ФОРУМ  
«МЕЖДУНАРОДНАЯ  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКАЯ  
НЕДЕЛЯ»**

**20-23 мая 2015 г**



# **Международное сотрудничество в образовании и науке**

## **Труды**

**IX Международной конференции**

**«Международное сотрудничество в образовании и науке:**

**Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах.**

**50 лет подготовительному факультету»**

**Том 7**

**Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному**

**Санкт-Петербург**

**2015**

**Международное сотрудничество в образовании и науке.** Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке: Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Санкт-Петербург, 20 – 23 мая 2015 г. Т.1. **Вопросы методики преподавания русского языка и литературы.** – СПб., СПбПУ, 2015. – 148 с.

Ответственный редактор – А.М.Алексанков

Редакционная коллегия: И.И.Баранова  
В.В.Краснощеков  
Е.А.Никитина

Ответственная за выпуск – С.М.Джамалова

В сборник помещены тексты и тезисы докладов IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке», которая проходила с 20 по 23 мая в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого.

Все тексты приведены в авторской редакции.

© СПбПУ, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

1. Агаркова Илона Яковлевна (СПбПУ) - Деловая игра как один из важнейших практических элементов обучения в освоении нового материала иностранными студентами подготовительного курса.....3
2. Аль-Афанди Едена Константиновна (РУДН) - Использование кинофильмов для формирования социокультурной компетенции иностранных студентов (первый сертификационный уровень).....9
3. Баранова Ирина Ивановна, Демина Елена Евгеньевна (СПбПУ) - Современные технологии в организации самостоятельной работы студентов в курсе русского языка.....14
4. Гирфанова Эльмира Маратовна (Северо-Западный государственный медицинский университет имени И.И.Мечникова) - Опыт тестирования по РКИ в системе дистанционного обучения MOODLE.....21
5. Дьякова Марианна Юрьевна (СПбПУ) – Технология визуализации при обучении РКИ.....29
6. Зайцева Алёна Сергеевна (Московский физико-технический институт (государственный университет) - Проектные задания в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному.....37
7. Зенталя Гжегож Адам (Жешувский университетенталя, Польша), Ротмистрова Ольга Валерьевна (Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова) - Бренднейминг как тренд лингвистических исследований и предмет обучения русскому языку как иностранному.....46
8. Лобский Алексей Сергеевич Павловна, Турунен Наталия Павловна Павловна (Финляндия университет г. Ювяскюля) - Кино и телевидение в практике преподавания русского языка в финской аудитории.....56
9. Малышев Геннадий Геннадьевич (Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А.Римского-Корсакова) - Электронный учебник как

возможность последовательного воплощения принципа наглядности в обучении русскому языку как иностранному.....	67
10.Козлова Ольга Дмитриевна (Пермский национальный исследовательский политехнический университет) - Интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на занятиях РКИ: студент «обучающий и обучающийся».....	73
11.Кондрашова Наталия Владимировна (Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО) - Проектная деятельность при изучении русского языка как иностранного в техническом вузе.....	79
12.Новак Наталья Владимировна, Щукина Кира Александровна (Санкт-Петербургский государственный университет) - Виртуальная редактура (интернет-проекты, посвящённые грамотности русской речи, как материал для урока русского языка).....	91
13.Плоткина Галина Александровна, Капитонова Тамара Ивановна (СПбПУ) - Методика работы с учебным пособием «Компаративная русско-английская грамматика».....	99
14. Сухорукова Елена Николаевна (Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова) - Использование аудиовизуальных средств обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции иностранных граждан.....	109
15.Федотова Вера Сергеевна (Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина) - Педагог в современной информационной образовательной среде: международная интеграция по повышению эффективности профессиональной подготовки студентов университета с использованием ДОТ (на примере взаимодействия России и Финляндии).....	115

16. Филиппова Елена Михайловна, Чуваева Ксения Максимовна (СПбПУ) - Развитие навыков аудирования на материале документальных фильмов при обучении русскому языку как иностранному.....124
17. Чуваева Ксения Максимовна (СПбПУ) - Инновационные учебно-методические комплексы как основа организации инновационных форм обучения.....133
18. Абрамкина Виктория Михайловна (СПбПУ) - Тесты как средство контроля знаний при обучении РКИ: достоинства и недостатки.....144

**Деловая игра как один из важнейших практических элементов обучения  
в освоении нового материала иностранными студентами  
подготовительного курса**

Сегодня перед преподавателем русского языка как иностранного стоят важные задачи в сфере решения проблем в области соотношения коммуникации и системности, вопросы межкультурной коммуникации и внедрение новых технологий в практику освоения языка.

Актуальным становится практическое овладение языка посредством деловой игры на уроках, запоминания и освоения наибольшего количества лексики. По определению А.А. Леонтьева, «обучение русскому языку как иностранному – оптимальная система управления учебным процессом, т.е. система, направленная на наиболее эффективное овладение учащимися русским языком» [5]. Игра выступает здесь как средство профессионально-личностного развития студентов и как эффективное средство усвоения нового материала в процессе обучения.

Эффективность данной методики обучения заключается в следующем:

- усвоение большого количества речевых единиц,
- выработка способности учащихся активно использовать языковой запас в общении на иностранном языке,
- создание мотивации обучения,
- ориентация в чужом языке и умение делать выводы в конкретных ситуациях общения,
- ликвидация языковых барьеров.

В процессе учёбы у многих студентов создаются трудности в освоении материала. Это связано с психологическим состоянием, незнакомой речью,

сложностью восприятия, другой культурой. Для лучшего восприятия и закрепления пройденной темы на занятии преподавателю следует добавлять элементы деловой игры, создавать ассоциации. «При любом уровне владения языком у студента должно быть представление о языковой системе — пусть в какой-то момент неполное — и умение использовать эти знания в речи» [2]. В практике преподавания русского как иностранного устная речь всегда занимала важное место. Поэтому большое внимание на уроках должно уделяться диалогам, монологам и различным ситуациям общения.

*Деловая/ ролевая игра* - коммуникативный подход в обучении, которое осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным, при этом между слушателями распределяются «роли» («продавец»-«покупатель», «врач» - «пациент» и т.д.) При однообразных методах изучения предмета студенты быстро утомляются, их внимание становится неустойчивым, и они перестают воспринимать материал. Поэтому игра должна стать одним из важнейших элементов обучения русскому языку как иностранному. Она освобождает студентов от чувства зажатости, т. к. позволяет преподавателю реализовать в ходе игры внедрение и закрепление грамматического и лексического материала.

Во время деловой игры на уроке присутствует творческая атмосфера. А это, в свою очередь, помогает хорошему усвоению нового материала. Хорошо, когда ролевым играм соответствует и оформление аудитории, и организация учебного пространства, когда учащиеся располагаются свободно, в кругу или полукругом, чтобы видеть друг друга и общаться. Значительное место отводится наглядности, музыкальному оформлению, жестам, мимике. Деловая игра, по мнению Т. А. Костюковой и А. Л. Морозовой, «выполняет ряд функций, которые находятся в диалектическом взаимодействии друг с другом, и обеспечивает участников профессиональными знаниями и умениями применять их в планируемой педагогической деятельности; развивает толерантность, коммуникабельность

и способствует приобретению опыта иноязычного профессионального общения» [3].

«Ролевая игра погружает учащихся в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств. Моделирование общения учащихся в различных речевых ситуациях способствует развитию речевых навыков и умений диалогической речи в условиях межличностного общения. В состоянии постоянной речевой активности многократное повторение образцов речи, мотивированное игровым действием, не вызывает у учащихся ощущения монотонности. В этих условиях происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе» [5].

Деловые игры на уроках могут быть разными, но все они носят практический состязательный характер. Одной из форм игры как раз могут послужить игры диалоги-инсценировки. Рассмотрим, как может проходить такая игра.

*«В продуктовом магазине».* На начальном этапе игры преподаватель раскрывает ее цели и задачи, порядок проведения, характеризует содержание основных этапов, формулирует желаемые конечные результаты. Целями предлагаемой игры являются изучение новой лексики, ориентация в магазине, запоминание реплик-шаблонов. Новую лексику можно написать на доске, но лучше использовать раздаточный материал – картинки и название. Студенты делятся на пары – «продавец» - «покупатель». Вначале предлагаются два-три диалога – шаблона. После обсуждения их, можно попросить студентов из используемых ранее реплик создать и рассказать свой диалог. Так студенты активно осваивают предложенную им лексику, а также начинают осознанно использовать порядковые и количественные числительные с добавлением правильной формы слов, обозначающих денежные знаки. Обязательным условием игры должно стать вежливое обращение, то есть использование этикетных слов («спасибо», «пожалуйста»,

«извините» и т. д.). Важна здесь и эмоциональная реакция, правильная интонация и последовательность событий.

Можно также эту игру видоизменить и сделать ее коллективной, что сделает её еще более интересной. Например, сделать одного человека продавцом, дав ему нарезанные на бумаге реплики. А другие студенты будут покупателями, у каждого из которых будут только слова и специальное задание: у кого-то цель - купить один продукт и посмотреть что-нибудь еще, кому-то нужно купить несколько продуктов, а кому-то нужно купить товар, которого нет в магазине и ему нужно узнать, где его можно приобрести.

#### Материалы для игры.

Лексика: овощи, фрукты, яблоко, картофель (картошка), капуста, чай, кофе, сок, сахар, соль, молоко, помидоры, огурцы, мясо (говядина, свинина), хлеб, пицца, курица, яйцо, булочка, рис, макароны, апельсины, бананы, салат, колбаса, сыр, груша, консервы, ягода, масло.

Реплики для продавца: 1. Здравствуйте, чем я могу помочь? 2. Что-нибудь еще? 3. Не хотите ли попробовать? 3. Этого продукта, к сожалению, сейчас нет. 4. Завтра привезут. 5. Это стоит... 6. Вам нужен пакет? 7. Касса свободна. 8. Что вас интересует? 9. На этот продукт/ товар сейчас скидка. 10. Вы говорите по-русски? 11. До свидания, приходите еще к нам в наш магазин. 12. Спасибо, мы будем рады вас снова видеть.

Реплики для студентов: 1. Здравствуйте, мне нужно купить... 2. Скажите, пожалуйста, сколько это стоит? 3. А где это можно купить. 4. Я говорю по-русски чуть-чуть (хорошо). 5. Спасибо, что помогли выбрать. 6. Где я могу оплатить продукты/ товары? 7. Где ... отдел? 8. Это дорого, есть что-нибудь дешевле? 9. Это мне не нужно, спасибо. 10. Ура! Наконец-то я это нашел (нашла). 11. Спасибо, не нужен (нужна, нужно). 11. Вы очень добры, спасибо. 12. Я куплю это в следующий раз, спасибо.

Таким образом, в одной игре можно повторить и закрепить: падежи, построение предложений с конструкцией «нужно-нужен-нужна-нужны», краткие прилагательные, сравнительную степень прилагательных, узнать

новые глаголы и слова. «При оценке устной речи учитывается умение студента быстро и правильно реагировать на вопросы, лексический запас студента, грамматически правильное оформление речи» [6]. Завершить игру можно повторением новых слов и даже выслушать мнение об уроке у студентов.

Можно играть на уроках в *лексико-фразеологические игры*:

1. На значение слов (кроссворды, сканворды, чайнворды).
2. Системные отношения в лексике («пропорции», «третий лишний», «ассоциации», лото, домино, игры с мячом).

Хорошая игра – *ассоциации*. Здесь вариантов игры может быть очень много. Один из вариантов – один студент изображает какой-то предмет, животное или человека. Другие студенты пытаются его отгадать, называя что-нибудь.

Можно написать и дать студентам небольшой текст с пропущенными словами (предложениями). В скобках даются ассоциативные слова. Студенты делятся на группы по 3-4 человека и пытаются отгадать, что же там пропущено.

Примерный вариант такого текста:

Однажды случилось в жизни одного студента важное ...(мероприятие). Он решил поехать учиться... (в другую страну), в Россию. Ему было очень интересно знать, как живут люди в другом ...(месте, стране). В школе ему нравились многие предметы, но особенно он любил изучать .... (что?) Он хорошо знал английский, японский и начал немного изучать русский язык. Но, конечно же, ... (неродной) язык лучше изучать в той стране, язык которой сейчас учишь. Он приехал в Россию и поступил на подготовительный факультет.

В качестве альтернативных заданий в этом уроке можно предложить студентам написать свою историю, придумать другой конец рассказа, продолжить сюжет. Можно дать задание на дом нарисовать картинку к рассказу, а потом попросить по ней пересказать сюжет. Введение на раннем

этапе обучения творческих заданий стимулирует развитие всех видов речевой деятельности и активно формирует у учащихся языковую, речевую и коммуникативную компетенцию.

Для подведения итогов и в более сильных группах можно устроить игры – конкурсы (соревнования, путешествия, КВН) («Кто догадливей?» «Кто быстрее?» «Кто лучше знает русский язык?») Это игры для развития навыков устной монологической и диалогической речи, расширения словарного запаса.

Варианты:

***Какая птица рано поёт?***

Русское слово «петь» означает «издавать голосом музыкальные звуки». Смысл этого слова сохраняется в названии домашней птицы.

--	--	--	--	--

***Что в середине?***

Слово середина означает «центр чего-нибудь».

Какие слова произошли от слова «середина», если они обозначают:

1) рабочий день недели

--	--	--	--	--

2) орган тела

--	--	--	--	--	--

Какой общий смысл в этих словах?

Использовать в своем рассказе – сочинении при описании музея слова синонимических рядов. Старый – вековой – многолетний – давний – древний – ветхий – старинный. Страна – край – местность – сторона – область. Страна – государство – держава – Родина – Отчизна.

Преподавание русского языка как иностранного должно создаваться по методу необходимости формирования различных коммуникативных умений и навыков у студентов: понимание темы и очередность мысли, нахождение нужной информации, вникание, умение вести диалог. Использование игр на уроках помогает преподавателю глубже раскрыть личностный потенциал

каждого студента, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию.

#### Литература

1. Акишина А. А. Русский язык в играх: Учебное пособие (методическое описание и раздаточный материал). Издательство Русский язык: Курсы, 2012. – 64 с.
2. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е. Г. Борисова, А. Н. Латышева.— М.: Флинта: Наука, 2003. – 208 с.
3. Губанова Т. В., Нивина Е. А. Русский язык в играх: Учебно-методическое пособие. —Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. – 48 с.
4. Клементьева Т. Б. Играй и запоминай русские слова! Пособие-игра по русскому языку.—М.: Издательство Русский язык: Курсы, 2009. – 43 с.
5. Леонтьев А. А. Методика. Москва. Русский язык, 1977.—113 с.
6. Подготовка иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции. —СПб.: Изд-во Полторака, 2010. – 292 с.

**УДК 378.1**

**АЛЬ-АФАНДИ Е.Н.**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (I сертификационный уровень)**

Социокультурный компонент в обучении русского языка как иностранного связан с социолингвистической компетенцией, поскольку она отражает социокультурные условия использования языка, именно поэтому

формирование данной компетенции является важным для Первого сертификационного уровня.

Социокультурную компетенцию иностранца составляют знания правил и норм социального поведения, принятых в русском социуме, навыки и умения их использования в процессе общения, а также сведения о России и о русской культуре. Иностранцы учащиеся, овладевшие русским языком в объеме Первого сертификационного уровня, должны знать особенности социального поведения носителей русского языка и уметь ориентироваться в ситуациях повседневной жизни, релевантных для данного уровня. Наличие знаний о правилах и нормах поведения, социальных условностях, ритуалах, традициях является базой для формирования и развития навыков и умений общения в различных ситуациях.

Анализ и сравнение фактов и явлений русской и родной культур выступают важным условием вторичной социализации иностранных студентов, благодаря которой они осознают уникальность русской культуры и приобретают знания о характерной для нее системе норм и ценностей.

Значимость социокультурного компонента содержания обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в качестве средства познания русской национальной и мировой культуры, подготовки личности к жизни в многонациональном обществе, с одной стороны, и как фактора повышения мотивации овладения языком и профессиональными качествами, с другой, обусловлена стремительным повышением роли языка в овладении знаниями о жизни современного мира в эпоху глобализации. Интеграция в обучение таких взаимосвязанных компонентов, как язык, культура и коммуникация, позволяет повысить уровень общей коммуникативной компетенции и гуманитарного образования личности.

Социокультурный компонент содержания обучения РКИ обладает значительным потенциалом для достижения качественных результатов в овладении иностранцами коммуникативными навыками и умениями в межкультурном общении. При обучении в стране изучаемого языка

непосредственный контакт с его носителями усиливает общеобразовательную значимость овладения РКИ и создает условия для эффективного включения и освоения социокультурного компонента.

Видеопродукция в различной форме является прекрасным средством формирования социокультурной компетенции иностранных студентов. Её использование на практических занятиях позволяет решать ряд комплексных задач не только в ознакомлении с русской культурой и традициями, но и развивать различные умения и навыки. Динамическая наглядность является эффективным средством овладения речевым общением на русском языке. Такие средства выполняют на занятиях по языку ряд функций: информационную, обучающую, контролирующую, мотивирующую.

Эффективность использования кинофильма при обучении речи зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура занятия, как согласованы учебные возможности кинофильма с задачами обучения. В структуре кино занятия при обучении монологической речи можно выделить три этапа:

1) подготовительный - этап предварительного снятия языковых трудностей; 2) восприятие кинофильма - развитие умений восприятия информации, полученной из фильма; 3) развитие навыков и умений устной речи.

Первый этап - подготовительный - включает в себя комплекс учебных занятий по русскому языку, цель которых - привести языковую и смысловую информацию кинофильма в соответствии с языковой и общеобразовательной подготовкой иностранных студентов, не снижая информационной насыщенности кинофильма. Так, при подготовке студентов к художественному просмотру фильма «Метель» проводится работа над лексикой, снимаются трудности понимания страноведческой информации, проводится лексико-грамматическая работа над текстом повести А.С.Пушкина и по содержанию кинофильма или отдельных его фрагментов, которые, являясь стержневыми для содержания фильма, могут вызвать у

иностранцев большие затруднения. На этом этапе система упражнений по обучению должна учитывать монологическую форму общения, уровень подготовки студентов языку и их готовность к восприятию социокультурной информации, заложенной в кинофильме. Хочется подчеркнуть, что лингвострановедческий комментарий обязателен, так как студенты иностранцы приехали из разных стран мира и дополнительная работа со страноведческой информацией способствует повышению культурологической компетенции студентов.

Второй этап - восприятие информации, полученной при просмотре фильма, включает в себя не только демонстрацию кинофильма, но и развитие умений восприятия кино-информации. Этот этап имеет большое значение, так как на основе воспринятой студентами информации строится обучение устной речи. Кинофильм как знаковую систему зритель-студент, изучающий русский язык, должен декодировать. При восприятии художественных кинофильмов у него должна возникнуть система личностных смыслов, которая не всегда совпадает с системой личностных смыслов носителей языка, поскольку иностранные студенты воспитаны на другой системе кино как искусства. Поэтому второму этапу следует уделять внимание не меньше, чем развитию навыков устной речи. Особая трудность состоит в том, что при восприятии фильма студенты должны научиться вычленять лексическую единицу в потоке аудиотекста, соотносить ее со зрительным образом, сохранять лексическую единицу и образ в оперативной памяти, извлекать из долговременной памяти усвоенные ранее элементы и сопоставлять их со зрительным образом. Важно научить студента выделять основные понятия, представленные в кинофильме и понимая общее содержание кинофильма, определять последовательность кино-текста. Развитие перечисленных умений соответствует уровням восприятия кино- информации. Важно отметить, что: первое предъявление кино-информации сопровождается установкой на охват основного содержания.

Вторичное предъявление кино-информации предусматривает установку на воспроизведение основных деталей сюжета.

Со вторым этапом тесно связан и переплетается третий этап - развитие навыков и умений устной речи. Основная цель кино-занятий - развитие умений монологической речи или диалога в монологе. При работе с художественными фильмами на третьем этапе самым важным является умение студентов дать оценку просмотренному кинофильму и обосновать ее, так как в ходе выполнения этого задания, студенты формируют собственную программу высказывания с опорой на систему личностных смыслов, выраженную средствами русского языка.

Работа с кинофильмами стимулирует интерес иностранных студентов к изучению русского языка, т.к. позволяет им совершенствоваться не только навыки и умения владения русским языком, но и знакомиться с русским социумом. Так, включение в содержание обучающих кино-материалов информации социокультурного характера, например: характеристики вербального и невербального коммуникативного поведения в русскоязычном обществе, знания о русском речевом этикете, повседневной и общественной жизни русских людей и другие вопросы, отражающие социокультурный опыт россиян, помогает иностранным учащимся адекватно реагировать на поведение носителей языка, правильно его оценивать и способствовать воспитанию толерантности к иноязычной для них русской культуре, что необходимо для эффективного межкультурного общения.

Уровень социокультурной компетентности во многом определяет степень свободы, независимости и эффективности учащегося как пользователя русского языка как иностранного, его готовностью и способностью к самостоятельному изучению языка и его развитию как языковой личности.

### **Литература**

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Совет Европы (французская и английская

версии), 2001. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2005.

2. *Московкин Л.В., Юрков Е.Е.* К проблеме формирования социокультурной компетенции// X научно-практическая конференция молодых ученых. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: РУДН, 25 апр. 2008 г. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с.

**AI-AFANDI E.K.**

### **THE USE OF FILMS FOR SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS (CERTIFICATION LEVEL I)**

В статье рассматриваются социокультурная компетенция, как важная составная часть общей коммуникативной компетенции, ее роль для иностранного студента при вхождении в русский социум. Автор предлагает систему работы с кинофильмами для формирования социокультурной и языковой компетенций иностранных учащихся.

The article examines the socio-cultural competence, as an important part of the overall communicative competence, its role for a foreign student from entry into Russian society. The author proposes a system of working with movies for socio-cultural and linguistic competence of foreign students.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, социокультурная компетенция, языковая компетенция, работа с киноматериалами.

Keywords: Russian as a foreign language, sociocultural competence, linguistic competence, working with film material.

**И.И. Баранова, Е.Е. Демина**

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

На современном этапе развития общества среди приоритетных целей и задач образования отмечается необходимость формирования у учащихся

навыков самообразования и самореализации личности. Организация академической деятельности иностранных учащихся в российском вузе требует максимального использования ресурсов инновационной образовательной среды для интенсификации и оптимизации процесса обучения иностранных студентов, их адаптации к новым социокультурным условиям.

Самостоятельная работа является обязательным компонентом процесса обучения в вузе и предусматривает прежде всего индивидуальную работу учащихся. Самостоятельная работа понимается как «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [2].

Самостоятельная работа как средство обучения на каждом конкретном этапе реализует определенные дидактические цели и задачи:

- формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач;

- вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации при решении новых познавательных задач;

- является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения [3].

Самостоятельная работа должна быть обеспечена учебными материалами с учетом возможности индивидуального выбора. Как показывает опыт работы, у иностранных студентов, приступающих к обучению по программе подготовки в вуз, недостаточно сформированы

навыки самостоятельной работы, что в значительной степени препятствует темпам академической адаптации иностранных учащихся к условиям новой образовательной и социокультурной среды. Организация самостоятельной работы иностранных студентов по русскому языку на этапе предвузовской подготовки является одним из важных направлений образовательной деятельности и способствует индивидуализации и оптимизации учебного процесса.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов в вузах Российской Федерации требуют решения следующих проблем в организации самостоятельной работы:

- использование в образовательном процессе новейших информационных технологий,
- использование информационно-образовательной среды вуза;
- методическое обеспечение самостоятельной работы иностранных студентов с учетом уровня владения русским языком;

В настоящее время внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки иностранных абитуриентов в вузы Российской Федерации является обязательным условием интенсификации и оптимизации образовательного процесса. В сфере обучения языкам применяются следующие виды ИКТ: электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (он-лайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов). Все вышеперечисленное позволяет практически решать проблемы создания электронного (виртуального) образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный [1].

Расширение электронного образовательного пространства для изучающих русский язык как иностранный способствует доступности обучения, получению образовательных услуг в индивидуальном режиме. Использование различных электронных курсов при изучении русского языка как иностранного способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся, создает условия для активной деятельности субъектов образовательного процесса, повышает эффективность обучения.

На современном этапе развития в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого учебный процесс организуется с активным использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий, формируется виртуальная обучающая среда с использованием системы управления обучением Moodle. Обучающая среда Moodle предлагает широкий спектр возможностей организации обучения. Новостные ленты, форумы, чаты, блоги, Wiki-проекты, комплексы заданий с возможностью вставки видео- и аудио, справочных материалов, глоссариев и тестов организованы в едином пространстве, где студенты постоянно поддерживают связь друг с другом и с преподавателем, получают своевременную оценку своей работы. Для работы в Moodle необходим только браузер и доступ в Интернет. Учащийся может организовать самостоятельную работу, он имеет возможность изучать материал в удобной для себя последовательности и выбирает комфортный темп обучения. При необходимости получить консультацию преподавателя, можно воспользоваться форумом или чатом. Таким образом, Moodle помогает реализовать индивидуальный подход в обучении. Проверка сформированности языковых навыков с помощью тестов дает возможность учащимся оперативно получать объективную оценку своей работы. Эти характеристики делают Moodle особенно удобным инструментом обучения иностранным языкам.

В виртуально-образовательной среде Санкт-Петербургского государственного политехнического университета кафедрой «Русский язык как иностранный» создаются электронные дистанционные курсы для иностранных учащихся разных уровней владения русским языком. В настоящее время разработаны и используются в учебном процессе:

- Русский язык. Базовый уровень. Грамматика.
- Тесты по русской грамматике (базовый уровень, I сертификационный уровень).
- Научный стиль речи. Технический профиль. Элементарный курс.

В рамках данной статьи рассмотрим курс «Тесты по русской грамматике», который представляет собой комплекс тестовых заданий, сопровождаемых грамматическими комментариями и обобщающими таблицами с переводом на разные языки. Курс является справочно-тренировочным. Каждая грамматическая тема разделена на подтемы, что позволяет дозировать вводимый грамматический материал. В начале подтемы представлен краткий грамматический комментарий, как правило, в форме таблицы. Следующие за комментарием тесты проверяют и закрепляют знание введенной информации. Используется два типа тестов: тренировочные и контрольные (с ограничением времени на выполнение). Тесты каждой следующей подтемы включают в себя материал предыдущих подтем. Таким образом, внутри темы тесты организованы по принципу возрастающей сложности. Каждая тема завершается контрольным тестом, который содержит материал всех подтем. Выполнение контрольного теста ограничено по времени. Одним из компонентов курса является каталог лингвоориентированных материалов по грамматике русского языка с учетом различий в системах языков и межъязыковой интерференции. Лингвоориентированные материалы опираются на данные сопоставительного описания систем различных языков, выявляющих черты их сходства и различия на всех структурных уровнях.



## Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // РЯЗР. – 2011. – № 6. – С. 45-55.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
3. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов /М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый – М.: Знание, 1978. – Вып. 1 – С. 10.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационно-образовательная среда, русский язык как иностранный, информационно-коммуникационные технологии.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией самостоятельной работы иностранных учащихся в информационно-образовательной среде российского вуза.

I.Baranova, E.Demina

New Technology in Students' Self-Study Management in the Russian Language Course

Key words:

self-study, virtual learning environment, Russian as a foreign language

The article is devoted to the problems of foreign students self-study in virtual learning environment.

## **Опыт тестирования по РКИ в системе дистанционного обучения MOODLE**

Как известно, одной из важных составляющих формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся (в том числе и в учебно-профессиональной сфере общения) является контроль усвоения полученных знаний и сформированных умений и навыков, а значит, актуальной в этом аспекте становится проблема создания контрольно-измерительных материалов и выбор способов текущего, промежуточного и итогового контроля. С 2013 года в СЗГМУ им. И.И. Мечникова активно внедряется тестирование студентов в системе дистанционного обучения (СДО) MOODLE, в том числе и для иностранных студентов по русскому языку. Конечно, тестирование в этой системе, сильно отличается от общепринятых тестов по РКИ, разработанных для системы государственного тестирования и состоящих из субтестов по всем видам речевой деятельности и лексико-грамматического субтеста. Тесты, созданные для СДО MOODLE, то есть предназначенные для компьютерного тестирования, позволяют проверить главным образом владение лексикой, грамматикой и определенными фактическими знаниями (например, страноведческими, или культурологическими, или знаниями речевого этикета, или знаниями функциональной стилистики и т.д.). Иначе говоря, компьютерное тестирование не позволяет в целом объективно оценить коммуникативную компетенцию иностранца – и это минус. Однако у тестирования в СДО MOODLE есть и свои плюсы, позволяющие говорить о том, что её использование делает обучение РКИ более эффективным. Попробуем в рамках данной статьи обозначить те из них, которые имеют отношение к формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения (а основными задачами в этом

плане являются задача овладения грамматическими конструкциям научного стиля речи и задача усвоения большого количества специальной лексики).

Во-первых, тесты, созданные в СДО MOODLE, могут быть использованы не только как контрольные, но и как тренировочные материалы (система позволяет задать как ограниченное, так и неограниченное количество попыток прохождения теста, причем последующие попытки не будут намного проще или «скучнее» первой, так как в системе есть возможность задать опции случайного порядка вопросов теста и случайного порядка вариантов ответа для каждого вопроса). Тренировочные тесты – очень эффективный вид самостоятельной работы учащихся (в том числе и внеаудиторной). Последнее очень важно в условиях работы по ФГОС-3, когда более чем в 4 раза уменьшилось количество аудиторных часов, отводимых на изучение русского языка иностранными студентами.

Во-вторых, студенты получают возможность объективной оценки своих знаний и умений. Причем важна здесь именно уверенность самого студента в объективности (нельзя объяснить плохой результат тем, что преподаватель «плохой» или «вредный»: компьютер бесстрастен, и с ним не поспоришь, кстати, и это ещё один плюс, значительно уменьшается количество конфликтных ситуаций по поводу оценок).

В-третьих, повышается мотивация студентов к выполнению тестовых заданий. Это происходит по ряду причин: подавляющему большинству современных студентов нравится работать на компьютере; возможность очень точной оценки результата (в % правильных ответов с точностью до сотых) по сравнению с привычной пятибалльной системой усиливает «дух соревнования» у студентов одной группы; возможность улучшить результат при повторении теста соответствует стремлению к самосовершенствованию и повышению самооценки.

В-четвертых, преподаватель получает прекрасный инструмент «обратной связи». СДО MOODLE дает возможность увидеть данные по

каждому студенту: сколько попыток тестирования и когда он сделал, в каких вопросах допускались ошибки, сколько времени было затрачено на прохождение теста, статистические данные по группе в целом (в том числе по каждому вопросу теста). Всё это – материал для выводов об усвоении студентами не только темы в целом, но и конкретной грамматической конструкции или конкретной лексической единицы.

Надо отметить, что все вышеперечисленные «плюсы» проявятся в том случае, если тестовые вопросы будут обладать достаточной валидностью, будут правильно составлены, не будут слишком лёгкими или слишком сложными для иностранных студентов. СДО MOODLE дает возможность создавать тестовые вопросы разного типа: вопросы с множественным выбором ответа, вопросы на соответствие, вопросы типа «верно/неверно», «всё или ничего», вопросы, предполагающие числовой ответ, написание краткого ответа или даже эссе. Было принято решение использовать для создания тестов по русскому языку только два типа вопросов: на множественный выбор (только один правильный ответ из пяти предлагаемых вариантов) и на соответствие (пять позиций, для которых нужно выбрать соответствия из предлагаемых 8 вариантов). Эти типы вопросов представляются наиболее приемлемыми для иностранных студентов с точки зрения баланса лёгкости/сложности и возможности простого угадывания верного ответа. Как уже было сказано, одной из основных задач этого этапа обучения РКИ в нефилологическом вузе является в учебно-профессиональной сфере общения овладение грамматическими конструкциям научного стиля речи. Основные изучаемые темы следующие: субъектно-предикатные отношения, определительные и определительно-обстоятельственные отношения, временные, условные, причинно-следственные, пространственные, уступительные отношения; выражение сравнения, цели и некоторые другие. Для создания тестов по этим темам использовались только вопросы на множественный выбор и предложения из

учебно-научных текстов. Вот пример тестового вопроса по теме субъектно-предикатные отношения:

Вопрос	Варианты ответа
<p><i>Что должно быть на месте пропуска в предложении?</i></p> <p>Кости запястья ... нескольких суставов.</p>	<p>А. образуют</p> <p>Б. составляют</p> <p>В. входят в состав</p> <p>Г. состоят из</p> <p>Д. содержатся</p>

Отметим важность того, что используемые дистракторы (неправильные ответы) не должны быть легко вычисляемыми, более того, они должны выглядеть «правдоподобно», поэтому в данном примере в качестве вариантов ответов используются различные конструкции описания строения предмета, а выбор правильного ответа определяется знанием падежного управления, активных и пассивных конструкций и пониманием смысла предложения.

Рассмотрим подбор дистракторов на ещё одном примере:

Вопрос	Варианты ответа
<p><i>Что должно быть на месте пропуска в предложении?</i></p> <p>При желудочных кровотечениях проходит некоторое время, ... кровь будет выделяться во внешнюю среду с рвотой.</p>	<p>А. когда</p> <p>Б. прежде чем</p> <p>В. как только</p> <p>Г. после того как</p> <p>Д. в то время как</p>

Этот вопрос проверяет знание способов выражения временных отношений. В качестве вариантов ответа представлены только временные союзы. Чтобы выбрать правильный ответ, студент должен знать, какие союзы в сложноподчинённых предложениях с придаточным времени используются для выражения одновременности, последовательности или предшествования, а также понимать, в каких смысловых отношениях находятся части приведенного в вопросе предложения. Удачно подобранные дистракторы в значительной степени определяют валидность тестового вопроса, а значит, и

возможность с его помощью получить объективные данные о знаниях и умениях студентов по конкретной теме.

При составлении тестов необходимо учитывать, что тестовые вопросы по определённой грамматической теме должны охватывать все грамматические конструкции, изучаемые в рамках этой темы, и проверять усвоение этих конструкций различными способами (например, при проверке усвоения средств выражения причинно-следственных отношений, в частности предложно-падежных конструкций типа «благодаря чему?», «из-за чего?», «в связи с чем?», должны быть и вопросы, где нужно выбрать правильный предлог, и вопросы, где нужно выбрать правильную падежную форму следующего за предлогом существительного). Для тренировочных тестов количество вопросов должно быть значительным, чтобы позволить выработать и закрепить навык использования изучаемой грамматической конструкции. Другой важной задачей обучения в учебно-профессиональной сфере является усвоение специальной лексики. В значительной степени эта задача решается при работе с лексикой учебно-научных и научно-популярных текстов. Для проверки усвоения лексики удобно использовать вопросы на установление соответствия. Вот пример такого вопроса:

Вопрос	Варианты ответа
<i>Установите соответствие между словом и его толкованием:</i> 1. введение кому-либо в организм вакцины для предупреждения болезни 2. заразная болезнь животных и человека, передается укусом больного животного 3. реакция живой клетки на внешнее воздействие, состояние возбуждения 4. искусственный канал из	А. бешенство Б. фистула В. колокольчик Г. прививка Д. раздражение Е. сегмент Ж. дуга З. прокол

внутренних органов наружу	
5. что-либо, имеющее форму изогнутой линии	

В этом вопросе для вариантов ответа использована лексика, с которой студенты работали в процессе чтения текстов о великих русских ученых-медиках и выполнения заданий к этим текстам. Толкование взято (как и для лексического комментария к текстам) из толковых словарей русского языка. Вариантов ответа больше, чем позиций в вопросе, имеется три «лишних», что затрудняет возможность простого угадывания. При создании вопросов такого типа необходимо также исключить случайные «грамматические подсказки», например, важно, чтобы все слова-ответы в одном вопросе относились к одной и той же части речи. В данном примере это имена существительные, но есть в тестах вопросы, где толкуется значение прилагательных, причастий и глаголов. Для исключения «грамматических подсказок» следует также обращать внимание на то, чтобы все слова в вопросе были в начальной форме, все глаголы в вопросе были одного вида, а причастия либо все действительные, либо все страдательные. Вопросы на установление соответствия позволяют проверять знание относительно большого объема лексических единиц. Таким же образом можно контролировать и усвоение общеупотребительной лексики. Конечно, усвоение лексики можно также проверять, используя вопросы на множественный выбор, но тогда вопросов нужно будет больше, так как один вопрос проверяет знание только одного слова. Вот пример такого вопроса:

Вопрос	Варианты ответа
<i>Что должно быть на месте пропуска в предложении?</i>	А. требует длительного лечения
Если в истории болезни написано «заболевание некурабельно», значит, это заболевание ... .	Б. не подлежит лечению
	В. подлежит лечению
	Г. требует кратковременного лечения

Д. не требует лечения
-----------------------

В целом порядок работы по созданию тестов в СДО MOODLE выглядит следующим образом. Сначала создаётся банк вопросов, причём количество вопросов по каждой теме пропорционально количеству аудиторных часов, предусмотренных учебным планом на изучение этой темы (в процентном отношении к общему количеству часов и общему количеству вопросов, например, если тема «Выражение субъектно-предикатных отношений» занимает 8 часов из 120, то есть около 6,6% времени, то и количество тестовых вопросов по этой теме будет составлять 6,6% от общего количества вопросов по курсу русского языка). Вопросы могут быть разделены на категории (по темам и даже подтемам). Далее из этих вопросов формируются тесты (тренировочные или контрольные, причём контрольные могут охватывать сразу несколько тем). В настройках теста можно задать время, в течение которого тест будет доступен для решения (например, в течение 2 недель), количество попыток для каждого студента, ограничение по времени (например, по принципу 1 минута на 1 вопрос, если в тесте 60 вопросов – он должен быть выполнен за 1 час), способ оценивания и критерии оценки (например, тест сдан, если дано не менее 70% правильных ответов), способ показа теста (например, вопросы по порядку или методом случайного перемешивания), отзывы к тесту и некоторые другие параметры. В конце учебного года перед зачётом студенты сдают итоговый контрольный тест (который сдаётся не с домашнего компьютера, а в компьютерном классе университета, что исключает помощь русских друзей). Финальный тест включает случайно выбранные вопросы по всем изученным в течение года темам, однако сохраняется пропорциональное соотношение количества вопросов и времени, затраченного на изучение конкретной темы. Следовательно, итоговый тест проверяет ещё и выживаемость знаний применительно к материалу осеннего семестра, что также является объектом анализа для преподавателя.

Таким образом, тестирование студентов в системе дистанционного обучения MOODLE способствует повышению мотивации к обучению, даёт преподавателю представление об уровне усвоения студентами нового материала и является эффективным способом текущего и итогового контроля, который, однако, нуждается в дополнении другими видами контроля для получения объективной оценки коммуникативной компетенции в целом.

**Girfanova Elmira**

### **Experience of testing Russian as a foreign language in the system of distance learning MOODLE**

**Аннотация:** В статье анализируется опыт использования системы дистанционного обучения MOODLE для проведения компьютерного тестирования по русскому языку как иностранному, особенности такого тестирования, его влияние на эффективность обучения и возможности использования для самостоятельной работы студентов. Также в статье рассматриваются проблемы создания тестовых вопросов, подбора дистракторов и их влияния на валидность теста, описываются основные этапы создания теста и делается вывод о том, что тестирование в системе MOODLE является эффективным способом текущего и итогового контроля.

The article analyzes the experience of using the distance learning system MOODLE for computerized testing Russian as a foreign language, especially of such testing, its impact on the effectiveness of training and possibility for independent work of students. The article also discusses the problem of creation test issues, the selection of distractors and their impact on the validity of the test, describes the basic steps for creating test and concluded that the testing system MOODLE is an effective way for current and final control.

**Ключевые слова:** компьютерное тестирование, система дистанционного обучения, контрольные материалы, тестовый вопрос, дистрактор, изучение лексики, изучение грамматики.

**Keywords:** computer-based testing, distance learning system, test materials, test question, distractor, learning vocabulary, learning grammar

**М.Ю.Дьякова**

**M.Y.Diakova**

[djakova2006@rambler.ru](mailto:djakova2006@rambler.ru)

Санкт-Петербургского государственного политехнического университета

+7-921-7408161

### **Технология визуализации при обучении РКИ**

#### **Technology of visualization in teaching Russian for foreigners**

Современные основы обучения РКИ связаны с ориентацией на психоэмоциональную адаптированность обучаемых к процессу изучения языка в новой социокультурной среде. В русле данного подхода становится очевидна необходимость разработки новых, отвечающих поставленной задаче, технологий обучения. Под **технологией обучения** мы понимаем основанную на инновационных психолого-педагогических принципах систему, ориентированную на комплексное изменение учащегося согласно цели обучения. Образно говоря, технология обучения представляет собой конструктор, элементы которого могут быть собраны по-разному в зависимости от личности учащегося и условий обучения, однако дом из кубиков будет построен - читай: достижение конечной цели оказывается всегда гарантированным. На наш взгляд, современные педагогические реалии требуют нового, системного, интегрирующего подхода, обеспечить который может именно технология обучения.

**Адаптация** - понятие многогранное, многоаспектное, сложное, при этом являющееся насущным и необходимым во всех сферах жизни-физиологической, социальной, психологической и т. д. Именно благодаря адаптационным механизмам живой организм способен быть в состоянии равновесного сосуществования с внешними факторами, с одной стороны, и адекватной самоидентификации, с другой. Особую важность такое равновесие приобретает в процессе овладения языком и нормами культуры инофоном, поскольку от успешности адаптации зависит и результат обучения в целом. Существует ряд исследований, затрагивающий проблемы межкультурных контактов и адаптации иностранных учащихся к новой среде, вопросы миграции, ассимиляции, аккультурации (М.А. Иванова, Е.Ф.Изотова, В.Ф. Мартюшов, Е.В. Степаненко, Т.Г. Стефаненко, И.В. Ширяева, Н.Д. Шаглина, А. Фарнхэм, С. Бочнер и др.), тем не менее адаптация через творческую реализацию и визуализацию до сих пор подробно не рассматривалась.

Резюмировать выше сказанное мы хотим определением адаптации как способности взаимодействия с другим человеком (обществом), понимания его **вместо противостояния**. Следовательно, понятие адаптации сближается с другим не менее актуальным в процессе взаимодействия в системе «индивид- общество» понятием толерантности. На наш взгляд, здесь кроется важнейший смысл всей адаптационной работы, направленной на выработку терпимости к раздражителю и предотвращению негативных реакций организма. Одним из наиболее эффективных и универсальных способов адаптации является применение рисунка как рефлексии на внутренние и внешние изменения.

Остановимся подробнее на разработанной нами технологии визуализации. Данная технология применяется нами в течение 8 лет в процессе преподавания РКИ иностранным студентам на кафедре «Русский язык как иностранный» ИМОП СПбГПУ (Санкт-Петербург, Россия). Технологию **визуализации** мы истолковываем как представление

информации в виде, релевантном зрительному восприятию и анализу. Сам термин применяется и в психологии, и в программировании и во многих других областях знаний. Говоря о визуализации, необходимо очертить границы понятия восприятие. В русле нашего исследования одной из первоочередных задач становится задача определить и опосредовать от смежных и пересекающихся понятие **восприятия**, поскольку именно на восприятии и дальнейшей работе по вербализации, т. е. трансформации воспринятого замысла изображения в речь, строится предлагаемая нами технология.

Восприятие - феномен многоуровневый и сложный по внутренней структуре. *Восприятие* представляет собой принципиально новую относительно ощущений ступень познания, отражая предмет, явление в целом, в совокупности его свойств, задействуя высшие когнитивные механизмы для интерпретации полученной сенсорной информации. Как результат восприятие предоставляет некий образ, наделенный свойствами, которые человеческое сознание приписывает предмету или явлению. Принципиальным и сущностным отличием восприятия от ощущения является то, что первое хоть и в субъективном сознании но тем не менее соотносится с существующей вне индивида реальностью, т. е. производит объективацию. Под объективацией принято понимать когнитивный процесс, посредством которого ощущение, возникающее как субъективная реакция, преобразуется в восприятие объекта. В ходе процесса восприятия также происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в полноценный образ. Таким образом, восприятие (перцепция) представляет собой своего рода отпечаток или отражение в сознании индивида предметов и явлений в полноте имеющихся у них свойств как результат непосредственного воздействия этих предметов и явления на рецепторные поверхности органов чувств, поскольку физиологическая база восприятия также основывается на условных рефлексах (по И.П.Павлову), однако благодаря аналитико-синтетической деятельности мозга в процессе

восприятия ставит последнее на более высокий уровень по сравнению с ощущениями. Восприятие как психический процесс имеет ряд свойств, среди которых выделяются:

1. предметность (соотнесенность образа с реальными предметами или явлениями)
2. структурность (объединение стимулов в целостные структуры)
3. апперцептивность (восприятие подвержено влиянию психики данного субъекта)
4. константность (постоянство восприятия одного и того же объекта при изменении внешних физических условий)
5. избирательность (преимущественное выделение определенных объектов по сравнению с другими, отражающее познавательную активность субъекта)
6. осмысленность (приписывание объекту определенного смысла, обозначение его словом, соотнесение с определенной языковой категорией в соответствии со знаниями субъекта)
7. целостность восприятия (достройка элементов объекта до его целостного образа).

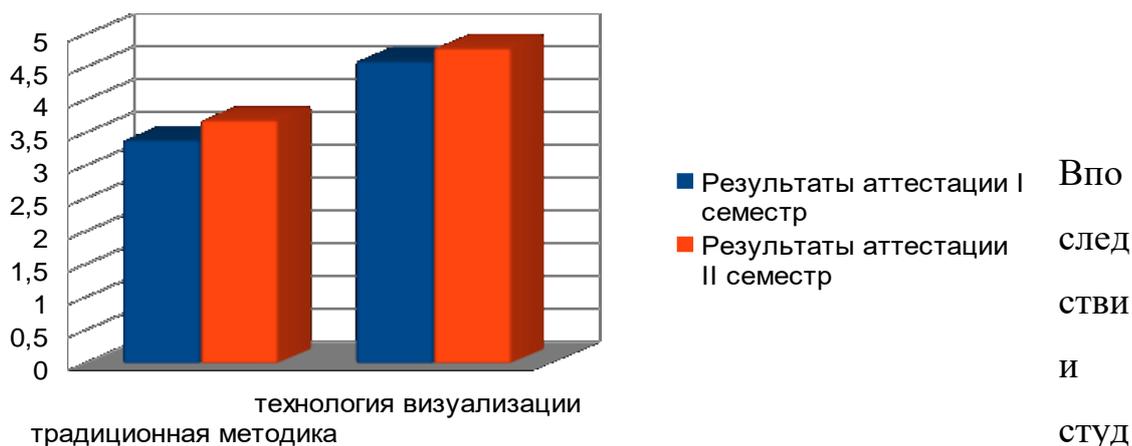
Каждое из перечисленных выше свойств имеет важное значение при восприятии художественного образа. Необходимо отметить, что в зависимости от особенностей воспринимаемого объекта различаются такие виды восприятия, как восприятие предметов или явлений; восприятие речи или музыки и восприятие человека или *социальная перцепция*, включающая когнитивную и эмоциональную составляющие. Процесс восприятия может быть условно разделен на четыре уровня перцептивного действия, первые два из которых- *обнаружение и различение*- относят к собственно перцептивным, а *идентификацию и опознание*- к опознавательным. Восприятие- активный процесс, тесно связанный с мышлением, речью и чувствами индивида.

В рамках применяемой нами технологии иностранным студентам на разных этапах обучения предлагается визуализировать свое представление и психоэмоциональное состояние с помощью рисунка. Выражая свои мысли, переживания, образы окружающей действительности, студент не только освобождается от напряжения, но и развивает свои речевые и коммуникативные навыки, используя все более и более расширенную лексику и грамматику для объяснения созданных изображений. Такая работа позволяет интегрировать визуальные и ментальные процессы и дает хорошие результаты как в плане адаптации, так и развития речи иностранных студентов. В мировой практике преподавания языков существуют методики применения рисования на уроках по обучению языку, например, методика американского педагога Бет Ольшански- «Рисуночное письмо» (Beth Olshansky: Picturing Writing), чей многолетний опыт обучения английскому языку с применением рисунков говорит о большей (по сравнению с традиционным обучением) его эффективности для достижения непосредственных целей за счет глубоких изменений в восприятии действительности, приобретении навыков созидания, осмысления и выражения своих мыслей значительно повышает академическую успеваемость учащихся в целом.

С целью систематизации применения технологии визуализации нами разработан **учебный альбом**, включающий 10 основных лексико-грамматических тем первого года обучения РКИ на подготовительном факультете, среди которых можно назвать следующие: «Знакомство», «Моя семья», «В университете», «В магазине», «Моя комната», «У врача», «Праздник» и т.д. В отличие от большинства учебных пособий основой каждой темы являются рисунки, выполняемые студентами в качестве иллюстраций к предложенному диалогу или тексту. Помимо диалога/текста в структуру темы входят различные типы упражнений, направленные на усвоение лексико-грамматического материала. Таким образом, студент визуализирует свои представления о данной ситуации общения, создавая

индивидуальный «оттиск» как в учебном альбоме, так и на уровне мышления, соотнося изучаемую ситуацию с предшествующим опытом, а также знаниями об изучаемой культуре и языке. Создаваемый в ходе восприятия образ (см. выше) оказывается наделенным свойствами, которые студент приписывает данной ситуации. В дальнейшем при обнаружении и различении схожей ситуации, будет происходить сличение и опознание, а далее из соответствующей «ячейки» извлекаться речевой материал для осуществления коммуникации на русском языке. Нами доказано, что благодаря такой работе студент не только лучше усваивает лексико-грамматический материал, но и имеет возможность для самовыражения, творческого осмысления и созидания. Созданные студентами рисунки в ходе зрительного восприятия с параллельным озвучиванием диалогов или текстов способствуют лучшему по сравнению с традиционной методикой запоминанию как лексических единиц, так и типичных грамматических и синтаксических конструкций, свойственных разговорной речи [см. диаграмму 1].

**Диаграмма I.** Сравнительные результаты аттестации в группах, обучающихся по традиционной методике и по технологии визуализации.



легче оперирует изученным материалом в учебных условно-коммуникативных и в реальных ситуациях общения, опираясь на зрительные образы (рисунки), запечатленные его сознанием.

Последовательное применение технологии визуализации на уроках РКИ позволяет не только адаптировать иностранных студентов к обучению и жизни в России, но и мотивировать к учебной деятельности, развить речевые и коммуникативные навыки, создать в учебной группе атмосферу **сотрудничества**, поскольку рисунок является универсальным кодом, проводником, связью между реальным миром, личностью и языковой системой.

Литература:

- Арсеньев Д.Г., Зинковский А.В., Иванова М.А. Социально-психологический и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов.- СПб.: Из-во СПбГПУ, 2003. - С.7
- Блейхер В.М., Крук И.В.. Толковый словарь психиатрических терминов <http://www.syntone.ru/library/books/content/3484.html>
- Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России. Афт. дис. на соиск. учен. степ. д. псих. наук.- 2001.- С.3
- Левин К. Теория поля в социальных науках / [Пер. Е. Сурпина]. — СПб.: Речь, 2000.- С.46
- Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмен П. Опыты психологии самопознания. - М.,1993.- С.34
- Филиппов А.В., Романова Н.Н., Летягова Т.В. Тысяча состояний души. Краткий психолого-филологический словарь.- Флинта, 2011.- С.24
- Юдин Б.Г. Многомерный образ человека. На пути к созданию единой науки о человеке.- Прогресс-Традиция, 2007.- 368 с.
- <http://www.picturingwriting.org/book-update.html>
- <http://www.psychologytoday.com/blog/flourish/200912/seeing-is-believing-the-power-visualization>

ключевые слова: РКИ, межкультурная коммуникация, рисунок, адаптация, визуализация

*keywords:* Russian as foreign language, intercultural communication, drawing, adaptation, visualization

В данной статье рассматривается технология визуализации. Под технологией визуализации мы понимаем представление информации, имеющей отношение к зрительному восприятию и анализу. Визуализация приводит к выявлению проблемных зон социально-культурной и психологической адаптации, а также к более эффективному процессу изучения русского языка как иностранного. Эта технология дает возможность не только диагностировать психо-эмоциональный дискомфорт, который может возникать у иностранных студентов, но и определить зоны совпадения и различия в национальном менталитете. Это помогает развивать речевые и коммуникативные навыки, выработать принципы эффективного общения в образовательной сфере и мотивировать речевую деятельность на русском языке.

This article covers our technology of visualization. Under technology of visualization we understand presenting of the information relevant to visual perception and analysis. Visualization leads to revealing of the problem zones of social-cultural and psychological adaptation as well as to more effective process of studying Russian as foreign language. This technology gives the opportunity not only to diagnose psycho- emotional discomfort which foreign students may have but also visually to define zones of coincidence and difference in national mentality. It helps to develop speech and communication skills, to work out principles of effective communication in educational sphere and to motivate speech activity in Russian.

## ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ В УЧЕБНИКАХ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В современном словаре педагога все чаще используются термины *проект, проектирование, проектное знание, проектный метод, проектная деятельность*, что является не столько данью увлечения инновационными процессами, сколько актуальной потребностью практики образования. В ряду профессиональных компетенций педагога появилось требование к формированию проектировочных умений учащихся, таких, как умение выделить проблему, найти способ ее решения, поставить цель, спланировать ход ее достижения, проанализировать полученный результат в соответствии с целью и способом ее достижения, увидеть новую проблему и т. д.

Проектное обучение, или метод проектов, – это особая технология, с помощью которой можно организовать учебный процесс при максимальном учете интересов и способностей обучаемого, так как студент, выполняющий проект, получает полную самостоятельность в планировании собственной деятельности: постановке целей и задач, распределении времени, организации труда, выборе способов получения информации и приемов контроля. Проекты в полной мере отвечают идеям компетентного подхода, признанного в отечественной и зарубежной дидактике и методике обучения языкам.

Системное использование проектной методики предполагает последовательный ввод постоянно усложняющихся проектов, которые помимо формирования и совершенствования коммуникативных умений должны решать и частные задачи курса русского языка как иностранного в комплексе с развитием общекультурных интеллектуальных умений творческого труда учащихся.

Однако в настоящее время использованию проектов в учебной работе и его продвижению в практику преподавания мешает отсутствие конкретных методических рекомендаций и соответствующих практических пособий. В связи с этим появляются потребности преподавателей в создании подобных учебников.

Наиболее широкое распространение проектная методика получает в настоящее время в связи с созданием глобальных коммуникационных сетей, ориентацией на развитие коммуникативных компетенций учащихся и др. Идеи, которые лежат в основе «метода проектов», совпали с основной концепцией современного образования, базирующегося на личностно-ориентированном и коммуникативно-деятельностном подходах. Этот метод начинает всё более активно использоваться в обучении различным предметам. В преподавании иностранных языков, как нам кажется, он должен занять особо важное место, поскольку позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении проблемы, создании во многих случаях определённых материальных объектов. Способам и приемам использования данной технологии в практике обучения иностранным языкам посвящены многие специальные исследования как отечественных, так и зарубежных методистов [Е.С. Полат, Е.Д. Пахмутова, Л.И. Палаева, Т. Hutchinson]. Психологи отмечают, что, работая над проектом, решая реальную задачу, учащиеся получают возможность использовать иностранный язык в ситуациях истинной, реальной речи. Включение этого метода в практику преподавания иностранного языка переносит акцент с выполнения упражнений различного рода: тренировочных, подготовительных, грамматических и пр. (что не отрицает их полезности на определённом этапе обучения), – на аутентичную коммуникативную деятельность на иностранном языке.

Метод проектов нашёл уже применение в преподавании иностранных языков, имеется и соответствующая литература. (См., например, серию учебников английского языка [Богородицкая В.Н., Хрусталева Л.В.]).

Существует большое количество публикаций ученых [Газова Н.А., Курова А.В., Кобыльская И.И., Старкова Д.А.], посвященных использованию метода проектов в процессе преподавания иностранного языка. Эти работы исходят в большинстве случаев из того, что обучение языку на основе избранной технологии способствует развитию профессиональных умений, а также определенных социальных качеств и компетенций обучающегося. Данные качества личности формируются как в ходе индивидуальных, так и групповых проектов.

В методике преподавания русского языка как иностранного проектный метод не рассматривается как особый вид учебной деятельности, однако положительно оцениваются его, весьма важные моменты для учебного процесса, такие как: широкие возможности личностного общения, согласно которому в ходе занятий «создаются условия для реализации каждого учащегося»; ролевая организация учебного материала, которая «реализуется через систему коммуникативных упражнений, выполняемых учащимися в различных формах группового взаимодействия»; широкое коллективное взаимодействие, обеспечивающее активную вовлеченность учащихся в процесс обмена информацией. В условиях коллективного взаимодействия отмечается повышение уровня активности учащихся. [Щукин]

Для различных этапов, форм и профилей обучения РКИ рекомендуется использование нескольких видов проектов. Наиболее популярным и эффективным, по мнению исследователя Е.А. Тюриной является «групповой проект», в котором участвует несколько человек, каждый выполняет свою часть работы, обсуждение проекта осуществляется, как правило, на изучаемом языке, равно как и текст презентации является результатом не только чтения монологических текстов, но и демонстрируется в ходе последующей дискуссии. Каждый из участников выполняет свой объем работы: осуществляет поиск материала, анализирует материал и представляет его на промежуточных этапах, сопровождая своими замечаниями; происходит коллегиальное обсуждение материалов каждого, в

результате общей дискуссии, которая осуществляется также на изучаемом языке (это условие проекта). На заключительном этапе происходит подготовка презентации проекта, исполнители готовят текст, распределяют роли; во время самой презентации также происходит дискуссия с представителями других групп учащихся, которые также представляют свои проекты.

Еще один вид проектов, также часто используемый в практике преподавания иностранного языка – это собственно исследовательский проект, подразумевающий выборочное и ознакомительное чтение по определенным проблемам, осмысление информации, представление результатов в виде текста и презентации. Есть мнение, что именно этот тип проекта является самым легким для практического использования и потому самым популярным, так как в данном случае нет необходимости координации деятельности группы, направления ее работы. [Кобыльская 2008]

Приведенные виды проектов сочетают две основные формы работы: учебную и внеаудиторную. Примерами проектов по иностранному языку, использующимися как формы самостоятельной внеаудиторной работы, могут служить всевозможные конкурсы, викторины, спектакли, участие в мероприятиях, связанных с какими-либо событиями из жизни страны, города, учебного заведения. Все большее распространение с развитием технологического оснащения получают телекоммуникационные проекты, которые выполняют во внеаудиторное время, являются коллективными, носят творческий характер.

В практике преподавания русского языка как иностранного метод проектов пока ещё не нашёл достаточного применения. Как показывает наш анализ, большинство учебников и учебных пособий вообще не предлагает проектных заданий, оставаясь в рамках традиционных упражнений и способов устной тренировки. Причины отсутствия учебников РКИ с применением проектных технологий заключаются в том, что об

использовании проектного обучения при формировании коммуникативной компетенции в области использования неродного языка заговорили лишь во второй половине XX века, первые научные исследования появились в конце 80-х – начале 90-х годов, а внедрение метода в повсеместную образовательную практику требует серьезной апробации.

Хотя преподаватели русского языка как иностранного в целом позитивно настроены на идею использования проектов в учебной работе, но его продвижению в практику преподавания мешает отсутствие конкретных методических рекомендаций и соответствующих практических пособий. Использование метода проектов в современной практике преподавания заставляет преподавателей-практиков и методистов решать данную проблему самостоятельно. На практике это осуществляется двумя путями: включением проектных заданий в действующие учебники русского языка, разработкой специальных проектных форм работы со студентами. В первом случае проектная методика представляет собой лишь отдельный прием освоения темы, во втором – представляет собой самостоятельный методический объект, который рассматривается при обучении в зависимости от опыта, взглядов и предпочтений преподавательского коллектива кафедры, осуществляющей подготовку студентов.

В связи с этим мы хотели бы предложить некоторые виды разработанных нами проектных заданий, вошедших в новое учебное пособие, ориентированное на преподавание русского языка как иностранного на краткосрочных курсах.

Ниже предлагаются следующие наиболее эффективные виды проектных заданий, уже зарекомендовавших себя на практике:

**1) поисковые проекты, развивающие, в первую очередь, языковую компетенцию, служащую основой для формирования речевых навыков и умений, развивающих коммуникативную компетенцию на основе поиска, выбора и организации нужного информационного материала на определённую тему с последующей его презентацией в аудитории.**

– Выберите институт или университет, в котором бы вы хотели учиться. Вы должны сделать презентацию этого учебного заведения: адрес, история создания, факультеты, фотографии. Название презентации: «Приходите учиться к нам!». Институт или университет может быть как в вашей стране, так и в России.

– Вспомните интересное необычное здание в вашем городе, найдите изображение этого здания и расскажите о нем (что находится в этом здании, кто его архитектор, когда его построили, почему оно кажется вам интересным и др.).

2) дискурсивные проекты, развивающие речевую компетенцию в таких видах речевой деятельности как говорение и письмо.

– Разделитесь на группы и подготовьтесь к диспуту «Идеал красоты». Одна группа должна нарисовать свой идеальный портрет внешности девушки или молодого человека и дать аргументы в пользу нужности, полезности идеалов красоты. Другая группа должна доказать, что идеалы вообще не нужны, и доказать, почему.

– Разделитесь на группы и подготовьте свой ответ на вопрос, откуда и почему появляются стереотипы национальной красоты, стереотипы национального характера. Представьте ваши аргументы. Решите, чьи аргументы окажутся более убедительными.

3) исследовательские проекты, ориентированные на поиск и обмен информацией, ее аналитическую обработку.

– Подготовьте коллективное сообщение: Стереотипы внешности людей вашей страны, насколько вы можете согласиться с ними? Используйте фотографии, рисунки, которые можно найти в интернете, или же сделайте их сами.

– Найдите в интернете рейтинг престижности профессий в вашей стране и сравните его с российским. Объясните попадание тех или иных профессий в верхние/нижние строчки рейтингов. Докажите

**объективность/ необъективность данных рейтингов, аргументируйте свой ответ.**

– Составьте рейтинг музыкальных стилей, которые предпочитают все слушатели курсов. Совпадает ли ваш рейтинг, с рейтингом стилей России?

**4) творческие проекты, на которые хотелось бы обратить внимание, т.к. они предоставляют учащимся дополнительные возможности общения на иностранном языке в реальных ситуациях. Работа над творческим проектом предполагает самостоятельную постановку проблемы, сбор и анализ информации, подготовку информационного продукта на русском (неродном) языке для конкретного адресата и достижение таких целей, как совершенствование общих компетенций (в первую очередь социальных), коммуникативной и профессиональной компетенций.**

– **Организуйте проект-конкурс. Чьё кафе лучше? Придумайте название кафе, выберите кухню, блюда, которые там будут подавать. Опишите интерьер. Какие встречи, с кем будут проходить в этом кафе, какие вечерние программы там можно будет организовать, кого вы будете туда приглашать? Как в этом кафе устроить день рождения?**

– **Представьте, что вы работники агентства по организации праздников. Выберите директора агентства и разделитесь на две творческие группы. Каждая творческая группа должна придумать сценарии праздника и убедить начальника, что их вариант самый лучший.**

– **Вам необходимо организовать свой фестиваль. Вы должны придумать название, пригласить гостей, выбрать место проведения фестиваля, решить, какие дополнительные акции для развлечения гостей можно провести. Фестиваль лучше организовать в России, но можно и в своей стране, однако, тогда должны быть приглашены гости из других стран, в том числе и из России, чтобы сделать органичным общение на русском языке.**

– Посетите сайт музея «В гостях у Мишки» <http://uniconf.ru/museum/>. Расскажите, что нового вы узнали о происхождении шоколада, откуда он появился и т.д. Представьте себе, что вы экскурсовод в этом музее или музее вашего города. Составьте и проведите экскурсию для своей группы. Вы можете использовать фотографии, видео, конфеты и шоколад.

– Создайте свой город: для этого необходимо придумать название города, выбрать место для строительства этого города, нарисовать/начертить план города, найти в интернете/придумать здания, украсить город, добавить в город население. Вы можете использовать фотографии, картинки из журналов, газет, интернета, свои рисунки. Город может быть создан индивидуально каждым учащимся или один город на всю группу. Создайте свой «ГОРОД МЕЧТЫ»!

Анализ теоретических основ метода проектов и результатов его применения на практике показывает, что проекты предоставляют новые, весьма широкие возможности решения методических задач, поскольку ставят учащихся в условия реальной речи как подготовленной, так и неподготовленной. Для успешного использования данного метода необходимо учитывать, прежде всего, уровень языковой подготовки учащихся, их возраст, сферы их интересов, цель обучения, а в некоторых случаях и особенности национального характера. Отсутствие учебных пособий и методических рекомендаций по использованию проектных заданий в курсе русского языка как иностранного не должно явиться препятствием к его использованию, так как интерес к данной методике как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов очень велик.

Несомненно, что метод проектов предоставляет новые возможности преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, и их изучения, может служить альтернативным способом организации учебного курса.

## Литература

1. *Богородицкая В.Н., Хрусталева Л.В.* Учебники нового поколения: серия учебников английского языка для V, VI, VII, VIII, IX, X, XI кл. – М., 2008.
2. *Кобыльская И.И.* Проектная методика обучения английскому языку студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия. Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. М., 2008, 15 с.
3. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. *Приходько Т.М.* Проектный метод при обучении иностранным языкам// Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. – Минск: Тесей, 2009. – С. 212 – 214.
5. *Тюрина Е.А.* Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного на подготовительном отделении российского вуза. Дисс. ... канд. педагогич. наук., М., 2011, 196 с.
6. *Щукин А.Н., Капитонова Т.И.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус.яз. Курсы, 2008, 312 с.

**Zaitceva Alena Sergeevna**

### **The project activities in the textbooks of Russian language for foreigners.**

В статье рассматриваются вопросы использования метода проектов при создании учебников по русскому языку как иностранному и проведения на его основе занятий с учащимися.

Актуальность работы заключается в том,

что в настоящее время большинство учебников и учебных пособий не предлагает проектных заданий, оставаясь в рамках традиционных упражнений и способов устной тренировки, соответственно, ощущается серьезная нехватка учебного материала для проведения комплексных занятий по русскому языку как иностранному с использованием проектной методики, активизирующей учащихся все виды речевой деятельности.

The questions of method of project using for textbook of Russian language for foreigners creation and teaching students are considered in this article.

Topicality of this work consists in absence of textbooks with project activities at present, therefore strong shortage of teaching material for carrying out of complex lessons of Russian language for foreigners which activate all kinds of speech activity exists.

Проектные задания, метод проектов, поисковый проект, дискурсивный проект, исследовательский проект, творческий проект.

Project activities, method of project, pilot project, discursive project, research project, constructive project.

**Ротмистрова О.В., Зенталя Г.А.**

## **БРЕНДНЕЙМИНГ КАК ТРЕНД ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Основной целью лингвистического образования на иностранных языках является формирование языковой личности студента – личности, способной осуществлять коммуникацию на изучаемом иностранном языке в различных сферах и ситуациях общения.

Представляется существенным вывод А.В. Смирнова о том, что «лингвистическое образование в современных условиях глобализации и интеграции во всех сферах человеческого общества становится неотъемлемой составной частью непрерывного профессионального образования специалистов, способных обеспечить инновационное развитие экономики, культуры, образования в мире» [Смирнов 2011: 111]. Следовательно, особенно востребованным в рамках современного лингвистического образования на иностранных языках становится язык для специальных целей, т.е. тот, который специфичен для той или иной сферы: политики, экономики, юриспруденции, культуры и искусства и т.д.

В данной работе в качестве предмета обсуждения выступает одна из важнейших составляющих рекламного дискурса – бренднейминг, который последнее время нередко становится предметом лингвистических исследований, поскольку речь идёт о нейминге (придумывании названий) брендов. В свою очередь, одними из неотъемлемых видов полноценного нейминга являются следующие виды деятельности: «выделение главных достоинств объекта называния, проведение тщательного анализа семантических полей; использование при создании вариантов имен различных методов словообразования; проверка имен на благозвучие, отсутствие негативных ассоциаций (в том числе при переводе на другие языки); проведение лингвистического (фонетического, фоносемантического, морфологического, лексического, семантического) анализа придуманных названий» [Маркетинг 2007: 144]. При этом важнейшими условиями при создании имени бренда является учёт целевой аудитории и рынка, а также географических особенностей рынка. В связи с этим проблематика бренднейминга достаточно актуальна и значима в аспекте межкультурной коммуникации, поскольку огромное значение имеет этнокультурная специфика наименований брендов.

Таким образом, исследование этнолингвистических особенностей наименований брендов в рамках лингвистических исследований заслуживает особого внимания.

Учитывая тенденции современного образования в Польше в целом и, в частности, потребности молодых специалистов, в среде которых в настоящее время актуальным оказывается проблемное поле «мир русского бизнеса» (это обусловлено развитием рыночных отношений в России, вступлением государства в ВТО и др.), одной из составляющих которого является русский рекламный дискурс, отметим, что изучение специфики рекламного дискурса релевантно задачам современного лингвистического образования на иностранных языках и, таким образом, становится одним из актуальных трендов в современных подходах к гуманитарному образованию и к образованию лингвистическому как его части. Бренднейминг как часть рекламного дискурса представляет огромный интерес в качестве предмет обучения польских студентов русскому языку в сфере бизнеса.

Анализируя особенности нейминга брендов, характерных для мира русского бизнеса, важно отметить, что по социокультурной, культурологической и лингвистической нагруженности они представляют чрезвычайно богатый материал, который необходимо знать будущему специалисту: «Ведь иностранный бизнесмен, желающий сотрудничать с Россией, не может не знать, какую социокультурную информацию несут в себе бренды: «Балтика», «Пятерочка», «Старик Хоттабыч» или «Билайн» [Ziętała 2009: 54]. Наименования ряда российских компаний, например, «Лукойл», «Аэрофлот», «Газпром», известны всем иностранцам, которые читают газеты, смотрят телевизор, т.е. не только людям занимающимся исключительно бизнесом. Эти компании в такой же степени известны в мире, как «Chanel», «Microsoft», «Lipton», «Adidas», «Gillette», «Hilton», «Harley-Davidson» [Там же].

Одни российские бренды хорошо известны в Европе, например: *ОАО «Москвич», ОАО «Русский мех», ОАО «Юкос», ОАО «Владимирский*

*тракторный завод*», АМО «ЗиЛ» (открытое московское АО), ОАО «ГАЗ», ОАО «КАМАЗ». Другие известны в России, однако не популярны за границей, например: ООО «Светоч», ООО «Скороход», «Кондитерская фабрика им. Н. Крупской», ЗАО «Нево Табак», ОАО «Красный Октябрь».

В целом брендом может быть любая комбинация таких элементов, как: наименование, буквы, цифры, символ, подпись, форма, слоган, цвет, особый шрифт. Все они образуют визуальные атрибуты бренда, благодаря которым потребитель выбирает именно данный бренд из множества разнообразных.

Например, анализируя названия подмосковных мясокомбинатов, исследователи обнаружили три способа наименования брендов [Кара-Мурза 2008]:

1. Мотивированные имена (имена, соотнесённые с объективными характеристиками товара, которые потребитель может легко понять, «ощутить»; тем самым ему легче выбрать товар):

- от топонима, благодаря чему возникает представление о месте происхождения товара, а это может быть важным аргументом, если место славится своими продуктами, например: *Сергиево-Посадский мясокомбинат*;
- от антропонима, что создает представление, хотя бы условное, о хозяине фирмы, производителе товара, например: *«Митрич»*, *«Буженинов»*, *«Поддубный»*;
- предметное имя, связанное с товарными характеристиками продукта, например, аббревиатуры *«Коспо»* (Колбасы Сергиева Посада), *«Росмит»* (Rosmeat – для выхода продукции фирмы на зарубежные рынки);
- качественная характеристика продукта, например: *«Вкуспром»*, *«Восторгъ»*.

2. Игровые способы наименования, например, берется слово, обозначающее некую характеристику товара («солод» как ингредиент пива, «быстрота» приготовления каши). Из него делается антропоним – условная

фамилия («Солодов», «Быстров» – эти марки присутствуют на московском рынке), которая задает персонифицированное восприятие товара. Используются иностранные слова или морфемы (см. выше и ниже). Трансформируются прецедентные понятия: в качестве коммерческих имен для мясокомбината были предложены «Мясье» и «Мяссер».

3. Немотивированные имена, которые подбираются на основе случайных личных ассоциаций или «красивых» слов, слабо или вообще не связанных с продуктом, например, странное название «Горреро» для подмосковного мясокомбината.

Е.С. Кара-Мурза [Там же] обращает также внимание на новые тенденции в создании и употреблении коммерческих имен под воздействием (в основном) английского. Последнее время стало модным менять местами существительное и приложение, например: «Бреф-гель», «Липтон-чай», «Лесбанк», «Почта-банк», «ДомДекор-Дизайн». В нейминге стали популярны названия фирм по типу имен собственных («Солодов», «Быстров», «Колбасов»). В основе такой персонализации продукта лежит большее доверие к личной ответственности конкретного предпринимателя и эмоциональная симпатия к живому, а не обезличенному бренду. В последнее время стали популярны названия товаров, выпускаемых западными корпорациями – владельцами российских брендов (например, компании «Nestle», «Kraft») в стиле «а ля рюс»: масло «Доярушка», конфеты «Савиново» и т.д.

В случае с «Советским шампанским», в котором правомерность использования слова «шампанское» является спорной (так как, согласно международным конвенциям, шампанским может называться только вино, виноград для которого выращен во французской провинции Шампань), производитель вынужден был в 1969 году зарегистрировать другой товарный знак – *Soviet Sparkling* («Советское игристое»), под которым «Советское шампанское» известно на Западе.

В рамках данного исследования были выделены следующие группы российских брендов:

**1. Чайные бренды:** «Майский чай», «Беседа», «Императорский» (примечательно, что в качестве слогана в рекламе чая «Императорский» была использована фраза «Чай вся Русь»).

**2. Соковые бренды:** «Добрый», «Ясли-Сад», «Я», «Тонус», «Фруктовый сад», «Привет», «Любимый сад», «J7», «Да», «Моя семья».

**3. Мясные бренды:** «ОстаNкино», «Черкизовский», «Клинский» и др.

**4. Табачные бренды:** «Пётр I», «Тройка», «Балканская звезда» и др.

**5. Косметические бренды:** «Чёрный жемчуг», «Чистая линия», «32», «Бархатные ручки», «Маленькая фея», «Роса», «Солнышко», «Гармония», «Ушастый нянь», «Тип-топ», «Новый жемчуг», «Мистер Чистер», «Ворожея», «Динамит», «Деловая женщина», «Арбат», «WOW», «Тик-так», «Алиса», «Нежный велюр», «Утренняя роза», «Балет», «Красная Москва», «Белый чай», «Русская красавица», «Баня», «Мишутка», «Mirra», «Вуаль», «Декаданс», «Двойное дыхание», «Krasa».

**6. Банковские бренды:** «Росбанк», «Сбербанк», «Банк Русский стандарт»

и мн. др. Интересный факт из истории названия банка «Русский стандарт»: этот банк был зарегистрирован в 1993 году под названием «Агрооптторг», однако после экономического кризиса 1998 г. кредитная организация была приобретена структурами создателя водочного бренда «Русский Стандарт» и получила современное наименование. В создании концепции нового банка участвовали специалисты консалтинговой компании McKinsey, также работавшие над концепцией водочного бренда «Русский Стандарт».

**7. Автомобильные бренды:** «Lada», «УАЗ», «ГАЗ», «Газель». В России известна история бренда «Жигули». Когда компания вышла на западный рынок со своими машинами, то потребители ассоциировали это наименование

со словом «жиголо». По этой причине на внешнем рынке довольно быстро торговая марка «Жигули» была заменена на «LADA».

**8. Водочные и пивные бренды.** Всемирно известным национальным русским напитком среди алкогольной продукции является водка. Неудивительно, что наименования данного продукта характеризуются огромным этнолингвистическим потенциалом. Данная группа наименований – «Гжелька», «Русский стандарт», «Путинка», «Русский размер», «Парламент», «Славянская», «Довгань», «Беленькая», «Ять» и др. – пестрит как разнообразием самих названий, так и множеством способов их образования. Так же разнообразна и колоритна тематическая группа пивных брендов, ср.: «Балтика», «Клинское», «Толстяк», «Сибирская корона», «Охота», «Старый мельник», «Золотая бочка», «Арсенальное», «Бочкарёв», «Очаково», «Ярпиво», «Три медведя» и др. Рассмотрим подробнее наименования, в которых чётко прослеживается их обусловленность этнолингвистическими особенностями русской культуры.

В наименовании «Гжелька» использовано наименование *гжель*. Как известно, в России гжель – это изделия народной художественной керамики с сочной синей росписью по белому фону // Отдельное такое изделие. Понятие *гжель* возникло от названия села Гжель, где возник этот промысел [*Большой энциклопедический словарь*].

Бренды «Русский размер», «Балтика» и «Сибирская корона» связаны с географическими особенностями России. Так, наименование водочного бренда «Русский размер» связывается, как было отмечено выше, с параметром *размера* как одним из определяющих особенности географического пространства России, а пивные бренды «Балтика» и «Сибирская корона» позволяют интерпретировать территориальные особенности страны: «Балтика» является брендом Санкт-Петербурга, который находится на побережье Балтийского моря; «Сибирская корона» ретранслирует Сибирь как территориальный символ страны.

Как известно, в русском алфавите до орфографической реформы 1917-1918 гг. существовала буква «ять». Данное название и было использовано в наименовании водочного бренда «*Ять*».

**9. Кондитерские бренды:** «*Алёнка*», «*Золотой ярлык*», «*Мишка косолапый*», «*Осенний вальс*», «*Россия – щедрая душа*», «*Мишка на севере*», «*Сладковъ*», «*Виват, Россия!*», «*Ладога*», «*Ладожская изюминка*», «*Мария*», «*Солнечная долька*», «*Маша и Медведь*», «*Жар-Птица*», «*Эрмитаж*», «*Петушок золотой гребешок*», «*Подмосковные вечера*».

Характерной чертой в названиях шоколадных брендов является:

1. Их ориентированность, прежде всего, на детскую аудиторию. Ср.: Серия шоколадной продукции (шоколадные и карамельные конфеты и шоколад) «*Алёнка*», «*Петушок – золотой гребешок*», «*Лебёдушка*», «*Мишка косолапый*», «*Жар-Птица*».

2. Использование в названиях уменьшительно-ласкательных суффиксов: «*Алёнка*», «*Мишка на севере*», «*Мишка косолапый*», «*Ладожская изюминка*», «*Солнечная долька*», «*Коровка*».

3. Использование топонимов, позволяющих идентифицировать достопримечательности русских городов: «*Замоскворечье*», «*Летний Сад*», «*Петербургские ночи*», «*Медный всадник*», «*Невский проспект*», «*Адмиралтейский*», «*Вечерний Петербург*», «*Третьяковская галерея*», «*Эрмитаж*» и др.

4. Использование в названиях лексики, репрезентирующей в русской национальной картине мира представления о природно-географических особенностях страны: конфеты «*Родные просторы*», «*Мишка на севере*», «*Лесная лакомка*» и др.

5. Использование символов, идентифицирующих брендовый образ России: серия шоколадной продукции «*Вдохновение*», на упаковке которой изображены фигуры артистов балета (как известно, русский балет известен во всем мире), «*Русь-тройка*» и шоколад «*Тройка*» (знаменитая русская тройка – это символ России).

В русской этнокультуре *медведь*, как было отмечено выше, символичен. Однако, анализируя название брендовых конфет «*Мишка косолапый*» и «*Мишка на севере*», следует сделать акцент и на этимологических особенностях наименования *мишка/Мишка*: ласкательное о медведе; табуистическое название медведя от имени собственного [Этимологический словарь русского языка].

Известно, что в русских сказках *медведь* – это или *мишка/Мишка* (а также *миша/Миша*), или *Миха́йл/Миха́йло Ива́нович Топты́гин* (или просто *топтыгин* от глагола *топтать*), или *косолапый/мишка косолапый* (ср. детское стихотворение: *Мишка косолапый / По лесу идёт, / Шишки собирает / И в карман кладёт...*).

Словосочетание *мишка косолапый* в русской языковой картине мира носит устойчивый характер, поэтому такое название характерно и вполне естественно для российского шоколадного бренда.

Ср. также синонимы: *барин, косолапый, косолапый мишка, лесной барин, лесной хозяин, медведь, Михайло Иванович, миша, мишук, мишутка, топтыгин, хозяин*.

Необходимо отметить, что материал, касающийся описания специфики брендинга в русском рекламном дискурсе, чрезвычайно объемный. Конечно, можно дополнять или модифицировать его систематически, в зависимости от интересов студентов и их реакции. Можно дополнять не только сами бренды, но и другие тематические группы товаров.

В качестве заданий студентам можно предлагать систематизацию брендов по тематическим группам. Сложными, но значимыми для формирования у студентов лингвокультурологической компетенции как составляющей коммуникативной компетенции, безусловно, могут стать задания на выявление национально-культурных компонентов в названиях брендов и т.п.

Подводя итог, важно заметить, что в процессе создания наименований брендов существенное место занимают пресуппозиции: ориентация на

национальную ментальность, стереотипы, фоновые знания и т.д. является неотъемлемым условием. Это те национально-культурные компоненты, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку польских студентов – будущих специалистов в сфере международного бизнеса.

#### Литература

1. Кара-Мурза Е.С. Новые времена – новые имена Коммерческое имя как риторическая и маркетинговая проблема // М.В. Ломоносов и современные стилистика и риторика: сб. статей / Науч. ред. И.Б. Александрова, В.В. Славкин В.В. – М: Флинта: Наука, 2008 – С. 282 – 303.
2. Маркетинг: большой толковый словарь /под ред. А.П. Панкрухина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство «Омега-Л», 2011. – 261 с.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп., Москва 1981 – 1984.
4. Смирнов А.В. Развитие непрерывного лингвистического образования взрослых в университете // Человек и образование (научный журнал)», 2001. № 4 (29). – С. 110 – 114.
5. Ziętała G., Российский бренд как социокультурное явление в обучении экономической географии России с использованием сети Интернет (Web-Based Training) // Современные проблемы глоттодидактики / ред. А. Paliński, G. Ziętała. – Rzeszów, 2009 – С. 53 – 64.
6. Этимологический словарь русского языка. – Москва, 1964 – 1973.

**Аннотация.** В данной работе актуализируется феномен брендинга в рамках лингвистического образования. Брендинг рассматривается как тренд лингвистических исследований, анализируется его значимость в аспекте межкультурной коммуникации, рассматривается его этнокультурная специфика в русской национальной картине мира. Исследуемый феномен

актуализируется как предмет обучения иностранных (польских) студентов русскому языку в сфере бизнеса.

**Ключевые слова:** бренднейминг, лингвистические исследования, обучение русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация, русский язык в сфере бизнеса.

**Rotmistrova O.V. Zietala G. A.**

BRANDNAMING AS A TREND OF LINGUISTIC INVESTIGATIONS  
AND A SUBJECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN

**Abstract.** In the given work the brandnaming phenomenon is actualized in the linguistic education framework. Brandnaming is considered as a trend of linguistic research, its significance is analyzed in the intercultural communication, its ethno-cultural speciality in the Russian world image is contextualized. The investigated phenomenon is then actualized as a subject of foreign students teaching of business Russian.

**Key words:** brandnaming, linguistic research, intercultural communication, business Russian, Russian language as a foreign.

Лобский Алексей Сергеевич

преподаватель

университет г. Ювяскюля, гуманитарный

факультет,

кафедра русского языка и культуры

тел. +358408053204

Турунен Наталия Павловна

доцент

университет г. Ювяскюля, гуманитарный

факультет,

кафедра русского языка и культуры

тел. +358408053232

## КИНО И ТЕЛЕВИДЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ФИНСКОЙ АУДИТОРИИ

В современной лингводидактике всё более устойчивые позиции занимает обучение межкультурному общению, и формирование межкультурной компетенции постепенно становится одной из важнейших задач при изучении иностранного языка. *Межкультурная компетенция* понимается как специфическая, психологическая способность личности. По Н. Гальсковой и Н. Гез, межкультурная компетенция – это способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации (Гальскова, Гез 2005: 72). Многими исследователями выделяется ряд культурно специфических компонентов культур, наличие которых обуславливает проблемы межкультурной коммуникации. Это, в частности, традиции, обычаи и обряды, бытовая культура, повседневное поведение, «национальные картины мира», художественная культура, а также национально-культурные ценности, составляющие ядро любой культуры и являющиеся наиболее «закодированной» для иностранцев ее составляющей. (Антипов и др. 1989; Леонтьев 1997; Прохоров 1996).

В данной статье будут рассматриваться вопросы использования российских кинофильмов и телевизионных программ с целью развития межкультурной компетенции финских студентов-русистов.

Сегодня кинематограф и телевидение не теряют своей популярности, продолжая оставаться важным источником пополнения лингвокультурологических знаний, необходимых для формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся. Носителю русского языка и культуры в адекватном восприятии фильма или телепрограммы помогают фоновые знания, жизненный опыт, но для представителя иной культурной среды необходимы специальные разъяснения культурно-

исторических особенностей той или иной эпохи. С другой стороны, создаваемая фильмом или телепрограммой реальность, многогранно отражает уникальную историческую атмосферу своего времени, передает конкретные штрихи и детали: язык, манеру поведения, музыку, стиль одежды и т.п. Всё это в целом позволяет зрителю идентифицировать себя с теми или иными персонажами художественного фильма или участниками телепередачи, вызывает определенное эмоциональное напряжение, что является особенно важным в процессе обучения в иностранной аудитории.

Помимо конкретных фактов и деталей, в художественных фильмах и телепрограммах интересны отношения между персонажами, которые, прежде всего, являются проекцией определенных коммуникативных моделей поведения. Лингвокультурологический анализ таких отношений важен для понимания особенностей социальных моделей: отношений в семье, отношений между мужчинами и женщинами (гендерные отношения), взаимодействие между различными социальными группами. Немаловажную роль в этих отношениях играют также невербальные компоненты: жесты, мимика, позы говорящих и т.д.

Так как конкретный художественный фильм или телепрограмма являются собой определенную новую реальность, то для зрителя, а в особенности для иностранного зрителя, эта экранная реальность приобретает структуру именно благодаря деталям, которые и составляют социально-бытовой и исторический фон того или иного фильма или телепрограммы. Эти многочисленные мельчайшие детали и создают, пользуясь определением Р. Барта, тот эффект реальности (Барт 1989: 392-400), который завораживает зрителя и делает его на время участником этой реальности.

Как нам представляется, в практике обучения русскому языку и культуре, особенно при формировании межкультурной компетенции, российским фильмам разных эпох должно уделяться больше внимания. Назовём, например, такие фильмы, как «Ирония судьбы», «В бой идут одни старики», «Москва слезам не верит», комедии Гайдая, многочисленные

советские мультипликационные фильмы, которые давно уже вышли за рамки чисто кинематографического плана, став прецедентными явлениями культуры, а диалоги из этих фильмов разобраны на цитаты. На сегодняшний день интерес к кино не только не уменьшился, но даже возрос, доказательством тому могут служить многочисленные телевизионные программы, посвященные вопросам кинематографа: «Кино в деталях», «Культ кино», «Закрытый показ», «Синемания», «Индустрия кино» и т.д.

Со своей стороны, современное телевидение остается одним из наиболее популярных средств массовой информации. Это и закономерно, поскольку телевидение не только отражает особенности политического, экономического и культурного состояния общества, но и стремится к созданию так называемой собственной реальности, влияет на различные сферы деятельности человека, и, в частности, задает определенные модели коммуникативного поведения. Нельзя забывать и о том, что современное телевидение считается главным и самым надежным источником получения информации (Isotalus, 1996:23). Исследователи считают, что телевизионная речь чаще всего воспринимается (по крайней мере, до недавнего времени воспринималась) как эталонная (Попова, 2002:3), служит образцом литературной речи, выполняет социально-педагогическую, а также культурно-просветительскую функцию. Являясь самым популярным средством массовой коммуникации, телевидение, безусловно, оказывает огромное влияние и на речевую культуру общества.

В связи с вышесказанным, элементы анализа художественных фильмов и телепрограмм регулярно включаются в программу обучения на кафедре русского языка университета Ювяскюля (напр., в рамках курсов по обучению говорению и письменной речи, курсов литературы и истории культуры и др.). Далее рассмотрим специфику использования кино и телевидения в рамках учебного процесса в финской аудитории.

По словам Л. Выготского, «искусство никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует

объяснения из большого круга жизни социальной» (Выготский 1986: 87). Так при коллективном просмотре фильма в учебной аудитории на первый план выходит вопрос о восприятии его учащимися, то есть зрительский опыт становится главной, отправной точкой при анализе той или иной кинокартины. Вслед за Ю.М. Лотманом, мы подчёркиваем, что важно не изучение того, как создавался фильм, а то, как фильм воспринимается, поскольку восприятие – это повторяющийся, коллективный акт (Лотман, Цивьян 1994: 192).

В рамках курса по истории русской культуры нами были использованы фильмы «Я шагаю по Москве» и «Прогулка», которые отделяет друг от друга временной промежуток в сорок лет. Однако, несмотря на это, данные фильмы могут выступать в качестве объектов для сравнительного анализа. Главными героями обеих кинолент являются молодые люди, ровесники своего времени, своего «века», выразители определенного настроения эпохи. Отметим также, что возраст главных действующих лиц играет немаловажную роль для снятия барьеров у студентов-иностранцев во время просмотра фильмов, сближает персонажей со зрительской аудиторией. Сюжет фильмов играет второстепенную роль, выдвигая на первый план другие способы воздействия на зрителя, в первую очередь, при помощи аудиовизуальных элементов, действующих довольно самостоятельно. Фильм «Я шагаю по Москве» иногда определяют как «фильм-настроение», где отразилась ситуация периода «оттепели»: ощущение весны, романтичность, легкость, надежда на перемены.

Фильм «Прогулка» также можно назвать фильмом-настроением. Настроение в «Прогулке» совсем другое – бесшабашность, импульсивность, герои начала 2000-х годов пребывают в своеобразном летнем «одурении». Через состояние главных персонажей того и другого фильма ощущается и «настроение эпохи». Еще одним важным аспектом сравнения двух фильмов является их локализация, географическая привязанность. В фильмах представлена городская жизнь, в фокусе фильма находятся молодые

русские горожане, но города – разные. Таким образом, фильмы дают возможность обратиться к теме культурно-исторического противопоставления «двух русских столиц», Москвы и Петербурга. Анализ двух фильмов предлагает студентам шанс познакомиться с этим фактом русского культурно-исторического пространства.

Фильм «Прогулка» по времени ближе студентам, более понятен им. Этому способствует и активное использование в картине семантики игры. Во-первых, весь сюжет завязан на игре, которую ведет главная героиня фильма (пари-спор с женихом), что подтверждается её поведением, речью, а также комментарием жениха главной героини: «Она ведь ребенок» (а для ребенка, как известно, главным видом деятельности является игра!). Во-вторых, тема игры представлена и другими сюжетными (или несюжетными) линиями, например, футбольный матч (репортаж с вертолета, встреча с футбольными болельщиками), а также боулинг: в него играет жених героини, в зале для боулинга и заканчивается действие фильма.

Таким образом, помимо обладания самостоятельной культурно-информационной ценностью, фильмы могут также вступать в определенный диалог. Учащиеся получают возможность обсуждать и сравнивать разные исторические эпохи изучаемой культуры, знакомиться с деталями русской жизни в историческом разрезе. Коллективный просмотр фильмов представляет собой уникальную ситуацию обмена мнениями, эмоциями, информацией на основе совместного опыта, что отличается, например, от обсуждения прочитанной книги.

В свою очередь, телевидение, являясь доступным и одним из популярных способов проведения свободного времени, выполняет сегодня следующие функции: информационную, функцию воздействия, развлекательную и т.д., отделить которые друг от друга зачастую бывает сложно. Телевизионная коммуникация обычно противопоставляется другим видам общения, в том числе и учебному общению. Главным отличием телевизионного (студийного) общения является его направленность на

зрителя. Особенно явно это выражается в новостных программах, телерепортажах. В частности, диктор говорит в камеру, что требует формирования определенных профессиональных навыков (Русский язык и культура речи, 2001:143).

Телевизионная речь традиционно относится к публицистическому стилю речи. Но, на самом деле, сегодня она представляет собой смешение разговорного и публицистического стилей, приватности и публичности (Пиккарайнен, 2010:300). С одной стороны, телевидение остается одним из наиболее влиятельных средств массовой информации. С другой стороны, для телевизионной коммуникации свойственна и так называемая интимность (доверительность, крупный план, человек обычно смотрит телевизор дома, в привычной для себя обстановке, сидя на удобном диване и т.п.).

В лингводидактике неоднократно отмечалась важность использования телевизионных материалов в обучении иностранному языку, например, специальных учебных фильмов, циклов, программ. В настоящее время традиционным стало использование телевизионных программ в качестве аутентичного страноведческого материала при обучении иностранных учащихся. Методистами, в связи с телевидением, в первую очередь, отмечается значение аудирования, включая просмотр и обсуждение теленовостей, ток-шоу, рекламных роликов, фрагментов различных телепередач (Рогова и др., 2009). Однако, как нам представляется, модели телевизионного общения могут также выступать в роли учебных коммуникативно-речевых ситуаций, которые инициируют процесс общения в рамках обучения языку и оказывают влияние на развитие этого процесса (Анциферова, 2007:216). Многие современные дидактические пособия рекомендуют приблизить учебное общение (общение, происходящее в классе) к свободному, неформальному общению, близкому к разговорному стилю. Мы предлагаем пойти в обратном направлении, и, наоборот, усилить формальность этого общения, задать определенные рамки, поставив перед учащимися дополнительные задачи. Выполняя эти задачи, учащиеся

отвлекаются от фокусирования внимания на процессе говорения, в результате чего «открывается» канал для спонтанного производства речи (своего рода ситуация «жонглирующего канатоходца», который забывает о высоте, сосредоточив свое внимание на подбрасывании предметов).

В качестве примера опишем некоторые типы «телевизионных» заданий, используемых в практике преподавания русского языка в финской аудитории в рамках курсов по развитию речи. Один из типов задания - «выпуск новостей». Учащимся предлагается подготовить сообщение (новостную информацию) для представления ее в учебной аудитории в форме выпуска новостей. Как показывает практика, почувствовать себя в роли телеведущего, диктора - оказывается для студентов довольно сложной и многоаспектной задачей. Учащимся необходимо учитывать множество лингвистических и экстралингвистических факторов при выполнении такого задания. Необходимы особая осанка, положение тела, четкость произнесения текста, структурированность речи, ее стандартизация навыков (Русский язык и культура речи, 2001:154) Перед выполнением задания учащиеся обычно знакомятся с фрагментами нескольких российских новостных программ. Преподавателем также предлагается список некоторых стандартных выражений, используемых российскими дикторами: *Начинаем нашу программу. В эфире новости. Предлагаем вашему вниманию обзор событий за прошедшую неделю. Сегодня в программе. Основные новости к этому часу. Не переключайтесь. Оставайтесь с нами. Далее в нашей программе и т.д.* Стилистика общения такого типа кардинально отличается от разговорной речи. По нашему мнению, эффективность таких заданий в учебном процессе довольно высока. Активное участие студентов поддерживается дополнительными заданиями, направленными на активное и целенаправленное слушание (аудирование) информативных сообщений. После каждого «выпуска новостей» преподаватель обращается к студентам, выполняющим роль «телезрителей» с целью выяснить, насколько учащиеся поняли смысл прозвучавшей информации.

Следующий тип задания: «Поле Чудес» (по названию капитал-шоу). Эта программа существует на российском телевидении более двадцати лет, и уже только на основании этого является фактом российской телевизионной культуры. Этот телевизионный формат знаком в десятках стран. Русский аналог «Колеса удачи» имеет свои особенности. Начнем с названия. Во многих странах это, как правило, «колесо удачи, фортуны» и т.п. Название российского шоу, как известно, является аллюзией на произведение А. Толстого «Золотой ключик». «Поле Чудес» (в сказке А. Толстого оно находится в *стране дураков*) - это площадка (игровое поле), где происходят чудеса. Многозначность слова поле «разворачивает» игру в пространстве, переходит границы игрового барабана (колеса). Слово *чудо* также, в отличие от слова *удача* (а тем более в отличие от слова *фортуна*), имеет более широкое (и глубокое) значение: *удача* означает случай, мелкое везение, а *чудо* - это благодать, счастье, волшебство, изменения с долговременными последствиями, по воле высших сил.

В последнее время особо популярными программами стали телевизионные ток-шоу. Такой формат, на наш взгляд, замечательно подходит для работы в иностранной аудитории. Работа «на камеру» здесь также служит для создания дополнительного напряжения и призвана «освободить» общение, раскрепостить участников речевой ситуации. Такой тип задания использовался нами, например, при обсуждении темы «Ребенок и интернет». В рамках задания в «студию» были приглашены школьник, его родители, учитель, психолог, а также создатель компьютерных игр. Участникам необходимо было «вжиться» в роль своего персонажа, не забывая при этом «работать на камеру».

Задания, объединенные телевизионной тематикой, предполагают активное участие студентов в учебном процессе, подготовка подобных заданий требует от преподавателя и студентов большой предварительной работы, но, по нашему мнению, успешное выполнение такого рода заданий значительно повышает эффективность учебного процесса, способствуя

расширению словарного запаса, а также дальнейшему развитию коммуникативных навыков и умений учащихся.

Как нам представляется, описанный в статье подход к использованию кино и телевидения в учебном процессе, отвечает требованиям современной лингводидактики. Знакомясь с художественными фильмами и телепрограммами, студенты узнают прецедентные феномены (имена, выражения, аллюзии) русской культуры, выявляют для себя национально-культурные ценности русского народа. При таком подходе обучение направлено на выполнение заданий, стимулирующих участие в реальных ситуациях. Изучаемый материал, в данном случае художественные фильмы и телепрограммы, становится важным, эмоционально значимым, что способствует формированию у учащихся межкультурной компетенции и повышению эффективности учебного процесса в целом.

### **Литература**

1. Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. 1989. Текст как явление культуры. Новосибирск.
2. Анциферова О.В. 2007. Место и роль коммуникативно-речевой ситуации при обучении говорению // XXXVI Международная филологическая конференция: Сборник. Вып. 19: Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 12-17 марта 2007 г., СПб.
3. Барт, Р. 1989. Эффект реальности. – Семиотика. Поэтика. Москва, 392–400.
4. Выготский Л. С. 1986. Психология искусства. Москва.
5. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. 2005. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва.
6. Леонтьев А. А. 1997. Психология общения. Москва.
7. Лотман, Ю. М., Цивьян, Ю. Г. 1994. Диалог с экраном. Таллинн. С.192.
8. Пиккарайнен М. 2010. Телевизионно-институциональное общение. // Изучение и преподавание русского языка в Финляндии. СПб.

9. Попова Т. И. 2002. Телеинтервью в коммуникативно-прагматическом аспекте. СПб.
10. Прохоров Ю. Е. 1996. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва.
11. Рогова К. А., Вознесенская И. М., Колесова Д. В., Хорохордина О. В. 2009. В добрый путь! Учебный комплекс по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа обучения. / Под ред. проф. Роговой К. А.
12. Русский язык и культура речи. 2001. / Под ред. Максимова В.И.
13. Isotalus P. 1996. Toimittaja kuvaruudussa. Televisioesiintyminen vuorovaikutuksen näkökulmasta [Presenter on screen. Television performance as interaction]. Jyväskylä Studies in Communication 5. Jyväskylä.

### **Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы использования российских кинофильмов и телепрограмм с целью развития межкультурной компетенции финских студентов-русистов. Знакомясь с художественными фильмами и телепрограммами, студенты узнают прецедентные феномены (имена, выражения, аллюзии) русской культуры, глубже овладевая национально-культурными ценностями русского народа. Используемый в учебном процессе материал, в данном случае художественные фильмы и телепрограммы, становится важным, эмоционально значимым, что способствует формированию у учащихся межкультурной компетенции и повышению эффективности учебного процесса в целом.

**Natalia Turunen FT, Alexei Lobski FL**

**University of Jyväskylä (Finland)**

**Movies and TV in teaching Russian as a foreign language in Finland**

The study focuses on using Russian movies and television programmes for developing the intercultural competence of Finnish university students of Russian. The students become familiar with Russian cultural phenomena (such as names, expressions, allusions) and master the national and cultural values of the Russian people through watching fictional movies and television programmes. The teaching material used (in this case fictional movies and television programmes) becomes important and emotionally relevant to the students, which promotes the development of their intercultural competence and effectiveness of the learning process on the whole.

**Ключевые слова:** Русский как иностранный, фильмы, телевидение, аутентичный материал.

**Keywords:** Russian as a foreign language, movies, television, culturally authentic materials.

Малышев Г.Г., Малышева Н.Г.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ВОПЛОЩЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.**

Наглядность как методический принцип обучения позволяет решать целый ряд учебных задач и достигать разные учебные цели. Сам этот тезис не вызывает сомнения, однако характер использования наглядных средств и их практическая эффективность ещё оставляют желать лучшего. Особое значение и особую актуальность целенаправленное применение средств наглядности приобретает при организации обучения на начальном этапе.

Наглядность, как известно, имеет разные направления применения. В зависимости от целей её применения используются такие виды наглядности, как абстрактно-графическая и художественно-изобразительная. В свою очередь, в этих двух видах наглядности можно выделить следующие их

подвиды: абстрактно-графическая может быть представлена собственно графической, позволяющей выделять главные конструктивные грамматические элементы лексических единиц, и структурно-схематической, обеспечивающей наглядное восприятие конструктивных синтаксических закономерностей – на уровне образцовых предложений.

Второй, художественно-изобразительный вид наглядности также может быть представлен двумя подвидами: наглядностью, направленной на раскрытие содержательно-смысловой стороны речевых образцов и соответствующих им речевых ситуаций, и наглядностью, ориентированной на раскрытие содержания фактов культурологического характера.

Наглядность, таким образом, призвана решать целый ряд учебных задач, решение которых без её применения может вызывать затруднения у учащихся, быть менее эффективным, то есть вести к экстенсивности учебного процесса. Следует ещё раз подчеркнуть, что особое значение приобретает целенаправленное применение наглядных средств при организации обучения на начальном этапе. Подчеркнём также, что в современных учебниках, предназначенных для начального этапа обучения плохо прослеживается именно целенаправленный, скоординированный характер применения различных средств и видов наглядности.

Выделим главные направления применения наглядности на начальном этапе. Основные направления использования наглядных средств могут и должны быть определены в связи с речевой единицей обучения, причём обучения, ориентированного на формирование у обучаемого вполне определённой коммуникативной способности к общению на изучаемом языке – иными словами, на формирование у него коммуникативной компетенции (в иной редакции – компетентности).

Это предопределяет то, что в качестве такой речевой единицы обучения признаётся речевой образец, как минимальная синтаксическая единица, способная обеспечить обучаемому возможность решения некой элементарной речевой задачи. Но выбор самого речевого образца может и

должен определяться той или иной речевой интенцией, для решения, для осуществления которой и предназначен данный речевой образец. Следовательно, с помощью наглядности в данном случае мы должны, в первую очередь, раскрывать смысловое значение, как отрабатываемой интенции, так и соответствующего ей речевого образца. В этой функции выступает ситуативная картинка (художественно-изобразительная наглядность), способная обеспечить семантизацию как самой интенции, так и соответствующего ей речевого образца.

Речевой образец строится в соответствии с определённой внутренней структурно-синтаксической схемой, которая тоже должна быть наглядно представлена обучаемому в учебном процессе (абстрактно-схематическая наглядность). В свою очередь, синтаксическая структура образцового предложения создаётся в строгом соответствии с грамматическими закономерностями, присущими данному языку, которые тоже должны найти своё наглядное отражение в учебном процессе (абстрактно-графическая наглядность).

Наконец, у наглядности на начальном этапе существует и ещё одна важная функция – служить наглядной опорой при продуцировании речевых высказываний, как монологического, так и диалогического характера. Для того чтобы наглядность могла выступать в этом важном качестве, то есть служить опорой для речевого высказывания, соответствующая наглядность, на наш взгляд, должна предварительно выступать опорой и при восприятии образцового текста.

Иными словами, речь идёт о наглядной презентации основной речевой единицы обучения, структура которой должна носить комплексный характер, а наглядность, применяемая для её презентации, соответственно, – комплексно-комбинаторный характер. Состав речевой единицы обучения может быть представлен следующим образом: 1) речевая интенция; 2) соответствующий ей речевой образец; 3) ситуативная картинка, раскрывающая наглядными средствами их смысловое содержание; 4)

абстрактно-графическая схема, раскрывающая синтаксические закономерности усваиваемого речевого образца; 5) таблица, абстрактно-графическими средствами раскрывающая грамматические закономерности участвующих в структурировании данного речевого образца грамматических элементов.

Проанализируем, насколько сделанные рекомендации находят своё воплощение в ряде популярных учебников для Элементарного уровня. Рассмотрим в этом аспекте следующие учебные издания: 1) *Л.Г. Беликова, Т.А. ШUTOва, И.Н. Ерофеева.* / Русский язык: первые шаги. Часть 1. Издательство С.-Петербургского университета. 2000, 2014. 172с. 2) *В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.В. Сафронова, А.А. Толстых.* / Дорога в Россию. Учебник русского языка (Элементарный уровень). СПб. Издательство «Златоуст». 2001. 342с. 3) *Татьяна Эсмантова.* / Русский язык: 5 элементов. Учебник. Уровень А1 (элементарный). СПб. Издательство «Златоуст». 2008. 319с. 4) *Успех.* Книга для студента. Учебный комплекс по русскому языку для иностранных учащихся. Элементарный уровень. СПб. Издательство «МИРС». 2011. 211с.

Практически все из перечисленных изданий (кроме последнего из названных) характеризуются наличием одних и тех же методических недостатков, связанных с непоследовательностью в использовании наглядности при введении нового учебного материала. Перечислим соответствующие характеристики. Указание на интенцию отсутствует. Отсутствует последовательное введение нового учебного материала через речевой образец. Соответственно отсутствует использование ситуативной картинки для семантизации соответствующих интенций и речевых образцов. Непоследовательно используются ситуативные картинки и в качестве опоры при восприятии учебных текстов – диалогического и монологического характера. Поэтому картинки, используемые в качестве опоры при продуцировании высказываний, в том числе – развёрнутых, не всегда «провоцируют» именно то высказывание, которое ожидает от обучаемого

обучающий. При этом наблюдается более или менее последовательное использование средств графической наглядности в виде таблиц для введения грамматических закономерностей, в том числе и грамматических парадигм.

В последнем из перечисленных учебных изданий условие организации представления речевой единицы обучения на основе интенции и соответствующего ей речевого образца присутствует, что в большей степени соответствует практической направленности обучения на формирование речевой и коммуникативной компетенций. Сведения о грамматических закономерностях структурных элементов, участвующих в построении образцового предложения, подаются с помощью средств графической наглядности как компоненты синтаксических конструкций, что обеспечивает им возможность восприниматься как коммуникативно обусловленные компоненты речевого высказывания, имеющие вполне определённую функциональную направленность, так как овладение ими происходит в процессе совершения речевого акта, речевого поступка.

Однако и данное учебное издание имеет свои недостатки в плане применения зрительной наглядности, основным из которых может быть признана перегруженность информативным материалом каждой, отдельно взятой учебной страницы. Подобная перегруженность затрудняет восприятие обучаемым вводимого и предназначенного для практического усвоения учебного материала. В то время как один из важных постулатов применения зрительной наглядности провозглашает необходимость и целесообразность такого представления наглядных средств, при котором сама конфигурация представленного ими изображения либо обеспечивает, либо способствует однозначному и недвусмысленному восприятию и последующему усвоению как значимо-смыслового содержания, так и формально-знакового оформления предназначенных для усвоения языковых фактов в их функционально-речевой интерпретации.

Иными словами, предназначенному для практического усвоения учебному языковому материалу с помощью наглядных средств должна быть

обеспечена такая форма наглядного восприятия, наглядной интерпретации, при которой вводимая речевая единица обучения должна восприниматься сразу и целиком – без отвлечения внимания обучаемого от каких-либо излишних и необязательных на данном учебном этапе деталей, отвлекающих внимание. Во время подобного наглядного восприятия должно происходить своеобразное «фотографирование» представленной единицы обучения, сопровождаемое пониманием присущих ей сущностных связей между смыслом и формой, с последующим запечатлеванием данных связей на подсознательном уровне.

Важным требованием, таким образом, выступает максимальная минимизация учебных компонентов, присутствующих на одной условной странице учебного издания, что практически недостижимо в случае учебника, напечатанного традиционным типографским способом – подобная интерпретация учебного материала неизбежно привела бы к недопустимому разрастанию объёма печатного издания. В то же время решение обозначенной методической задачи оказывается легко достижимым в том случае, если соответствующий Программе Элементарного уровня учебный материал реализуется в системе его электронной интерпретации. Объём в данном случае предстаёт категорией виртуальной, никак не ограничивающей методиста – в плане необходимости экономии «рабочих площадей» издания.

В качестве примера состава компонентов, необходимых для введения речевой единицы обучения и организации на их основе практического усвоения языковых фактов, а также характер их наглядного представления на виртуальных страницах электронного учебника для Элементарного уровня может быть рассмотрена «Электронная версия учебника «Успех», подготовленная коллективом авторов Института русского языка и культуры СПбГУ.

*Malyshev G.G., Malysheva N.G.*

## **ELECTRONIC TEXT-BOOK AS A WAY FOR THE CONSISTENT REALISATION OF THE VISUALISATION PRINCIPLE IN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам последовательного воплощения методического принципа наглядности в обучении. На основании анализа ряда учебников русского языка как иностранного для Элементарного уровня делается вывод о том, что использование наглядности в них имеет недостаточно последовательный характер. Одной из причин указанного недостатка является невозможность комплексного применения всех видов наглядности в печатном издании, так как это привело бы к чрезмерному увеличению объёма издания. Данная проблема легко может быть разрешена при условии создания электронной версии учебника.

*Ключевые слова:* наглядность, речевая единица обучения, электронный учебник.

The article devoted to the problem of realization of the visualization Principe in studying foreign language. According to analyze of some popular Text-books of Russian language for beginners author of the article came to conclusion that it is too difficult to get success as soon as it will make such kind of a text-book too huge. This problem may be successfully overcome if we have dealing with an electronic version of such kind of a Text-book.

*Keywords:* visualization, electronic version of a Text-book.

**Козлова Ольга Дмитриевна**, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью Пермского национального исследовательского политехнического университета, Пермь, Россия.

Конт.т. +7 952 328 97 77

## **Интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на занятиях РКИ: студент «обучающий и обучающийся»**

Известно, что коммуникация отделяет удачу от провала, а в случае обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному (РКИ) формирование коммуникативной активности учащихся становится одной из приоритетных задач. «Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения», - считает С.Г. Тер-Минасова [1, 26]. Коммуникативная компетенция – это интегративное образование, включающее в себя лингвистический, социолингвистический и прагматический аспекты [2, 14]. В литературе описываются традиционные (пассивные) методы обучения [1], при которых формирование устойчивых речевых навыков и возможность их переноса в повседневные и профессиональные ситуации общения осуществляется по схеме: учитель – ученик. При этом монологичная форма проведения занятия предполагает аналогичную форму текущего и итогового контроля: самостоятельные работы, тесты. В этом пассивном методе обучения есть определенные достоинства: учащийся рассчитывает на свои знания и реализует свои лингвистические и речевые возможности в ситуации относительного комфорта.

Иной метод обучения носит активный характер и заменяет монолог учителя или учащегося на диалог учащихся между собой и диалог учащихся с преподавателем. Выстраивается иной тип коммуникации, при котором предпочтительными оказываются моделирование коммуникативных ситуаций и работа в парах или мини-группах в рамках учебного процесса. Соответственно меняется и форма контроля: самостоятельные работы уступают место проигрыванию диалогов и ситуаций общения во время учебного занятия. Несомненно, метод активного обучения позволяет

учащимся общаться как между собой, на равных, так и с преподавателем, помогающим в случае затруднения справиться с решением проблемы. При этом отрабатываются речевые умения и навыки, учащийся получает возможность проанализировать свои ошибки и вовремя исправить их.

Однако ни пассивный, ни активный методы не позволяют учащемуся раскрыть творческий потенциал в полной мере. Сдерживающим началом оказывается боязнь допустить коммуникативно значимую или потенциально коммуникативно значимую ошибку, что затрудняет реальное общение на иностранном языке или делает невозможным продолжение коммуникации. При использовании в практике обучения интерактивного метода эти проблемы могут быть частично сняты. Согласно С. Г. Тер-Минасовой, «для того, чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях» [1, 27]. Интерактивный метод обучения предполагает полилог как тип коммуникации. Студент из объекта образовательного процесса переходит на позицию активного субъекта – «студент обучающий и обучающийся». Формами проведения занятий становятся индивидуальные и групповые проекты, деловые и ролевые игры.

Деловая учебная игра — это моделирование профессиональной деятельности и ролевое взаимодействие по установленным игровым правилам, в определенном условном времени, в атмосфере неопределенности, при столкновении позиций, с разыгрыванием ролей и оцениванием. Атмосфера неопределенности может возникнуть только в живой ситуации, в которой оказывается человек, изучающий иностранный язык. Так, студентам, изучающим РКИ в Пермском национальном исследовательском политехническом университете, было предложено выступить с заранее подготовленными индивидуальными социальными проектами перед русскими студентами гуманитарного факультета. Темы, которые выбрали иностранные студенты, были связаны с проблемами

работоторговли и проституции, организации досуга детей-сирот, помощи инвалидам и людям с ограниченными возможностями. Десятиминутный рассказ, жанр которого можно обозначить как мини-монолог, сопровождался показом слайдов, сделанных на местном (пермском) материале. Ситуация живого общения переросла в незапланированный полилог-дискуссию, то есть обмен мнениями, в основе которого лежали конкретные факты и примеры. В рамках деловой учебной игры спонтанно отрабатываются все коммуникативные умения: обмен информацией, обмен мнениями и оценками, обмен репликами и высказываниями. И русские, и иностранные студенты инициируют высказывания друг друга, сосредотачивая усилия на реализации определенной речевой стратегии.

Еще одной формой интерактивного метода обучения является ролевая игра, то есть коммуникативное упражнение, предполагающее исполнение различных культурных ролей и ставящее перед собой цель освоения общения «в пределах социального контакта в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [3, 87]. Иными словами, отличие деловой учебной игры от ролевой заключается в уровне свободной импровизации. Деятельность иностранных учащихся в рамках выбранных ими ролей позволяет руководствоваться характером роли и внутренней логикой среды действия, а не внешним сценарием поведения. Ролевая игра на занятиях РКИ – это создание типичных для профессии ситуаций и нахождение в них эффективных практических решений. Например, в рамках проведения семинара повышения квалификации для преподавателей РКИ, проходящем в Сербии (Белград) в 2014 году, участникам была предложена ролевая игра на тему «Конкуренция». Условия игры были сформулированы следующим образом: Вы и Ваш коллега претендуете на участие в семинаре повышения квалификации «Русский язык и образование на русском языке». Постарайтесь убедить работодателя в необходимости своего присутствия на этом семинаре.

Решая предложенную задачу, слушатели семинара не только обменялись социальными ролями, разыгранными в соответствии с правилами речевого этикета, но и нашли новые, неожиданные для себя аргументы и контраргументы. Этому в немалой степени способствовал различный жизненный опыт слушателей и реальные мотивы, побудившие их к участию в работе семинара.

В ходе проведения деловых и ролевых игр были апробированы основные критерии, предъявляемые к разработке интерактивных заданий по РКИ:

- задание не должно иметь однозначного решения;
- должно являться практическим и полезным для учащихся;
- должно быть связано с повседневной жизнью учащихся;
- должно быть связано с учебной и профессиональной деятельностью учащихся;
- должно вызывать интерес;
- должно максимально служить целям обучения.

Современные методы интерактивного обучения РКИ, в том числе, индивидуальные и групповые проекты, деловые и ролевые игры, призваны интенсивнее вовлекать иностранных учащихся в образовательный процесс; повышать коммуникативную активность, формировать устойчивые речевые навыки и возможность их быстрого переноса в профессиональные ситуации общения. Для максимального развития коммуникативных способностей учащихся при обучении РКИ представляется недостаточным использование только пассивных или активных методов обучения. «Необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех <...> видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться» [1, с. 28]. Возможность выбора режима обучения зависит и от мотивации группы учащихся, и от ее языкового уровня. И здесь важным представляется

создание таких условий обучения, при которых ученик может выступать в роли учителя, то есть действовать по схеме: каждый учит каждого.

Литература:

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
2. Лазарева О. А. Школа тестора: лингводидактическое тестирование ТРКИ -TORFL:Методическое пособие. - СПб.: Осипова, 2011. – 163 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М., 1991. – 223 с.

**Olga D. Kozlova**

Perm National Research Polytechnic University (Russia)

**Interactive methods of forming of the communicative competence of the foreign students of RAFL (Russian As Foreign Language): student "learning and teaching".**

In this paper, the necessity of transition from the passive methods of RAFL tutoring towards the active postulated. The results of the interactive methods of RAFL application, including business and role playing games, were reported. Here, the criteria for creative exercises' design were considered.

**Key words:** competence of communication, student "learning", student "teaching", interactive methods of teaching, business educational game, role play game.

В статье обосновывается необходимость замены пассивных методов обучения в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на активные. Описывается опыт применения интерактивных методов обучения, в том числе, деловых и ролевых игр на занятиях по русскому

языку как иностранному. Рассматриваются критерии, предъявляемые к разработке творческих заданий по РКИ.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, студент «обучаемый», студент «обучающий», интерактивные методы обучения, деловая учебная игра, ролевая игра.

**УДК 378.147.88**

**Кондрашова Н.В.**

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Kondrashova N. V.**

## **PROJECT ACTIVITY IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE TECHNICAL UNIVERSITY**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности внедрения метода проектов в преподавание РКИ в неязыковом вузе. Актуальность осуществления проектной деятельности обусловлена введением в образование компетентностного подхода, в свете которого целью обучения признаётся способность студента к применению полученных знаний. Автор раскрывает сущность проектного обучения и освещает принципы его реализации, рассматривает компетенции, формируемые методом проектов, и приводит примеры его практической реализации.

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, метод проектов, компетенция, проблема, самостоятельность учащихся.

**Abstract:** The article deals with the implementation of the project method in teaching Russian as a foreign language in the technical university. The relevance of the project activity is caused by the introduction of competence-based education approach. The purpose of the education is the student's ability to apply the knowledge acquired. The author reveals the essence of project-based teaching and the principles of its implementation, considers the competence generated by the project method, and gives some examples of its practical application.

**Key words:** project, project activity, project method, competence, problem, learner autonomy.

В настоящее время в связи с внедрением в образование компетентностного подхода большое внимание преподавателей привлекает метод проектов, сущность которого можно выразить словами «Я знаю, зачем мне нужно, где и как я смогу использовать всё то, что я познаю». Этот тезис отражает стремление педагогов не только дать академические знания, но и сформировать прагматические умения, способность и готовность к применению приобретённых знаний, т.е. компетенцию.

Проект – «совокупность определённых действий, документов, текстов для создания реального объекта, предмета, ... теоретического/практического продукта» [4, с. 34].

Проектное обучение - один из вариантов продуктивного обучения, целью которого является не только передача учащимся суммы знаний, но и обучение самостоятельному получению знаний и их применению для решения новых познавательных и практических задач [4, с. 34]. Т.о., метод проектов позволяет преодолеть одно из основных противоречий образования – отсутствие сочетания теории с практикой. Поэтому проектную технологию, хотя она и не является новой (метод возник ещё в начале 20 в.), относят к технологиям 21 века, предусматривающим прежде всего умение адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни. В основе метода лежит обучение на активной деятельностной основе с учётом личного

интереса учащегося в получении знания. Преподаватель при этом выступает координатором-консультантом, подсказывая источники информации или направляя мысль учащихся в нужном направлении для самостоятельного поиска [5, с. 237 – 239]. Главная цель педагога – показать учащимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут пригодиться им в жизни. Для этого из реальной жизни берётся проблема, становящаяся учебной задачей. Для её решения студенту необходимо применить знания, которых у него нет и которые он должен добыть специально для устранения этой проблемы. Учебная задача является основным элементом учебной деятельности. Т.о., проектную деятельность можно представить как систему задач, систему проблемных ситуаций [3, с. 126].

Поскольку для решения поставленной задачи учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объемом предметных знаний, а также творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями, регулярная проектная деятельность при изучении РКИ приводит к постепенному формированию целого комплекса компетенций:

- Исследовательская - готовность и способность к самостоятельной познавательной деятельности, куда входит целый комплекс субкомпетенций: способности целеполагания, планирования, анализа, самооценки познавательной деятельности, получения знаний непосредственно из реальности, владение методами исследования.
- Информационная – способность и готовность самостоятельно искать, отбирать, анализировать, преобразовывать и передавать необходимую информацию, т.е. способность ориентироваться в информационном пространстве.
- Коммуникативная – включает в себя как собственно языковую и речевую компетенцию с акцентированием необходимых для осуществления проектной деятельности умений во всех видах чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее), в письме и говорении

(дискурсивная компетенция), так и владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, различными социальными ролями в коллективе, навыками работы в группе.

- **Ценностно-смысловая компетенция** - способность ставить цели и принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения студента в ситуациях учебной, а затем и внеучебной деятельности.
- **Социокультурная компетенция** – знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др. [1, с. 333], т.е. освоение студентами иной национально-культурной картины мира и способность оперировать её компонентами.
- **Социально-трудовая компетенция** - владение опытом в социально-трудовой сфере и в общественной деятельности. Игровые проекты, в которых студенты могут «примерить» на себя различные социальные роли, знакомят с правилами трудовых и гражданских взаимоотношений и вносят вклад в формирование данной компетенции.
- **Компетенция личностного самосовершенствования** – способность к саморазвитию, готовность к непрерывному обучению, требуемая в современной ситуации постоянно изменяющихся условий работы и жизни. Проектная деятельность, погружая студента в информационное пространство, побуждая его к постоянному решению проблем и принятию решений, является одним из путей формирования личности в свете концепции обучения в течение всей жизни.

Представленный перечень формируемых компетенций говорит о том, что внедрение метода проектов в практику преподавания позволяет достичь основных задач обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ.

**Основными принципами применения метода проектов** являются

следующие положения:

- решаемая проблема должна быть связана с жизнью и требовать исследовательского поиска и интегрированных знаний для её решения;
- значимость (практическая, теоретическая, познавательная) предполагаемых результатов;
- самостоятельная, самоорганизуемая деятельность учащихся при консультативно-координирующей роли преподавателя;
- определение базовых знаний различных областей, необходимых для работы над проектом, и его конечной цели;
- структурированность проектной деятельности во временном отношении и в содержательной части проекта (выделение этапов работы и наличие поэтапных результатов);
- использование поисковых и исследовательских методов;
- результаты выполненных проектов должны быть «материальными», т.е. оформлены в виде конкретного продукта (видеофильм, газета, презентация и т.д. - см. ниже) [4, с. 35; 5, с.239].

В методической литературе предлагается следующий **алгоритм работы над проектом** [4, с. 36; 5, с. 247-248; 6, с. 106]:

1. Организация проекта. На этом этапе участники определяют тему и цель проекта, формулируют проблему, выдвигают гипотезы относительно её решения. Преподавателю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках изучаемой темы. Сами же проблемы могут выдвигаться студентами в результате «мозгового штурма». Преподаватель при этом стимулирует интерес студентов, активизирует их мыслительную деятельность, помогает наводящими вопросами, демонстрацией ситуаций, способствующих определению проблем и т.д.

2. Планирование деятельности в проекте. На этом этапе определяются источники информации, желаемые конечные результаты, методы исследования и поиска информации, распределяются задачи между участниками проекта.

3. Исследование темы проекта. На этом этапе происходит сбор и анализ информации, делаются выводы, организуются промежуточные обсуждения полученных данных в рабочих группах, составляется черновой вариант продукта.

4. Корректировка чернового проектного продукта, работа с результатами исследования, окончательное оформление проектной работы.

5. Презентационный этап: демонстрация (защита) проекта, его обсуждение в более широкой аудитории.

6. Оценка проектной работы преподавателем и другими лицами (студентами других групп), рефлексия проектной деятельности самими её исполнителями, подведение итогов.

При защите проекта следует учитывать следующие характеристики:

- качество предоставленного материала и его оформления;
- исследовательские и поисковые характеристики: глубина проникновения в проблему, объём проработанной информации, умение аргументировать, делать выводы:
- привлечение знаний из других областей, межпредметные связи проекта;
- презентационные характеристики: культура речи, использование наглядных средств, ответы на вопросы оппонентов, взаимодействие с аудиторией;
- в случае групповых проектов - активность каждого участника проекта, а также характер общения и взаимопомощи в группе, коллективный характер принимаемых решений.

**Типы проектов** можно классифицировать по нескольким критериям:

1. По количеству участников различаются индивидуальные, парные, групповые проекты. При этом в педагогической литературе подчёркивается органичная сочетаемость метода проектов с групповым подходом к обучению (cooperative learning) [5, с. 238] и воспитательный потенциал коллективной работы над проектом.

2. По длительности различают краткосрочные и долгосрочные проекты. Проектная работа может завершать изучение отдельных тем, являясь отчётным материалом при текущей аттестации студента, а может проводиться в течение всего семестра/учебного года и быть результатом изучения целой дисциплины. При этом проекты могут быть регулярными, непрерывными, например, еженедельное ведение «дневника» жизни группы, по очереди оформляемого всеми студентами группы в виде газеты или интернет-сайта, или «точечными», приуроченными к определённым событиям, например, подготовка мероприятия, национального праздника, экскурсии и т.п. Заметим, что даже краткосрочные проекты требуют большего времени, чем простое выполнение домашнего задания, т.е. «погружают» студента в предмет на длительный срок, что очень важно при небольшом количестве аудиторных учебных часов, отводимых на обучение РКИ в техническом вузе.

3. По предметно-содержательной области, охватываемой проектной деятельностью, различаются монопроекты и межпредметные проекты. При этом отмечается, что решение проблемы, лежащей в основе проекта, всегда предполагает интегрирование знаний из различных областей науки, техники, творческих областей [5, с. 238], поэтому межпредметные проекты аккумулируют в себе все преимущества, которые может дать проектное обучение.

4. По характеру контактов можно выделить внутренние и международные проекты. При обучении РКИ интерес представляют межкультурные проекты, проводимые в многонациональных группах, как на страноведческие, так и на собственно лингвистические темы (см. ниже).

5. По доминирующему виду деятельности палитра вариантов чрезвычайно богата [2, с. 5; 4, с. 37]:

- Творческие проекты: рукописный или электронный журнал, коллективный коллаж, видеофильм, фотопроект – любое иллюстративное и текстовое сопровождение какой-либо внеучебной деятельности (посещения

(кино)театра, выставки, экскурсии на производство). Творческим проектом может стать тематическое мероприятие: конкурс чтецов, национальный праздник, разного рода инсценировки.

- Игровые проекты: игра, имитирующая социальные и деловые отношения. Игра позволяет погрузиться в имитируемую ситуацию, прожить её, благодаря чему полученные знания и умения присваиваются и становятся опытом.

- Информационные проекты: направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, на анализ и обобщение фактов, на ознакомление других людей с этой информацией. Результатом может стать статья, реферат, доклад с презентацией (публикацией), обзор новостей за определённый период времени, видеофильм.

- Практико-ориентированные проекты: результат деятельности участников чётко определён с самого начала и ориентирован на социальные интересы участников (документ, рекомендации, проект закона, словарь, проект предприятия и пр.). Особенно важной является презентация полученных результатов и путей их внедрения в практику.

- Исследовательские проекты: определение, исследование и решение какой-либо проблемы.

Применение метода проектов при обучении РКИ в техническом вузе даёт массу преимуществ, т.к. преобладающее количество учебных часов здесь отводится на самостоятельную работу студента. Студент может использовать их не только для подготовки домашнего задания, но для работы над кратко- и долгосрочными проектами по различным направлениям. При этом он имеет возможность как углубить свои знания программного материала, так и выйти за его пределы, исследуя области русского языка и русскоязычной культуры, не подлежащие изучению в техническом вузе. Приведём некоторые примеры:

- Домашнее чтение – чтение дополнительной литературы различных жанров, работа с прочитанным материалом и презентация её результатов в

разном формате (оформление обложки книги, иллюстрирование, театрализация, аннотирование, ведение «Дневника читателя», написание эссе по прочитанному, презентация литературных произведений в виде «Литературной карты стран» и пр.). Такие проекты не только углубляют эрудицию студентов, но и совершенствуют их лингвистическую компетенцию, знакомя с различными стилями речи и речевыми жанрами, заставляют проникнуть вглубь литературного произведения, «поговорить» языком персонажей.

- Страноведческие проекты - исследование культурного наследия, традиций, реалий быта, политических или социальных фактов, символики разных стран. Здесь можно предложить следующие темы: «Кухня народов мира» (презентация блюд национальной кухни с устным описанием технологии приготовления и письменным в виде книги рецептов); «Путеводитель по ... (какому-либо городу, стране...)» (иллюстративно-текстовое представление объекта исследования); «Праздничная культура» (презентация и описание символов и атрибутов); «Русский язык, культура и менталитет глазами иностранца (можно указать национальность)» (лингвистическое или культурологическое исследование).

- «Лингвистическая экспедиция»:

- лексические исследования – исследование этимологии, истории слов, словосочетаний, фразеологизмов с созданием словарей; составление тематических словарей, кроссвордов, ребусов и др. Примеры: «Профессиональная википедия» (составление наглядного тематического словаря-гlossария); «Что бы это значило?» (исследование значений фразеологизмов, пословиц и поговорок).

- грамматические проекты – систематизация и презентация грамматических правил, интересных грамматических явлений, исключений в морфологии, словообразовании, синтаксисе.

- Профессионально-ориентированные межпредметные игровые, информационные, исследовательские, практико-ориентированные проекты:

«Моя будущая профессия» (тематический проект-исследование), составление проекта фирмы (предприятия), рекламного проспекта услуг, объявления о вакансиях, представление интервью-собеседования, инсценирование производственных ситуаций, исследование научно-технических проблем с последующим докладом на студенческой конференции. При выполнении таких заданий проектная деятельность осуществляется в контексте будущей профессиональной деятельности студента, происходит совмещение проектного и контекстного обучения, что приводит к совершенствованию не только языковой, но и профессиональной компетенции студента.

В настоящее время во всех учебных заведениях создаётся информационная образовательная среда (ИОС), и реализация многих образовательных технологий претерпевает некоторые изменения, поскольку их применение теперь происходит в новых условиях. ИОС вуза создаётся информационными и образовательными ресурсами и современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), применяемыми в образовательном процессе и обеспечивающими освоение информационного пространства. ИОС включает в себя все средства ИКТ, электронный журнал, электронные портфолио студентов и преподавателей, электронную библиотеку, электронные конспекты, электронные средства тестирования и контроля: тесты, лабораторные и практические работы.

Современные ИКТ не изменяют сущности традиционной проектной деятельности, но оказывают значительное влияние на формы и методы представления учебного материала и значительно повышают эффективность самой деятельности, позволяя смоделировать развивающую среду [3, с. 123]. Так, в ИОС можно привлечь студентов к творческой проектной деятельности в форме интерактивной групповой работы или самостоятельной работы на основе индивидуальной образовательной траектории. Конкретным практическим результатом реализации метода проектов при помощи интернет-технологий может стать веб-проект, например, сайт, посвященный культуре, истории России и других стран; интернет-журнал жизни группы;

разработка виртуальных туров по университетам или музеям; электронные кроссворды из слов по пройденным темам; коллективно составляемые тексты (стихи, рассказы); публикация в сети исследовательской работы по определенным темам или создание личного портфолио с презентацией созданных продуктов. Помимо создания отдельных личных сайтов возможно размещение электронных проектов в специально созданных группах или на платформе ИОС вуза. Роль преподавателя заключается в координации действий студентов при помощи электронной почты; в комментировании их промежуточных действий; в проведении как личных, так и онлайн-консультаций.

Как было сказано выше, ИОС влияет на реализацию образовательных технологий. В условиях малого количества аудиторных учебных часов это влияние представляется положительным, т.к.:

- ИОС значительно повышает эффективность обучения, обеспечивая его непрерывность;
- ИОС-ресурсы всегда доступны для пользователя;
- создаётся возможность постоянного взаимодействия студента, рабочей проектной группы, преподавателя и образовательного контента; при создании групповых проектов повышается скорость обмена информацией между членами рабочей группы, проектная деятельность становится более гибкой, мобильной, интенсивной;
- облегчается осуществление самостоятельной работы для студента и её контроль со стороны преподавателя, расширяются возможности обратной связи;
- создаётся возможность дифференцированного и личностно-ориентированного обучения, модульного обучения.

Итак, проектная деятельность при обучении РКИ, будучи интегративной и разнонаправленной, позволяет сформировать не только языковую и коммуникативно-речевую, но и целый ряд других компетенций. Она помогает снять противоречие между большой значимостью дисциплины «Русский язык

как иностранный» для студента-иностранца и небольшим количеством аудиторных часов, выделяемых на неё. Создание проектов обеспечивает максимальную активность, инициативность и самостоятельность студентов при выборе информационных ресурсов и работе с ними, в управлении своей деятельностью, позволяет соединить теоретические знания с практическими. Проектное обучение делает содержание образования личностным, субъектным и приносит удовлетворение студентам, видящим продукт своего собственного труда. Проектная деятельность, в которой студент сталкивается с проблемами, видит обилие информации и знакомится с путями её переработки, как нельзя лучше готовит выпускника к жизни в современном обществе.

#### Литература

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). - СПб: «Златоуст», 1999. - 472 с.
2. Кондрашова Н.В. Выбор педагогической технологии как один из важнейших факторов менеджмента образования. // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент (электронный журнал). - 2014. - №1. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.economics.ihbt.ifmo.ru>
3. Муравьёва Н.Г. Модель формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) // Образование и наука. - 2013. - № 3 (102). – С. 121 – 131.
4. Наволокова Н.Г. Характеристика педагогических технологий. Проектная технология // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! Научно-методический журнал. – 2014 г. - № 7 (31). – С. 34 – 37.
5. Педагогические технологии. Учебное пособие под общей редакцией В.С.Кукушина. – Ростов-на-Дону: Изд. центр «Март», 2010. – 333 с.
6. Перова С.В. Метод проектов в контексте развития ключевых компетентностей (на примере обучения будущих учителей-филологов) // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в

контексте менеджмента качества образования. Материалы IV Всероссийской (с междунар. участием) науч.-методической конференции 20 апреля 2010 г. – Москва: РГСУ, 2010. – С. 102 – 107.

**Виртуальная редактура  
(интернет-проекты, посвященные грамотности русской речи,  
как материал для урока русского языка)**

**Щукина Кира Александровна**

Санкт-Петербургский государственный университет

[kira\\_a@list.ru](mailto:kira_a@list.ru)

**Новак Наталья Владимировна**

Санкт-Петербургский государственный университет

[natalja2000@mail.ru](mailto:natalja2000@mail.ru)

**АННОТАЦИЯ**

В статье обсуждается возможность и целесообразность использования интернет-ресурсов в практике преподавания РКИ. В частности, рассматриваются проекты, привлекающие внимание массовой аудитории к проблеме сохранения красоты и правильности русского языка. Приводится типология наиболее распространенных ошибок.

**Ключевые слова:** Ошибка, речевая ошибка, орфоэпическая ошибка, интернет-проект, типология.

**Virtual editing**

**(online projects that focus on the literacy of Russian speech  
as the basis of the lesson in the Russian language)**

**Shchukina Kira Aleksandrovna**

St. Petersburg State University

## ABSTRACT

The article deals with the possibility and expediency of using Internet resources in the practice of teaching Russian as a foreign language. In particular, online projects that attract the attention of mass audience to the problem of preserving the beauty and accuracy of the Russian language are considered. Typology of the most common errors is provided.

**Keywords:** Error, speech error, orthoepical error, Internet-project, typology

Учащиеся допускают ошибки<sup>1</sup>. Преподаватели их исправляют. Затем учащиеся делают новые ошибки и нередко повторяют прежние. К сожалению, последнее может продолжаться бесконечно. Не секрет, что многие преподаватели школ и вузов «коллекционируют» различные «ученические» ошибки, анализируют причины, их породившие, стараются спрогнозировать и предотвратить следующую возможную проблему. Анализ ошибок принято считать необходимым для успешного управления учебным процессом [2]. Однако многие из наших коллег, работающих в иностранной аудитории, ведут также «собственный учёт» того, сколько раз им пришлось в одной и той же тетради исправлять ошибки, например, в написании слов «здравствуйте», «до свидания», «пожалуйста», как часто нужно повторять правило, регулирующее употребление суффиксов в глаголах «рисовать», «танцевать», «рисковать», как долго потребовалось указывать на необходимость придерживаться определённого стиля в письменном

---

<sup>1</sup> Ошибка - «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия» [1, с.182].

обращении к преподавателю («Здравствуйте дорогая Новак Н.В.!» → «Уважаемая Новак Н.В.!» → «Здравствуйте, уважаемая Новак Н.В.!» → «Здравствуйте, уважаемая Наталья Владимировна!»). В результате рано или поздно перед нами встаёт вопрос: как сделать так, чтобы многократные повторения и указания на ошибку (если этого нельзя избежать), не превратились и для учащихся, и для преподавателей в скучный, однообразный процесс?

В ряде случаев целесообразно предложить студентам выступить в роли редактора, корректора, учителя и исправить чужие, но довольно типичные ошибки. Подобные задания можно найти, в частности, в пособии по развитию письменной речи Д.В.Колесовой, А.А.Харитоновой «Золотое перо». Богатый материал для аудиторной и домашней работы такого рода обнаруживается в рекламных объявлениях, газетных и журнальных публикациях, теле- и радиопрограммах [3, 4]. Не стоит забывать и об интернете.

В данной статье мы хотели бы обратиться к двум интернет-проектам – «Филологическая дева» и «Русский язык в котах», которые, с одной стороны, предоставляют достаточно интересные примеры типичных ошибок, допускаемых на письме и в речи, а с другой – предлагают различные мнемонические подсказки, помогающие писать и говорить правильно. Мы считаем, что в такие интернет-«демотиваторы» попадают самые популярные виды ошибок. Следовательно, работа с ними:

- хороший путь для выявления самых распространенных ошибок в современном русском языке;
- попытка пресечь многократное повторение старых ошибок;
- стремление предупредить появление новых ошибок;
- дополнительная возможность сделать наши занятия не только полезными, но и интересными, востребованными в современной аудитории.

Сообщество «Филологическая дева» посвящено «девушкам-филологам (хотя, возможно, не только девушкам), а также всем, кто умеет читать» [5].

На заглавной фотографии сообщества изображена Вирджиния Вульф, её фотография используется также как центральный элемент шаблона для создания демотиваторов на темы, касающиеся вопросов филологии. Особую популярность в данном сообществе имеют картинки, связанные с различными видами ошибок, которые встречаются в речи русских, а также иностранцев, говорящих и пишущих по-русски.

Проект «Русский язык в котах» создала учитель иностранных языков Анна Беловицкая [6]. Говоря о своих работах, автор отмечает, что они являются не учебником, а именно «картинками-напоминалками», «иллюстрациями к правилам». Зачастую они построены на ассоциативных связях, что, по мнению А. Беловицкой, помогает облегчить запоминание корректного варианта. Целевой аудиторией проекта, несмотря на игровую подачу материала, становятся не только дети, но и взрослые. На сегодняшний день в постоянно пополняющейся коллекции 73 картинки. Кроме того, у Анны есть свой интернет-магазин, в котором продаются плакаты и открытки с правилами: «Агитационный набор учителя-предметника: Коты в плакатах 30х30 см для работы в классе».

Как говорилось выше, в поле зрения создателей «Филологической девы» и «Русского языка в котах» попадают самые разные ошибки, но мы в своей статье не будем останавливаться на примерах, иллюстрирующих неумение/нежелание пользоваться правилами орфографии и пунктуации. То есть мы не станем рассматривать ошибки, встречающиеся только в письменной форме речи (орфографические и пунктуационные), а обратимся к ошибкам, характерным только для устной формы речи (орфоэпическим и акцентологическим), а также к ошибкам, свойственным обеим формам речи, то есть собственно речевым [7]. Кроме того, мы сосредоточим своё внимание на тех проблемах, которые появляются в письменной и устной речи иностранцев, изучающих русский язык. В силу этих причин некоторые достаточно интересные примеры мы вынуждены оставить за рамками данной работы.

Сразу скажем и о том, что существенно, по нашему мнению, отличает подход к материалу в интернет-серии «Русский язык в котях». А. Беловицкая в своём проекте методически грамотно даёт нормативный вариант, а не ошибку, в отличие от многих других подобных картинок. Возможно, такой подход к проблеме связан с профессиональной деятельностью автора «Русского языка в котях». В своём интервью журналу Московского студенческого центра «Вертикаль» Анна Беловицкая, в частности, сказала: «Процентное соотношение грамотных и неграмотных среди молодежи такое же, как и раньше, просто сейчас у нас больше возможности видеть их письменную речь, а раньше об этом знали только учителя. Причины неграмотности я вижу в отсутствии заинтересованности в постоянном повышении качества образования и быстром ритме современной жизни: людям некогда не только думать о пробелах в знаниях, но и просто повторить правила» [8]. В свою очередь участники и создатели сообщества «Филологическая дева» практикуют два противоположных подхода к отображению ошибки / потенциальной ошибки.

Так, говоря об ошибках, принадлежащих устной форме речи, авторы «Филологической девы» чаще всего упоминают проблемы, связанные с неправильной постановкой ударения. В ряде случаев приводятся корректные варианты. *«Не верь глазам своим: гренОк, гренкИ, а также пиалА», «Кабы только звонИТ, есть ещё и включИт».* Параллельно с этими примерами имеются такие, где высмеивается то, что не соответствует произносительной норме. *«Вам постоянно кто-то звОнит? Разорвите с оператором дОговор».*

Кроме акцентологических, в этой группе в незначительном количестве фигурируют ошибки, связанные с неправильным произношением некоторых гласных или согласных звуков. Например, неоправданное смягчение третьего согласного /с/ в слове «сосиска» [*sas'is'ka*].

Речевые ошибки, приводимые в проекте «Филологическая дева», достаточно разнообразны. Отмечаются ошибки: в образовании форм существительных (*«Местов нет», «Сколько время?»*), *«- С восьмым мартом*

*тебя! – Спасибо, но мне уже 17»*), в образовании степеней сравнения имён прилагательных и наречий («*Более хуже» - хуже некуда*», «*Девиз писателя: Быстрее, выше, сильнее, страньше и чудесатее!*»), в образовании форм местоимений («*ихний*»), в образовании глагольных форм («*Звонь. Пишь. Любовь. Императивь!*», «*Филологическую деву огорчает, когда ей махают*»), в формах глагольного управления («*Оплачиваем за проезд!*»), в определении рода имён существительных («*У кого кофе среднего рода, у того и образование такое же*», «*Кофе, виски мужского рода, среднего – г...о и Министерство образования*», «*Чёрное кофе – эмблема печали*»). Достаточное количество лексических ошибок связано с неразличением паронимов («*Одел шубу – а теперь раздень ее!*», «*В графе «роспись» рисую цветочки*»), нарушением лексической сочетаемости («*Нелицеприятно это слышать*», «*Дорогие цены. Дешёвые цены*»).

Кроме вышеназванного, нами была отмечена ещё одна группа ошибок, малочисленная, но, на наш взгляд, достаточно существенная с точки зрения преподавания русского языка как иностранного. Мы имеем в виду графические ошибки. В «Филологической деке» находим следующую фразу: «*Когда читаешь в газете «Наконец мы все передохнем от холода», понимаешь, что «ё» из русского алфавита убрать невозможно*». Очевидно, что данный пример может быть представлен только тем, кто уже достаточно хорошо владеет русским языком. Но, с другой стороны, он является яркой иллюстрацией того, как важна точная передача этой буквы на письме, как легко искажается смысл из-за её отсутствия. Вероятно, при желании можно собрать достаточное количество примеров, связанных с неправильным графическим отображением местоимений «все» и «всё», которые регулярно встречаются уже на начальном уровне изучения языка и вызывают определённые трудности, например, при чтении текста или выполнении грамматических упражнений.

Наконец, интересными и стоящими несколько особняком применительно к иностранной аудитории нам показались примеры из

«Филологической девы», иллюстрирующие функционирование просторечных форм (*нету, тудой-сюдой, «Ложите здесь!» и т.п.*). Думается, что наши студенты способны, скорее, «подслушать» и позже повторить эти слова и выражения, нежели создать их самостоятельно.

Итак, мы подошли к достаточно закономерным вопросам: как именно можно использовать рассмотренный материал в практике преподавания русского языка как иностранного и нужно ли это делать. Начнём с ответа на второй. Мы полагаем, что обращение к интернет-источникам в современной аудитории – процесс необходимый и даже неизбежный. Наши студенты в реальной жизни вне учебной аудитории достаточно много времени проводят в интернете: читают новости, слушают музыку, смотрят фильмы, ищут полезную информацию, общаются в социальных сетях, ведут собственные блоги. Однако, как показывают наши наблюдения, многие, приехав в Россию, продолжают пользоваться теми же поисковыми системами, информационными сайтами, что и у себя на родине. Отчасти это происходит из-за недостаточного владения языком, отчасти - из-за незнания рунета. Одна из задач преподавателя в этой ситуации – активизировать интерес к российским интернет-ресурсам. Это даёт дополнительную возможность для изучения лексики, грамматики, синтаксиса, речевого этикета, а также углубляет знания о культуре (в широком понимании) нашей страны. Если говорить о рассматриваемых нами интернет-проектах, то они естественным образом показывают иностранцу, что достаточно большое количество молодых людей активно выступают за сохранение красоты и правильности русского языка.

Мы уже говорили о том, что проект «Русский язык в котках» изначально более приспособлен к использованию в учебной аудитории: с помощью незатейливых, но забавных картинок и подписей к ним в спокойной манере акцентируется внимание на орфографических, пунктуационных, грамматических правилах. Серия иллюстраций может стать дополнением к традиционному учебнику или учебному пособию. Визуальный эффект в

данной ситуации чрезвычайно важен: с одной стороны, активизируются мнемонические процессы, с другой – снимается некоторое психологическое напряжение, время от времени возникающее на уроке. Так, разница между местоимениями «нечего» и «ничего» наглядно демонстрируется при помощи изображения кота, который сидит за накрытым и уставленным едой столом, и отказывается есть: *«Я не буду есть. Ничего»*. На соседней картинке – огорчённый кот за пустым столом: *«Не буду есть. Нечего»*. Интересной кажется идея сопоставить названия некоторых фруктов и овощей в форме родительного падежа множественного числа с образованием русских фамилий: *«помидоров», «апельсинов»* и т.п.

Материал, представленный в сообществе «Филологическая дева», однообразен с точки зрения наглядности. Кроме того, манера его подачи бывает достаточно агрессивной, иногда используется ненормативная лексика. Однако, мы полагаем, что и здесь можно найти материал для работы на уроке. Это и упомянутая выше цитата, касающаяся функционирования буквы «ё», и фразы для запоминания (*«Одевать Надежду, надевать одежду»*), и примеры с ошибками, которые можно попросить прокомментировать и исправить.

Естественным будет и стремление обсудить в аудитории в той или иной форме подобные проекты, состояние современного русского языка, аналогичные ситуации на родине учащихся. Скажем, что, кроме «Русского языка в котах» и «Филологической девы», в России существуют, например, «Тайная орфографическая полиция» (<http://vk.com/orthopolice>), интернет-сообщество «Grammar nazi» ([http://vk.com/global\\_grammar\\_nazi](http://vk.com/global_grammar_nazi)) и и т.д. На улицах, в вагонах и на станциях метрополитена Санкт-Петербурга мы регулярно можем видеть плакаты из серии «Давайте говорить как петербуржцы».

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: «ИКАР», 2009.

2. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: Изд-во РУДН, 2006.
3. Клубков П.А. О состоянии культуры русской речи в петербургских СМИ // Мир русского слова. 2002. №5 (13). С. 69-74.
4. Лаптева О.А. Живая русская речь с телеэкрана. Едиториал УРСС, 2003.
5. [http://vk.com/ph\\_maiden](http://vk.com/ph_maiden) (дата обращения 20.04.2015)
6. <http://dalwen.livejournal.com> (дата обращения 20.04.2015)
7. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.
8. <http://dalwen.livejournal.com/243271.html> (дата обращения 20.04.2015)

**Т.И. Капитонова, Г.А. Плоткина**

## **МЕТОДИКА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ «КОМПАРАТИВНАЯ РУССКО-АНГЛИЙСКАЯ ГРАММАТИКА»**

Кафедре русского языка как иностранного в 2015 году исполняется 50 лет. За эти годы мы обучили русскому языку тысячи иностранных студентов.

Как правило, большинство приезжающих студентов владеют тем или иным иностранным языком.

Существуют различные методы обучения русскому языку как иностранному, в том числе и метод учёта родного языка учащихся при изучении русского языка как иностранного.

Многолетняя практика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки показала необходимость разработки специальных учебных пособий, базирующихся на данных сопоставительного анализа русского и иностранных языков.

В 1990 году были созданы пособия «Изучаем грамматику самостоятельно» для студентов, говорящих на английском, французском,

испанском и арабском языках как дополнение к интенсивным курсам русского языка.

А в 2013 году вышло учебное пособие для иностранных студентов (базовый уровень, А2) «Компаративная русско-английская грамматика» [1]

Как известно, русский язык входит в восточнославянскую группу языков, а английский – в западногерманскую. Оба языка принадлежат к одной индоевропейской семье языков.

Многие слова и корни слов свидетельствуют об их исконном родстве. Однако, эти два языка отличаются друг от друга. Русский язык относится к флективным языкам, где отношения между словами в предложениях выражаются главным образом их окончаниями. А английский язык характеризуется аналитическим строем. Основными средствами выражения являются порядок слов и служебные слова (предлоги, союзы), показывающие отношения между словами и группами слов в предложении.

В английском языке нет специальных окончаний, по которым их можно отнести к мужскому, женскому и среднему роду. К тому же, есть только два падежа (общий и притяжательный). В английском языке нет видовых пар как грамматической категории.

Из вышесказанного следует, что происходит взаимодействие языковых систем английского и русского. В результате чего появляются ошибки в речи студентов. Причём, в первую очередь, в грамматике. И одной из проблем, которые возникают в процессе обучения русскому языку как иностранному, является проблема интерференции.

Как решать эту проблему? – Это опора на родной язык учащегося, на английский (или язык – посредник), т.е. речь идёт об «осознанном владении языком». Об этом писал ещё Л.В. Щерба, подчёркивая, что только смешанное двуязычие побуждает к сравнению языковых форм двух языков, а сопоставительные грамматики в целях обучения являются более эффективными. [2]

Как показывает практика, на начальном этапе обучения русскому языку, интерференция ярко проявляется в грамматике. Иностранцы механически переносят навыки родного языка (или языка-посредника) на изучаемый язык (русский). Постоянно пытаются сравнивать те или иные грамматические явления в русском языке с родным языком (или языком-посредником). Возникают ложные аналогии, как показывает анализ ошибок студентов. Студенты часто задают вопросы, а как это звучит по-английски.

Иностранцы предпочитают изучать русский язык по учебникам, ориентированным на их родной язык (или язык-посредник). И с этим надо считаться.

Национально ориентированная методика прочно утвердилась в 90-е годы, т.е. принцип учёта родного языка признаётся всеми.

Однако существуют разные мнения, касающиеся проблем сопоставления, иногда противоречивые. [3]

Рекомендуется, например, использовать учёт родного языка как «принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для учащихся явлений». [4]

На кафедре русского языка как иностранного Санкт-Петербургского политехнического университета учатся студенты из разных стран. Среди них есть студенты, говорящие на родном английском языке, а также студенты, знающие хорошо английский язык (язык-посредник). Для этих студентов было создано пособие (элементарный и базовый уровень) «Компаративная русско-английская грамматика».

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному – наиболее ответственный, так как именно в этот период закладываются основы владения языком.

Итак, в данном пособии рассмотрены наиболее трудные грамматические явления в сопоставлении с английским языком: как их сходства, так и различия или отсутствие.

Важнейшие принципы, положенные в основу составления пособия.

1. Принцип учёта родного языка учащихся – английского (или языка-посредника).

2. Сравнение не самих систем языков, а их функциональных значений в учебных целях, т.е. реализуется принцип сознательного осмысления грамматических явлений русского языка.

3. Учёт этапа обучения (начальный этап). На начальном этапе сопоставляются неполные системы или определённые микросистемы и их функциональные значения.

4. Предъявление грамматического материала осуществляется по схеме: сходства двух языков (полные или частичные совпадения), различия (или отсутствие грамматических явлений).

5. Весь грамматический материал предъявляется на функциональной основе с использованием перевода на английский язык.

6. Дидактический принцип – от более легкого к более трудному (от сходства к различиям).

7. Минимальность и достаточность материала для активного усвоения.

8. Составления проводятся в двух направлениях: от русского языка к английскому ( в случае имеющих аналогий) и от английского к русскому в зависимости от соотношений сходства, различий или отсутствия явлений в русском и английском языках.

9. Сопоставление осуществляется от формы к содержанию (если есть аналогии) и от содержания к форме (при отсутствии аналогий, при различиях).

10. Доступность материала. В пособии наглядно представлены схемы, таблицы сопоставлений с комментарием и переводом на английский язык.

Пособие состоит из 5 частей: 1. Части речи и члены предложений в русском и английском языках. 2. Род. 3. Число. 4. Падежи. 5. Глагол

(значение и употребление видов глагола, глаголы движения без приставок и с приставками).

В конце пособия прилагаются тесты с ключами (32 теста).

К примеру, остановимся на употреблении притяжательного местоимения «свой». В речи студентов с английским языком (родным или языком-посредником) часто встречаются ошибки в употреблении местоимения «свой»: Анна потеряла её ( *свой*) словарь. Мои родители живут в их (*своём*) доме. У меня нет словаря – Можешь дать мне твой? (*свой*). У Антона есть его (*своя*) машина. Это часточная ошибка у студентов. В этих предложениях в русском языке употребляется притяжательное местоимение «свой», так как предмет принадлежит действующему лицу.

В отличие от русского языка в английском языке нет особой формы притяжательного местоимения «свой», которое может относиться ко всем трём лицам единственного и множественного числа: Анна дала мне свою книгу. Я дал ему свою книгу. Он дал мне свою книгу и т.д.

В английском же местоимение «свой» передается одним из притяжательных местоимений: *my, mine, his, her, hers, your, yours* и т.д. в зависимости от лица подлежащего.

Сравним:

- |   |   |
|---|---|
| 1. Он потерял свой словарь.                     | <i>The has lost <u>his</u> dictionary.</i>                    |
| 2. У меня нет словаря. Можете вы дать мне свой? | <i>I haven't got a dictionary.<br/>Can you give me yours?</i> |
| 3. Они дали нам свои книги.                     | <i>They gave us their books.</i>                              |

В предложениях 1,2,3, употребляется притяжательное местоимение «свой», так как предмет принадлежит действующему лицу, а в английском языке употребляются притяжательные местоимения *his* (его), *their* (их) и притяжательное местоимение - существительное *yours* (ваш). В русском языке нет особой формы притяжательного местоимения существительного.

Следует отметить, что притяжательные местоимения в английском языке употребляются значительно чаще, чем в русском языке. Местоимения

*my, his, her, your* употребляются даже в тех случаях, когда перед соответствующим русским существительным притяжательное местоимение отсутствует (перед существительными, обозначающими родственные отношения, части тела, предметы одежды).

#### Сравним:

1. Я говорил отцу об этом.            *I told my father about it.*
2. Снимите пальто.                    *Take off your coat.*
3. Мальчик сломал ногу.            *The boy broke his leg.*

В конце темы “Притяжательное местоимение» «свой»” даны 2 теста. В одном тесте надо выбрать правильный вариант, в другом тесте выбрать, где возможно, 2 варианта. (Мы любим нашу/свою родину).

#### **Глагол**

Как известно, вид глагола как одна из грамматических категорий русского языка представляет наибольшую трудность в англоязычной аудитории, поскольку категории вида нет в английском языке.

Видо-временная система русского языка не имеет ничего общего с английской системой времён, а их в английском – 16, поэтому сопоставление от формы тем более неприемлемо, когда русский язык сопоставляется с достаточно далёкими – пусть даже генетически родственными – индоевропейскими языками. [5]

В данном пособии действует принцип сопоставления времён русского и английского языков – от русского к английскому с переводом на английский язык.

В русском языке, в зависимости от смысла в предложении, 16-ти английским временам соответствуют времена русских глаголов как несовершенного, так и совершенного вида.

В пособии даны таблицы и схемы соответствий настоящего, прошедшего и будущего времени глаголов несовершенного и совершенного видов различным временным глагольным формам в английском языке.

Например, для выражения совершения действия в прошлом английский глагол имеет своеобразную систему глагольных времён, их 5. Причём 3 времени: *Past Indefinite*, *Present Perfect* и *Past Perfect* могут переводиться на русский язык как глаголами несовершенного вида, так глаголами совершенного вида, остальные 2 – глаголами несовершенного вида. Здесь встречается наибольшее количество ошибок у студентов.

Всё зависит от значения глаголов, их смысла в предложении: повторяющееся действие, законченное единичное действие, последовательные законченные действия.

В пособии даны все значения настоящего, прошедшего, будущего времени с переводом на английский язык. Представлены таблицы и схемы соответствий в русском и английском языках. В конце пособия даны 2 теста с ключами: «Виды глагола».

### **Глаголы движения**

Одно из специфических грамматических явлений русского языка – система глаголов движения.

Первую трудность для англоговорящих студентов представляет обилие в русском языке глаголов движения: идти (пешком), ехать (на транспорте), нести (в руках и на руках), везти (на транспорте) и т.д.

Не менее сложно для студентов использование глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения: идти-ходить, ехать-ездить, нести-носить, везти-возить и т.д.

В пособии представлены схемы употребления глаголов однонаправленного и разнонаправленного движения, их формы, значения и способы совершения действия с комментарием и переводом на английский язык. Обращается внимание на то, что глаголы везти-возить (на транспорте), как и глаголы нести-носить (в руках, на руках) могут переводиться как “*carry*”. *The man is carrying a child in the pram.* (Мужчина везёт ребёнка в

коляске), а также лексически другим глаголам в переносном значении, где обязательно указан транспорт.

*Anton is taking my friend home in the car.* (Антон везёт моего друга домой в своей машине).

Глаголы водить-вести тоже могут переводиться тем же самым глаголом в переносном значении, но без указания на транспорт. *Yesterday we took the children out for a walk.* (Вчера мы водили детей гулять).

Ещё с большей трудностью сталкиваются студенты при изучении глаголов движения с приставками.

В английском языке фактически нет глаголов движения с приставками. Вместо приставок после глаголов используются предлоги направления.

Войти в комнату	<i>to come into the room</i>
Въехать в гараж	<i>to drive into the garage</i>
Отойти от окна	<i>to move away from the window</i>
Подъехать к дому	<i>to drive up to the house</i>

Иногда значение глаголов движения передаётся лексически: отнести книгу в библиотеку – *to take the book back to the library*; проехать остановку – *to miss the stop*; проехать большое расстояние – *to cover a long distance*; заехать к кому-либо по пути домой – *to drop in to see sb. on his way home*.

Студентам приходится запоминать большое количество глаголов совершенного и несовершенного вида как антонимичных пар: прийти-уйти (пешком), приехать – уехать (на транспорте), подойти-отойти (пешком), подъехать- отъехать (на транспорте), войти-выйти (пешком), въехать-выехать (на транспорте), так и не имеющих антонимов: зайти, заехать, перейти, переехать, пройти, проехать, обойти, объехать и их значения.

В пособии объясняется значение каждой приставки. Например, префикс **При** – (антоним) (*the antonym*) **У** - означает прибытие в определённое место (*arrival in a particular place*) и даётся перевод каждого

глагола с приставками: по-, при-, у-, вы-, в-, под-, от-, про-, пере-, за-, об-, обо на английский язык.

Представлено 13 схем употребления глаголов движения с перечисленными приставками, переходных и непереходных глаголов несовершенного и совершенного вида в настоящем, прошедшем и будущем времени.

Рекомендуется использовать глаголы несовершенного вида в настоящем времени для обозначения будущего времени (ближайшего) с указанием обстоятельства времени.

1. Завтра ко мне приезжает мой друг.

*Tomorrow my friend is coming to see me.*

2. Завтра он уезжает в Москву.

*Tomorrow he is leaving for Moscow.*

В конце пособия прилагаются тесты (21) с ключами и контрольный тест «Глаголы движения». Настоящее пособие может быть использовано как в аудитории под руководством преподавателя в часы самостоятельной работы, так и при самостоятельной работе дома.

Данное пособие очень полезно для иностранных студентов, имеющих опыт в изучении других иностранных языков, повышает заинтересованность в учебном процессе, способствует осознанному усвоению русского языка, помогает предупредить возможные ошибки, преодолеть барьер трудности.

Как показывает практика, использование данного пособия повышает эффективность усвоения грамматического материала, представленного в пособии.

### **Литература**

1. Капитонова Т.И., Плоткина Г.А. /Под ред. Т.И. Капитоновой/ Компаративная русско-английская грамматика. Учеб. пособие для иностранных студентов (базовый уровень). СПб: Златоуст, 2013. 136 с.

2. Щерба Л.В. Преподавание языков в средней школе. М., 1974.

Щерба Л.В. Языковые системы и речевая деятельность. Л., 1974.

3. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии. – Русский язык за рубежом. 1, 1988.

4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 3-е изд. М., 1984.

5. Мирославский И.Г. К основаниям сопоставительного изучения грамматической системы русского языка. Доклад на V Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.

*Kapitonova Tamara Ivanovna*

*Plotkina Galina Aleksandrovna*

Methods of using the textbook “*Comparative Russian-English grammar*”.

Статья посвящена методике работы с учебным пособием «Компаративная русско-английская грамматика».

Это пособие адресовано англоговорящим студентам, начинающим изучать русский язык как иностранный.

Особое внимание в статье уделяется проблеме, которая возникает при взаимодействии двух языков: русского и английского (сходства, различия).

*The article deals with methods of using the textbook “Comparative Russian-English grammar”.*

*The textbook is intended for English – speaking learners of Russian as a foreign language.*

*A special attention is given to the problem that takes place within contacting two languages: Russian and English ( similarities and differences).*

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компаративная грамматика, англоговорящие студенты, взаимодействие двух языков, сходства, различия.

*Key-words: Russian language as a foreign, comparative grammar, English – speaking students, contacting two languages, similarities, differences*

**Сухорукова Е.Н.**

Алтайский государственный технический университет

+7 (903) 949-57-16

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

Средства обучения играют важную роль в образовательном процессе. Эффективность и результат обучения во многом зависят от уровня организации их применения. В современной образовательной системе наблюдается неуклонный рост технического оснащения учебного процесса. Применение компьютеров и телекоммуникаций, создание электронных учебников и мультимедиа существенно расширяют возможности образовательной среды. Однако следует отметить, что сама по себе техника не является гарантией успеха, она лишь обогащает существующую методику обучения и обуславливает внедрение в образовательный процесс интенсивных методов обучения.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в первую очередь предусматривает формирование у студентов коммуникативной компетенции, которая включает в себя лингвистический, профессиональный и национально-культурный аспекты.

Формирование на разных этапах обучения коммуникативной компетенции студентов предусматривает использование разнообразных дидактических средств, среди которых аудиовизуальные средства обучения занимают особое место.

В современной научной литературе не существует единой классификации технических средств обучения (ТСО), но так или иначе в различных вариантах деления ТСО на определённые группы, виды или категории выделяются аудиовизуальные средства обучения. В самом широком смысле, аудиовизуальные средства обучения – это учебные пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое или зрительно-слуховое восприятие. Они могут быть учебными, то есть содержать материал, специально подготовленный для занятий по языку (учебные фильмы), и неучебными (художественные, документальные, научно-популярные фильмы и мультипликационные фильмы).

Актуальность исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции студентов аудиовизуальными средствами обучения на занятиях по РКИ обусловлена рядом факторов:

- 1) развитием процессов социальной коммуникации, в которых наиболее значимыми становится умение общаться при помощи технических средств;
- 2) попытками адаптировать созданные ранее модели обучения РКИ к развитию современных информационных условий;
- 3) увеличением во всём мире интереса к медиапедагогике.

Цель статьи – исследование особенностей использования аудиовизуальных средств в процессе обучения русскому языку как иностранному и определение условий формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов аудиовизуальными средствами обучения на занятиях по РКИ.

Изучение практики учебного процесса в современных образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой иностранных студентов, показывает, что преподаватели не всегда подготовлены к использованию

видеофрагментов с целью формирования коммуникативной компетенции студентов, отсутствует система использования аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному.

Анализ научной литературы по теме свидетельствует, что проблемы использования аудиовизуальных средств обучения волновали педагогов ещё в начале XX века. Психология восприятия фильмов учениками, вопросы использования фильмов на занятиях в 20-30 годах XX века рассматривались в работах М.И. Жинкина, П.Ф. Познанского и др. Позднее в своих исследованиях С.И. Архангельская, О.А. Баранов обратили внимание на особенности педагогического руководства в области экранных искусств как составной части общей системы педагогического влияния, как части работы по эстетическому воспитанию, как средства гармоничного эмоционального развития учеников. Потом появились работы Л.П. Прессмана, А.А. Степанова, посвященные использованию телевидения в учебном процессе.

На современном этапе развития науки определение общей стратегии учебно-воспитательного процесса в условиях мировой информационной структуры, интегрирование новой методологии информационного обучения в традиционные методики преподавания продолжают волновать педагогов, психологов, философов. Среди исследований особенно ценными для нас являются работы ученых, рассматривающих цель медиаобразования в плане использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе, разрабатывающих образовательные программы, методики, модели использования экранных искусств (Г.Г. Городилова, Н.Б. Кирилова, Г.И. Кутузова, Х.М. Фазилянова, А.В. Федоров и др.).

Проведенный анализ научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод, что в исследовании использования аудиовизуальных средств обучения в учебном процессе и, в частности, в процессе обучения иностранному языку сделано немало. Однако до сих пор не разработана методика формирования коммуникативной компетенции

иностранных студентов с помощью аудиовизуальных средств при обучении русскому языку, не определены условия эффективности ее формирования, методы и приемы этой работы, которые отвечали бы этническим и психологическим особенностям разных групп иностранных студентов.

В современной методике указаны возможности фильмов и изучены их резервы для изучения иностранного языка. Подчеркивается, что они должны служить средством, направленным на достижение главной цели обучения иностранному языку – формированию коммуникативной компетенции иностранного студента.

Выдвигаются такие возможности аудиовизуальных средств обучения на занятиях по иностранному языку: интенсификация учебного процесса, увеличение эффективности усвоения лингвострановедческих аспектов, невербальных способов выражения, характерных для носителей языка, наглядность и убедительность учебного процесса, отображение реальной ситуации общения носителей языка, частичная компенсация отсутствия естественной языковой среды на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства, интенсифицируя учебный процесс, в первую очередь, создают на занятии объективную действительность, компенсируют её отсутствие, стимулируют речевую деятельность студентов. Поддерживая живое общение, заменяя некоторые аспекты деятельности педагога, они призваны сделать самого студента активным участником процесса обучения языку, разбудить его коммуникативную активность, привлечь к речевой деятельности, включить в непосредственный акт общения для решения жизненно важных проблем, возникающих в ходе коммуникации.

Таким образом, возможности аудиовизуальных средств обучения заключаются не только в развитии и коррекции речи, компенсации отсутствующей языковой среды, а и в формировании коммуникативной компетенции студентов.

Экспериментальная проверка использования различных аудиовизуальных материалов на занятиях по РКИ показывает, что обучение с

помощью видео должно подчиняться решению задач, возникающих в процессе обучения, и основываться на общих психолого-методических закономерностях процесса усвоения иноязычной речи. Наиболее оправданы занятия, учитывающие требования методики и специфику видео при постоянном доминировании методического компонента.

Основное внимание уделяется тексту сопровождения: определяется цель, задаётся лексико-грамматическая тема, строго отбирается лексический минимум, набор моделей. Целью занятий по РКИ с использованием аудиовизуальных материалов является развитие умений во всех видах речевой деятельности, а особенно в аудировании и говорении. Система упражнений для работы с аудиовизуальными текстами зависит от целевых установок (понимание, воспроизведение, свободное говорение) и отражает реально существующие в учебной деятельности студентов навыки и умения, создаёт проблемную ситуацию, активизирует речевую деятельность. Независимо от целевой установки структура занятия с использованием аудиовизуальных средств обучения включает три этапа: 1) этап предварительного снятия языковых и понятийных трудностей; 2) демонстрация фильма и развитие умения восприятия аудио- и видеоинформации; 3) развитие умений во всех видах речевой деятельности. Систематически работая с аудиовизуальными материалами по заданной модели, студенты адаптируются к такому виду проведения занятий, тем самым создаются предпосылки для преимущества в работе с видео на всех этапах обучения. Аудиовизуальные средства создают на занятиях управляемую языковую среду, по своим дидактическим параметрам превышающую естественную среду, и способствующую таким образом формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов.

### **Список литературы**

1. Баранов О.А. Кино во внеклассной работе школы. – М.: СК СССР, 1980. – 46с.

2. Вайсфельд И.В. Искусство в движении / Вступ. статья В.Б. Шкловского. – М.: Искусство, 1981 – 240 с.
3. Гинзбург С.С. Очерки теории кино. – М.: Искусство, 1974. – 264 с.
4. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства // [Текст]. – Г.Г. Городилова. – М., 1979. – 208 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
6. Иванова О.В. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ / О.В. Иванова, Е.Ю. Николенко // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 43-52.
7. Кириллова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации // Педагогика. – 2005. – № 5.8. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / [Текст]. – Г.И. Кутузова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 379 с.
9. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. – 175 с.
10. Полторац Д.И. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1980. – 19 с.
11. Прессман Л.П. Основы методики применения технических средств обучения: Экран.-звуковые средства. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
12. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств: Кн. для старшеклассников: По результатам работы мастерской киноведов-педагогов сред.школы-кинолицея N 1057 г. Москвы. - М.: SvR-Аргус, 1995. – 224 с.
13. Фазылянова Х.М. Использование эфирного телевидения на занятиях по РКИ // [Текст]. – Х.М. Фазылянова // Язык и стиль нашего времени. Серия «Поколение». – М., 2005. – С. 139-151.
14. Федоров А., Челышева И. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8.

**Sukhorukova Elena Nikolaevna**

## THE USE OF AUDIOVISUAL TRAINING MEANS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

Статья посвящена актуальным проблемам использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Раскрываются вопросы изучения закономерностей организации учебного процесса с учетом дидактических особенностей аудиовизуальных средств обучения и их влияния на формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов.

The article is dedicated to the actual problems of using audiovisual training means at the lessons of Russian as foreign language. The topic of the article is the organization of educational process taking into account didactic peculiarities of audiovisual training means and their influence on the formation of communicative skills of foreign students.

**Ключевые слова:** аудиовизуальные средства обучения, видео, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный.

**Key words:** audiovisual training means, video, communicative skills, the Russian language as a foreign language.

Федотова Вера Сергеевна, доцент кафедры информатики и вычислительной математики, Автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»  
Контактный телефон: 8-921-926-01-61

УДК 378

*Федотова Вера Сергеевна*

**ПЕДАГОГ В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ  
ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ**

**ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА С  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОТ  
(НА ПРИМЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОССИИ И ФИНЛЯНДИИ)**

В статье определены новые функции и роли педагога в современной информационной образовательной среде, определена необходимость международной интеграции университетов по вопросам организации работы педагога в современной информационно-образовательной среде. На примере России и Финляндии рассмотрены возможные направления международного обмена опытом по использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов.

*Ключевые слова:* международная интеграция, информационная образовательная среда, педагогическое образование, дистанционные образовательные технологии

*Fedotova Vera Sergeevna*

**THE TEACHER IN THE MODERN INFORMATION  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE INTERNATIONAL  
INTEGRATION ON INCREASE OF EFFICIENCY OF VOCATIONAL  
TRAINING OF STUDENTS OF UNIVERSITY WITH USE OF REMOTE  
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES  
(ON THE EXAMPLE OF INTERACTION OF RUSSIA AND FINLAND)**

The article defines the new features and the role of the teacher in modern information educational environment, determined the need for international integration of universities in the organization of work of the teacher in a modern educational environment. The example of Russia and Finland would consider sending international exchange of experiences on the use of distance learning technologies in training students.

*Key words:* international integration, information educational environment, teacher education, distance education technologies

Современная социокультурная ситуация характеризуется всеобщей информатизацией, глобализацией и интернационализацией системы высшего образования, формированием единого мирового образовательного пространства. Учеными и преподавателями вузов осознается необходимость для обеспечения качественного образования обновления используемых в реализации высшего образования технологий за счет внедрения инновационных подходов развитых европейских стран. Педагогическая наука и практика нацелены на поиск оптимальных моделей общественного и индивидуально-личностного развития обучающихся, адекватных современному социальному пространству.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [4] регламентируют необходимость обеспечения посредством электронной информационной образовательной среды университета свободного доступа к учебным планам, рабочим программам дисциплин, практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам; фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и освоения образовательной программы профессиональной подготовки

Построение учебного процесса в современной информационной образовательной среде кардинально меняет роли и характер взаимодействия его участников. Сегодня педагог должен уметь выстраивать учебный процесс, используя все возможности информационной образовательной среды, в том числе возможности средств информационно-коммуникационных технологий, уметь управлять учебным процессом, создавать и использовать в практике преподавания электронные учебные материалы, проводить мониторинг и фиксировать ход учебного процесса, использовать различные виды и формы контроля формирования

компетенций, представлять результаты освоения основной образовательной программы в виде электронного портфолио студента, осуществлять взаимодействие между участниками учебного процесса, в том числе дистанционное.

В стандарте подготовки магистра педагогического образования указано, что будущий педагог должен обладать способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта, готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий для решения культурно-просветительских задач [4].

Современная информационная образовательная среда определяется следующими характеристиками: гибкость (вариативное использование различных средств среды в зависимости от особенностей содержания), целостность (внутреннее единство компонентов среды, логичность представления материала), открытость (взаимодействие с мировым информационным образовательным пространством, возможность организовать вариативное обучение, отвечающее субъектным позициям и запросам всех участников образовательного пространства), полифункциональность (среда как источник знаний и способ организации различных форм самостоятельной познавательной деятельности обучающихся), альтернативность (множественность содержаний и способов деятельности); диалогичность (субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающихся); рефлексивность (осознание целей, содержания, способов деятельности и характера взаимодействия), вариативность (возможность самостоятельного выстраивания обучающимся индивидуальной образовательной траектории в достижении образовательных результатов), визуализация (представление явлений или процессов в удобной

для зрительского восприятия форме), интерактивность (возможность оперативного контроля учебных достижений, свободного доступа к разнообразным источникам учебной информации, организации индивидуальной работы обучающихся, развития их познавательной самостоятельности и творчества средствами ИКТ, использования новых педагогических инструментов для решения учебных задач).

Учебный процесс в современной информационной образовательной среде направлен на формирование у студента опыта работы с информацией, её целесообразного применения для саморазвития и самоактуализации обучающегося. В центре внимания оказывается развитие у обучающегося умений самостоятельного приобретения и применения знаний в соответствии с личностными целями и потребностями, решение актуальных для будущей профессиональной деятельности задач. При этом контроль, коррекция образовательного процесса, формирование умений и навыков обучающегося могут быть реализованы средствами информационно-коммуникационных технологий, что, с одной стороны, существенно облегчает профессиональную деятельность педагога, а с другой стороны, предполагает овладение педагогом новыми методами, формами и средствами обучения, характерными для информационной образовательной среды. Педагогу предстоит освоение новых социальных ролей и видов профессиональной деятельности, обеспечивающих получение ожидаемых образовательных результатов. В условиях учебного процесса в информационной образовательной среде педагог выступает в нескольких ролях – проектировщика учебных курсов; координатора и участника самостоятельной проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, эксперта-оценщика учебной деятельности студентов, организатора педагогической поддержки обучающихся в процессе обучения, тьютора. Педагог является носителем современного педагогического мышления и принципов педагогики сотрудничества, характеризуется

рефлексирующим профессионалом, способным к адаптации учебно-образовательного процесса в соответствии с потребностями каждого отдельного ученика.

Работа педагога в современной информационной образовательной среде сопряжена с рядом педагогических проблем [2]. Первая проблема связана с созданием образовательных ресурсов нового поколения – ресурсов, с помощью которых происходит не только обогащение понятийного опыта субъекта, но одновременно осуществляется обогащение метакогнитивного опыта (умение самостоятельно обучаться в широких пространственно-временных рамках с использованием ИКТ), а также обогащение интенционального опыта (стимулирование мотивации, установок на самостоятельную образовательную деятельность). Вторая проблема предполагает научное осмысление и разработку методик новых видов образовательных взаимодействий при использовании технического опосредования. Несмотря на имеющийся банк исследований вопросов организационно-методического обеспечения деятельности педагога в информационной образовательной среде, обозначенные проблемы остаются до конца неразрешенными.

В информационной образовательной среде педагог планирует, организует и направляет процесс обучения как результат совместной деятельности с обучающимися в соответствии с содержанием образования, личностным опытом, познавательными интересами и потребностями обучающихся. В профессиональной деятельности педагога основополагающим становится проектированный компонент, который предполагает анализ планируемых результатов обучения, целей и задач учебного процесса, выстраивание содержательных линий изучения предмета, разработку педагогического сценария, проектирование новых видов учебной деятельности, планирование и подбор учебных ситуаций, методов, организационных форм, разработку и постановку учебных и профессиональных задач, а также определение средств информационно-

коммуникационных технологий для осуществления планируемой учебной деятельности.

Информационная образовательная среда позволяет педагогу реализовать дидактические возможности инновационных педагогических технологий, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу студентов, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной и познавательной деятельности.

Для совершенствования отечественной технологии организации деятельности педагога в информационно-образовательной среде актуальным представляется изучение лучших практик системы высшего образования разных стран, в частности, Финляндии и углубление понимания финской и российской систем высшего образования в части организации профессиональной подготовки студентов в современной информационной образовательной среде. Финляндия демонстрирует высокий уровень организации производства, развития науки благодаря научно обоснованной, гибкой и вариативной структуре образовательной системы [3], в т.ч. широко разветвленного дистанционного образования. В связи с этим представляется педагогически целесообразным обмен международным опытом использования в учебном процессе дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Для определенности охарактеризуем существующую в рассматриваемых странах систему образования. В России представлены следующие виды образования: общее образование (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее), профессиональное образование (среднее профессиональное, высшее образование – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации), дополнительное образование (дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование, профессиональное обучение). В системе образования Финляндии также существуют дошкольные учреждения и общеобразовательная школа. Выпускники общеобразовательной школы

получают право поступить в любое учебное заведение второй ступени, либо в гимназии (лицеи), либо в профессиональные училища. Система высшего образования в Финляндии представлена двумя параллельными линиями – классические университеты и университеты прикладных наук[1].

Международная интеграция и обмен опытом вузов разных стран по организации профессиональной подготовки студентов в современной информационной образовательной среде способствует развитию у педагогических кадров таких важных качеств личности как умение выбрать наиболее эффективные способы взаимодействия с обучающимися; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; готовность признавать недостаточность профессиональных знаний в области информационных технологий и сформировать мотивацию к повышению своей ИКТ-компетентности, совершенствование деятельности; рассматривать свою страну в межкультурном аспекте; получать знания о других культурах.

Рассмотрим практику использования ДОТ на примере двух университетов: российского и финского. В Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина (Россия) обучение с использованием ДОТ организовано на платформе дистанционного обучения BlackBoard. Университет является ярким примером организации сетевого взаимодействия участников дистанционного процесса обучения в условиях муниципальных систем образования. В Финляндии на базе Сайменского университета реализована модель сетевого взаимодействия нескольких университетов с использованием ДОТ. Дистанционные учебные курсы разрабатываются на платформе дистанционного обучения Moodle.

Международное российско-финское сотрудничество университетов, основанное в форме регулярных стажировок профессорско-преподавательского состава и проведения организационно-методических семинаров, позволяет организовать работу по обсуждению способов организации самостоятельной деятельности студентов в современной

информационной образовательной среде с использованием ДОТ, организовать совместную разработку содержательных аспектов подготовки учебно-методических материалов для размещения их на платформах дистанционного обучения, создать целостную систему участников дистанционного обучения, определить их функциональные обязанности в системе дистанционного обучения; определить способы организации взаимодействия участников образовательного процесса в системе дистанционного обучения, создать методическую поддержку их работы, ресурсное и информационное обеспечение работы, выбрать наиболее удобную структуру библиотеки образовательных ресурсов, разработать современные контрольно-измерительных материалов.

Можно сделать вывод, что международная интеграция по вопросам профессиональной подготовки студентов в современной информационно-образовательной среде средствами ДОТ способствует появлению у педагогов устойчивого интереса к инновационным процессам в образовании, формированию потребности в самообучении, саморазвитии в профессиональной деятельности, потребности в коллективной работе, нацеленной на получение образовательных результатов высокого качества. Профессиональная подготовка студентов в современной информационной образовательной среде с использованием ДОТ позволяет усилить мотивацию, повысить интерес и расширить круг учебных задач, используемых в обучении, активизировать познавательные потребности студентов; обеспечить индивидуализацию обучения, повысить интерактивность обучения, включить в познавательную деятельность арсенал новых методов, основанных на использовании средств ИКТ; повысить оперативность контроля результатов обучения.

### **Литература**

1. Мишенев Ю.И. Современное состояние и тенденции развития образования в Финляндии // Известия ВГПУ, 2014. №2. С. 106–109.

2. Носкова Т.Н. Какую информационно-образовательную среду можно считать высокотехнологичной?//Universum: Вестник Герценовского университета. 2007. № 1. С. 45–47.

3. Хасанова И.Ф., Сергеева Т.А. Финляндия: развитие страны через развитие образования//Профессиональное образование. Столица. 2012. № 6. С. 32–34.

4. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL:<http://www.consultant.ru> (дата обращения 15.04.2015).

**УДК 378.1**

Филиппова Е.М., Чуваева К. М.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ  
ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ  
ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Значительные трудности при обучении иностранных студентов русскому языку традиционно связаны с аудированием устной речи. В связи с этим поиск новых подходов к организации учебного процесса, совершенствование имеющихся и создание новых моделей обучения аудированию в курсе русского языка как иностранного остается актуальной методической задачей.

Аудирование представляет собой сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении[1, с. 161].

Восприятие и понимание звучащей речи на иностранном языке является одним из сложнейших когнитивных процессов, так как пропускная способность звукового канала значительно меньше способности зрительного (звуковой анализатор в 16 раз менее эффективен, чем зрительный). Этим объясняется и тот факт, что у многих людей слуховая память развита хуже зрительной [2, с. 226-227].

Аудирование как вид речевой деятельности изучается с 20-х годов прошлого века. К настоящему времени в теории и практике преподавания иностранных языков накоплен значительный опыт обучения аудированию. Об этом свидетельствует множество диссертационных исследований и методических моделей обучения аудированию (предлагаемых подходов, систем упражнений, заданий и приемов и т.п.) Однако при всем имеющемся разнообразии дидактических материалов и методических рекомендаций обучение навыкам понимания аутентичной звучащей речи остается одной из наиболее сложных и актуальных задач лингводидактики. В связи с этим методика обучения аудированию постоянно совершенствуется, адаптируются существующие модели работы с аудиотекстами, появляются новые методические разработки.

Исследователи выделяют следующие группы трудностей, связанных с аудированием:

- трудности, обусловленные условиями коммуникации (наиболее существенными являются однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи; темп, задаваемый говорящим; аудирование речи людей с различными голосовыми характеристиками; несовпадение некоторых паралингвистических компонентов в разных языковых культурах; отсутствие зрительных опор и обратной связи с источником информации);

- трудности, связанные с лингвистическими характеристиками звучащей речи (фонематические трудности; ритмико-интонационные особенности

звучащей речи; трудности лексического характера; трудности восприятия экспрессивной и стилистически окрашенной речи);

- трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации [3, с. 100].

Кроме того, аудирование требует крайне напряженной психической деятельности и сопровождается последующим быстрым утомлением и отключением внимания слушающего

Наконец, основная трудность аудирования заключается в том, что в отличие от чтения, говорения и письма слушающий не имеет возможности регулировать деятельность, изменять ее параметры, облегчать или приспособлять данную деятельность к своим умениям для создания более приемлемых условий восприятия информации.

Аудирование тесно связано с говорением и чтением, поскольку в процессе слушания происходит внутреннее проговаривание. Аудирование выполняет не только коммуникативную, но и другие важные функции, в частности стимулирует речевую деятельность учащихся, выступая как средство формирования речевых умений в других видах речевой деятельности. Регулярное использование аудитивных материалов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует не только поддержанию уже достигнутого студентом уровня владения русской речью, но также позволяет активно совершенствовать речевые умения обучаемого.

Разделяя точку зрения многих методистов (И.А.Гончар, Е.А.Колесникова, Р.П.Мильруд, Е.В.Носонович, Е.И.Пассов, Т.С.Серова, И.И.Халеева, М.Вreen, J.Harmer, L.Lier, D.Wilkins и др.), мы полагаем, что успешное обучение аудированию иноязычной речи возможно лишь с использованием аутентичных материалов.

Следует отметить, что до настоящего времени не сложилось единого мнения о том, какие материалы (тексты) можно считать аутентичными, ведется дискуссия о различных видах аутентичности. Однако, несмотря на различия в существующих определениях, в большинстве научно-

методических работ аутентичным называют текст, изначально не предназначенный для учебных целей, т.е. созданный носителем языка для носителя языка.

Аутентичные материалы обладают рядом неоспоримых преимуществ, так как отражают функционирование языка в реальных ситуациях общения, а также факты и особенности национальной культуры носителей языка.

Социокультурный фон аутентичных материалов реализуется через продуктивный словарный запас, в который входят наиболее коммуникативно-значимые лексические единицы, распространенные в типичных ситуациях общения, в том числе оценочная лексика для выражения своего мнения, разговорные клише, а также слова с национально-культурным компонентом: фоновая и безэквивалентная лексика; реалии, связанные с отдыхом, времяпрепровождением, досугом, повседневным бытом [4, с. 117-118].

И.А.Гончар предлагает следующую классификацию аутентичных звучащих текстов, актуальных в целях обучения аудированию в аспекте русского языка как иностранного:

1) озвученный письменный текст: закадровый дикторский текст; новости, прочитанные с «бегущей строки»; звуковая реклама, объявления на улице, в магазине, в транспорте; профессиональное чтение художественных текстов (аудиокниги);

2) собственно звучащий текст (неподготовленная речь): монолог на профессиональную тему в тематическом телевизионном ток-шоу; коллоквиальный диалог; монолог /диалог (полилог) наивного носителя в сфере бытового общения;

3) художественные фильмы как «вторая реальность»;

4) аудио- и видеозаписи спектаклей (большая степень условности по сравнению с фильмами);

5) художественные поэтические тексты, предполагающие устную реализацию: песни, творчество бардов и рокеров (печатная форма – вторична) [5, с. 26].

Представляется целесообразным включить в данную систему тексты документальных фильмов, характеризующиеся богатым методическим потенциалом в аспекте лингводидактики. Документальный фильм представляет собой совокупность аутентичных звучащих текстов, в нем естественным образом совмещаются многие перечисленные выше формы (закадровый дикторский текст, монолог, полилог и т.п.)

Вместе с тем очевидно, что не любой документальный фильм может быть использован на занятиях по аудированию даже на завершающем этапе обучения.

Методистами разработаны критерии отбора аудиовизуальных материалов, предназначенных для обучения аудированию звучащей речи в курсе русского языка как иностранного, которые можно свести к следующим положениям:

1. Материал видеосюжета должен содержать необходимый и достаточный в рамках поставленных учебных задач языковой материал: лексический, грамматический, фонетический.

2. Если видеоматериал имеет характер видеовставки, его содержание должно быть непосредственно связано с основной темой занятия, в нем должна содержаться соответствующая теме занятия лексика, речевые образцы, тематически обусловленный грамматический материал, ситуации общения, характерные для данной темы.

3. В видеосюжете или киноматериале должен присутствовать определенный культурологический фон. Учебные задачи предполагают повторные, зачастую многократные, просмотры видеосюжета, поэтому видеоматериал должен быть многослойным – содержать помимо разнообразного лингвистического материала, паралингвистический и культурологический материал.

4. Видеосюжет должен быть тематически интересен, соответствовать вкусам и возрастной категории обучающихся, уровню их практического

владения языком, т. е. таким, который учащийся может и хочет понять. Содержание видеоматериала должно:

- стимулировать обучаемых к обсуждению увиденного и к поиску дополнительной информации по данной теме;

- настраивать их на продуцирование речевых высказываний с использованием усвоенных лексических и грамматических единиц в аналогичных ситуациях общения.

5. Предлагаемый к просмотру видеоматериал должен обладать структурной завершенностью (четкой композицией, в которой можно выделить начало, середину и конец).

6. Видеоматериал, используемый в качестве учебного, должен быть выполнен на высоком кинематографическом уровне и отвечать требованиям этичности и эстетичности [6, с. 69].

С учетом перечисленных принципов авторским коллективом кафедры «Русский язык как иностранный» Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого разрабатывается учебный комплекс по аудированию на материале документальных фильмов, включающий учебное пособие, рабочую тетрадь и DVD-приложение. Данный учебный комплекс предназначен для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме I сертификационного уровня.

Аудиовизуальным материалом для создания учебного комплекса послужил цикл документальных фильмов «Вся Россия» - тематического тележурнала, который демонстрируется с 2003 года по настоящее время на ВГТРК «Россия 1». В основу фильмов этого цикла легли рассказы о малых городах Российской Федерации и их жителях, традиционных культурных, нравственных и семейных ценностях народов, населяющих страну, о людях, сохраняющих народные традиции, обычаи и ремесла.

Создатели проекта определяют концепцию цикла следующим образом: «Мы – студия «Вся Россия» – показываем Россию, которую никто толком не

знает. Жизнь, какой ее увидели наши корреспонденты, живущие и работающие почти во всех регионах страны: на Чукотке и в Карелии, в Адыгее и на Дальнем Востоке, практически везде. Нашим авторам удается найти удивительных героев – неизвестных участников известных исторических событий. Так, например, Капитан Карельский – последний герой экспедиции к Земле Санникова; профессор Борис Розинг – истинный изобретатель электронного телевидения; подполковник Гуменюк, уничтоживший останки Гитлера... Также в программе рассказы о повседневной жизни наших соотечественников. Это и охота на китов на Чукотке; и жизнь японского балалаечника в российской провинции; и эротический театр в Ярославской области; обычаи язычников в Мордовии; тайный язык пимокатов – мастеров, делающих валенки; жилой дом, через который проходит государственная граница; семья, живущая в средневековом рыцарском замке; иностранцы, полюбившие Россию и оставшиеся здесь навсегда... Этот «сериал» не закончится никогда, ведь картина жизни бесконечна. И мы показываем ее: каждодневный труд, семейные и национальные праздники, невероятные истории любви, примеры человеческих поражений и побед. Рассказываем о том, какими светлыми остаются люди, даже если пройти свой жизненный путь им пришлось с огромными потерями. Авторы программы по всей стране находят и показывают то хорошее, что объединяет всех нас, дает мощный импульс жить» [7].

Приведенный выше «манифест» определяет страноведческую ценность цикла, которая, как было отмечено ранее, является одним из основных критериев при отборе аудиовизуального материала в целях обучения русскому языку как иностранному.

Фильмы данного цикла были выбраны в качестве материала для учебного комплекса с учетом их продолжительности (в среднем продолжительность одной серии составляет от 12 до 16 минут). Выборка отдельных фильмов из цикла производилась также с учетом языковой

трудности представленных в них жанров звучащих текстов и соответствия лексическим темам II-IIIуровней ТРКИ. Немаловажным аргументом в пользу представленного цикла явился тот факт, что во многих сериях фигурируют персонажи различных возрастных категорий и социального положения. Учащиеся имеют возможность познакомиться с особенностями русской речи людей разных профессий, городских и сельских жителей, детей, взрослых и пожилых людей. Аутентичность аудиовизуального материала предполагает также наличие паралингвистической информации (позы, жесты, мимика), что является необходимой составляющей при формировании межкультурной компетенции иностранных студентов.

Приведем примеры документальных фильмов, включенных в учебный комплекс:

- «Маленькая большая страна», «На земле Ломоносова», «...А олени лучше!» (лексическая тема «Россия на карте мира»);
- «Притяжение Палеха», «Ручная работа» (лексическая тема «Традиции России»);
- «Товарищи норвежцы», «Блокадные письма» (лексическая тема «Великая Отечественная война»);
- «Хлеб с маслом», «Человек с оркестром», «Философия Барышникова» (лексическая тема «Профессия»);
- «Просто барарайщик» (лексическая тема «Образование»);
- «Голос Байкала», «Велодружба народов» (лексическая тема «Хобби. Увлечения»);
- «Торжество музыки» (лексическая тема «Музыка. Кино. Театр»);
- «Красивая жизнь Любы Манц и простая жизнь Максима Егорова» (лексическая тема «Человек и общество») и др.

Авторами разработана оригинальная концепция обучения аудированию на основе документальных фильмов. Каждый документальный фильм цикла, включенный в учебный комплекс, сопровождается системой предпросмотровых и послепросмотровых упражнений.

Использование аудиовизуальных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует формированию и совершенствованию следующих компетенций учащихся:

- языковой компетенции, связанной с укреплением знаний о грамматических правилах русского языка;

- лингвистической компетенции, связанной с накоплением знаний о единицах языка, выразительных средствах языка; обеспечивающей формирование у иностранных студентов представлений о русском языке как феномене культуры;

- речевой компетенции, связанной с наглядным представлением о видимых компонентах речи и представлением речевого поведения личности в разных коммуникативных ситуациях;

- культуроведческой компетенции, связанной с получением знаний о фактах и артефактах культуры российского народа через наглядные представления;

- филологической компетенции, связанной с формированием фонда знаний о русской литературе через экранные представления;

- коммуникативной компетенции, обеспечивающей практическое применение культуроведческих, филологических, лингвистических знаний в процессе межкультурной коммуникации[8, с. 17-18].

Комплексное обучение различным видам речевой деятельности на основе представленного учебного комплекса обеспечивает иностранным учащимся более прочное и сбалансированное овладение русским языком в объеме II-III сертификационных уровней, а также повышает мотивацию к дальнейшему изучению курса русского языка.

#### Литература

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролубова и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

2. Елухина Л.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. М.: Русский язык, 1991. – С.226 - 238.
3. Практическая методика обучения РКИ: Учеб.пособие для вузов / под ред. А.Н.Щукина. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.
4. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. – С. 116-119.
5. Гончар И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 2. – С. 25-31.
6. Казимянец Е. 2010, Использование видеоматериалов мультфильмов в курсе РКИ на начальном этапе обучения // *Žmogus ir žodis*. Научные труды. Вильнюсский педагогический университет. – 2012. – № 3. – С.48–54.
7. <http://myklad.net/1/11/17/cikl-teleprogramm-vsya-rossiya-sbornik-36-filmov-gtrk-kultura-2013-dokumentalnyj-tvrip.html>
8. Абдрахманова И.Э. Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2010. – 46 с.

Chuvaeva K.M., Philippova E.M.

## **DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS ON THE BASIS OF DOCUMENTARY FILMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме развития навыков аудирования в курсе русского языка как иностранного на основе аутентичных звучащих текстов. В работе рассматривается понятие «аутентичный текст», принципы

отбора аутентичных текстов в лингводидактических целях. Авторами предлагается учебный комплекс по аудированию, созданный на материале документальных фильмов, предназначенный для иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме ТРКИ-1.

**Ключевые слова:** аудирование, аутентичный текст, русский язык как иностранный, учебный комплекс, документальные фильмы

**Abstract:** The article deals with the problem of development of listening skills in the course of Russian as a foreign language on the basis of authentic-sounding texts. In given clause the concept of «authentic text» and the principles of selection of authentic texts in linguodidactic purposes are observed. The authors offer an educational complex on listening skills, created on the basis of documentary films. The complex is designed for foreign students who reached TORFL-1 (corresponding to CEFR level B1).

**Key words:** listening skills, authentic text, Russian as a foreign language, educational complex, documentary films

**УДК 378.1**

**Чуваева К. М.**

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

## **ИННОВАЦИОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ**

В последние десятилетия в условиях информатизации всех сфер общественной деятельности, в том числе сферы образования, одной из актуальных проблем педагогической науки становится проблема обеспечения образовательного процесса в вузе учебно-методическими материалами нового поколения, разработанными с привлечением широкого спектра новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Понятие «учебная литература нового поколения» во многом является условным и не ограничивается строгими хронологическими рамками, так как каждый качественно новый этап развития системы образования характеризуется наличием определенных противоречий, вызванных несоответствием устаревшего учебно-методического аппарата изменяющимся целям и задачам обучения.

В настоящее время учебной литературой нового поколения принято считать инновационные учебные и учебно-методические разработки, созданные в соответствии с Концепцией модернизации российского образования и действующим Федеральным государственным образовательным стандартом. Система учебной и учебно-методической литературы нового поколения должна отражать структурно-содержательные изменения и современные тенденции развития высшего образования и обеспечивать формирование новых целей обучения, а также широкое использование современных ИКТ в образовательном процессе [1, с. 16-18].

Специалисты указывают на два основных пути обновления учебно-методического обеспечения образовательного процесса с использованием ИКТ:

- развитие существующих нецифровых учебно-методических комплексов и учебников за счет их расширения наборами цифровых ресурсов (при этом эффективное использование возможностей ИКТ преподавателями, работающими по определенным учебникам, возможно лишь в том случае, если цифровые ресурсы четко привязаны к данным учебникам; это позволит педагогу работать по привычному для него учебнику и применять современные информационные средства, не изменяя кардинальным образом традиционной системы обучения);

- создание инновационных учебно-методических комплексов, полностью обеспечивающих потребности организации учебного процесса по выбранному предмету (предметной области, теме), построенных на новых педагогических технологиях, на деятельностном подходе, формировании

новых компетенций, ориентированных на новые формы представления учебного материала, организации педагогического процесса [2, с. 31].

Следует отметить, что названные выше понятия «учебно-методический комплекс», «инновационный учебно-методический комплекс» до настоящего времени не получили однозначной интерпретации в педагогике, остаются неопределенными их структура, иерархия составляющих элементов и содержательное наполнение. Кроме того, в педагогической литературе фигурируют также многочисленные производные конструкции («компьютеризованный учебно-методический комплекс», «электронный учебно-методический комплекс», «интерактивный учебно-методический комплекс», «сетевой учебно-методический комплекс», «дистанционный учебно-методический комплекс», «трансдисциплинарный учебно-методический комплекс компетентности» и многие др.), что свидетельствует о достаточно «вольном» обращении авторов с данной категорией.

Представляется необходимым остановиться на определении родового понятия «учебно-методический комплекс». В.П. Журавлев отмечает, что аббревиатура УМК является одним из наиболее широко употребляемых учителями, методистами, вузовскими работниками, представителями педагогической науки термином, обозначающим известные всем реалии школьного и вузовского процесса образования. «И, все же, время от времени у педагогов возникает мысль о том, что надо бы более четко определить, что стоит за популярной аббревиатурой. Но мысль эта, как не самая актуальная, обычно уступает место другим, более злободневным» [3, с. 8].

Впервые данное понятие, рассматриваемое как дидактическое средство управления подготовкой будущих специалистов в системе отечественной высшей школы, было официально введено в практическую деятельность вузов в 1982 году инструктивным письмом № 32 Минвуза СССР «О совершенствовании учебно-методической работы в высших учебных

заведениях». Это письмо содержало указания о методике создания УМК как по отдельным дисциплинам, так и по специальности в целом.

Различные аспекты теории и практики создания УМК обсуждались в научно-методической литературе на протяжении длительного времени. Понятие УМК нашло отражение в многочисленных трактовках и определениях.

Так, в статье Ю. К. Бабанского учебный комплекс характеризуется как открытая многоуровневая система учебных пособий, познавательных изданий, учебных фильмов, диафильмов, слайдов, всевозможных справочников, словарей, книг по основам наук, специальных научных изданий, привлечение которых к учебно-воспитательному процессу возможно и желательно, а формы, приемы и степень необходимости такого привлечения определяются самими участниками образовательного процесса в каждой конкретной ситуации, возникающей на разных этапах этого процесса [4, с. 17].

Д.Д.Зуев определяет УМК как открытую систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по данному предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося (в отличие от комплекта, означающего полный набор, т.е. закрытую систему) [5, с. 215].

В.И.Никифоров, А.И.Сурыгин приводят следующее определение понятия УМК: система учебно-программной документации и учебно-методического обеспечения, в которых дано системное описание учебного процесса по образовательной программе / или учебной дисциплине с целью эффективной и качественной его организации. При этом УМК учебной дисциплины понимается авторами как часть УМК образовательной программы, включающая систему учебно-программной документации и учебно-методического обеспечения, необходимых для качественной

организации обучения по учебной дисциплине (в том числе рабочую программу учебной дисциплины, материалы по содержанию и порядку проведения промежуточного и итогового контроля, другие материалы на усмотрение авторов и составителей комплекса)[6, с. 101-102]

На основе анализа приведенных выше и других многочисленных определений понятия УМК можно констатировать, что, несмотря на различные подходы, большинство авторов выделяют схожие элементы при его толковании: УМК представляет собой методически обоснованный проект системного описания образовательного процесса по определенному предмету, ориентированный на практическую реализацию, материальным выражением которого выступает совокупность учебно-методической документации по данной дисциплине.

УМК выполняет следующие функции:

- *организационно-плановую* (представление полной информации по срокам и видам учебных работ, текущего и промежуточного контроля по конкретной дисциплине для студента и преподавателя);
- *информационно-обучающую* (представление полного учебно-методического обеспечения образовательного процесса по конкретной дисциплине для студента и преподавателя);
- *образовательно-ресурсную* (обеспечение образовательной среды по направлению (специальности) и уровню подготовки);
- *контрольно-диагностическую* (включение в УМК материалов, регламентирующих систему критериев и средств оценки степени достижения учащимся утвержденных целей курса, т.е. заявленных компетенций) [7, с. 114].

Как было отмечено ранее, на современном этапе развития системы высшего образования одной из первостепенных задач является поиск новых подходов к проектированию педагогической системы и внедрение в образовательных процесс вузов учебно-методических комплексов нового поколения.

Под инновационным учебно-методическим комплексом (ИУМК) понимается полный набор учебных и методических материалов, необходимых для организации и проведения образовательного процесса в условиях ИКТ-насыщенной среды. Подразумевается, что ИУМК в первую очередь предназначены для модификации традиционной классно-урочной системы преподавания, то есть, в первую очередь для организации инновационных форм обучения [8].

Ключевыми характеристиками ИУМК, ориентированных на применение интерактивных форм и методов работы с учащимися, являются:

- *полицентричность* (все компоненты УМК имеют равноправное значение для достижения ожидаемого образовательного результата; учебник, традиционно занимавший центральное место в системе компонентов УМК, перестает играть единственно главную роль);

- *открытость* (принципиальная «незамкнутость» УМК и возможность его расширения, дополнения и адаптации к особенностям использования в конкретной педагогической ситуации, к уровню развития образовательной среды, к достижениям профессиональной и научно-педагогической мысли);

- *интерактивность* (ориентация УМК на применение интерактивных подходов в освоении предметного содержания, которые базируются, в том числе, на самостоятельной работе учащихся в мультимедийных средах, построенных на принципах диалогового взаимодействия) [9, с. 7-8].

ИУМК должен обеспечивать следующие формы использования цифровых ресурсов:

- использование на уроке (объяснение материала, лекция, выступление учащегося или дискуссия, закрепление, контроль знаний учащихся, самостоятельная работа одного учащегося или группы учащихся, анализ или построение моделей, тестирование, поиск необходимой информации);

- самостоятельное использование учеником вне урока (работа над домашним заданием, подготовка рефератов, самоконтроль и контроль

знаний, построение моделей объектов и процессов, отработка технических навыков на тренажере);

- использование учителем на этапе подготовки к уроку (подбор материалов для последующего использования на уроке в цифровом виде, подбор заданий и их распечатка) [2, с. 31].

Указанные положения являются актуальными для всех областей педагогической науки, в том числе для лингводидактики и, в частности, теории и практики обучения русскому языку как иностранному.

Современный эффективный учебный комплекс по русскому языку как иностранному при сохранении ядерной позиции основного учебника должен включать все доступное для реализации и применения разнообразие типов дополнительных пособий и тренажеров, ориентированных на различные каналы восприятия и закрепления информации для наилучшего освоения учебного материала с учетом когнитивных типов обучаемых и конкретных задач обучения. Такие пособия и тренажеры должны создаваться, в том числе, с учетом возможного их автономного использования при работе по другим основным учебникам. При создании современного эффективного учебного комплекса в целом как основные структурные элементы, так и дополнительные пособия и тренажеры следует проектировать как систему взаимно дополняющих материалов [10, с. 8].

С учетом изложенных выше факторов в Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого авторским коллективом кафедры «Русский язык как иностранный» создан инновационный учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технических вузов России. Данный УМК включает:

- рабочую программу по научному стилю речи (для 1 семестра программы дополнительного образования «Подготовка иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации» в ИМОП СПбПУ);

- учебное пособие по научному стилю речи;

- сопроводительный аудиокурс;
- сборник контрольных материалов;
- электронный тренажер, созданный в оболочке HotPotatoes;
- мультимедийный курс поддерживающего обучения, реализованный на базе интерактивной образовательной платформы Moodle.

Данный УМК предназначен для иностранных абитуриентов технического профиля, приступающих к изучению русского языка по программе предвузовской подготовки. Учебный материал УМК рассчитан на 30-40 часов учебного времени и предлагается для изучения параллельно с освоением русского языка общего владения в первом семестре программы.

Целью обучения с использованием данного УМК является интенсивное изучение предложно-падежной системы русского языка, овладение определенным объемом общенаучной лексики, развитие языковых навыков и речевых умений на материале научного стиля речи в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных абитуриентов в учебно-научной сфере общения при изучении общеобразовательных дисциплин по профилю будущей специальности.

Инновационный учебно-методический комплекс по научному стилю речи обеспечивает систематизацию языкового материала в курсе русского языка на начальном этапе, оптимизирует учебный процесс и повышает качество практической подготовки иностранных абитуриентов к обучению в вузах Российской Федерации.

#### Литература

1. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Новое поколение учебной литературы: теоретические и методические предпосылки // Университетская книга. – 2000. – № 8. – С. 15-18.
2. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования». – М: Локус-Пресс, 2005. – 52 с.

3. Журавлев В.П. Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции: Монография. – М.: Прометей, 2012. – 166 с.
4. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплектов // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. О конструировании учебника. – С. 17- 33.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
6. Никифоров В.И., Сурыгина А.И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения: учеб.-методическое пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 141 с.
7. Дмитриева С.В., Хаматнурова Е.Н. Дидактические принципы разработки учебно-методического комплекса дисциплины «Строительные машины и оборудование» для специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» // Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1 (2). – С. 113-117.
8. Христочевский С.А. Перспективные учебно-методические комплексы // Материалы XV Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2005»): <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/P/P-0-5953.html>
9. Рапопорт А.Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2012. – 24 с.
10. Николенко Е.Ю. Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 246 с.

Chuvaeva K.M.

Saint Petersburg Polytechnic University of Peter the Great

## INNOVATIVE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX AS THE BASIS OF INNOVATIVE FORMS OF TEACHING

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме создания инновационных учебно-методических комплексов, ориентированных на новые формы организации образовательного процесса в вузе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Автором предлагается учебно-методический комплекс по научному стилю речи для иностранных абитуриентов технических вузов Российской Федерации, обеспечивающий формирование основ коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения.

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, информационно-коммуникационные технологии, иностранные абитуриенты, научный стиль речи

**Abstract:** The article is devoted to the problem of design of innovative educational and methodical complex aimed at new forms of organization of educational process in high school with the use of modern information and communication technologies. The author offers a methodical complex on scientific style of speech for foreign students of technical universities of the Russian Federation, which provides the formation of the foundations of the communicative competence of foreign learners in the educational and professional sphere of communication.

**Key words:** educational and methodical complex, modern information and communication technologies, foreign students, scientific style of speech.

**Абрамкина В.М.**

*СПбПУ*

**Тесты как средство контроля знаний при обучении РКИ:**

**достоинства и недостатки**

Интерес к преподаванию русского языка как иностранного и к теоретическому осмыслению проблем методики преподавания и контроля качества знаний в последнее время достаточно высок. Связано это, на наш взгляд, прежде всего, с открытостью нашего общества, с принятием нами многих западных ценностей как в области экономики, так и в области культуры. Однако преподавание всякого иностранного языка — и русского языка в частности — это проблема комплексная, многоаспектная. В последнее время учёных-лингвистов, преподавателей интересуют не только проблемы обучения, преподавания как такового, но и проблемы контроля качества знаний студентов. Несомненно, этот аспект всегда был важен и актуален, однако в последние годы, в связи с тем, что к системе образования предъявляются новые требования — требования интернационализации образования — вопрос о проверке качества знаний студентов выходит на первый план.

В 2003 году Россия присоединилась к так называемой Болонской конвенции.<sup>2</sup> Болонский процесс — процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Одним из наиболее важных шагов реализации Болонской конвенции является создание объективной системы контроля знаний, одним из направлений которой является тестирование. Таким образом, новые социальные условия определили потребность общества в получении независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования.

---

<sup>2</sup> Подробнее см. об этом: Кислицын К. Н. [Болонский процесс как проект для Европы и для России](#) // Электронный журнал «[Знание. Понимание. Умение](#)». — 2010. — № 11

Контроль знаний студентов, таким образом, должен проводиться на высочайшем международном уровне и отвечать тем же требованиям, которые предъявляются, в частности, к тестированию студентов, изучающих английский как иностранный. Как известно, тестирование уже давно является основным средством контроля знаний студентов в США и многих странах Европы — достаточно вспомнить такие тесты, как TOEFL и IELTS, которые призваны проверять уровень знания английского языка как иностранного.

В последние годы в России наряду с традиционной системой оценки и контроля качества обучения учащихся и студентов начинает складываться относительно новая система — тестирование, в которой тесты выступают в качестве средства измерения учебных достижений студентов. Как отмечается многими исследователями, «характерными особенностями теста, в отличие от других видов контроля, мы будем считать его объективность, надёжность, обеспечиваемую тщательной подготовкой тестовых материалов и анализом результатов тестирования, чёткую направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность по времени. Иначе говоря, тест — это точный инструмент измерения контролируемого процесса».<sup>3</sup>

Тестирование — это не просто сам процесс проведения теста, но и длительный процесс подготовки материалов теста, а также анализа результатов теста. Кроме того, тестирование может являться не только средством контроля, но и средством обучения.

Следовательно, тестовые задания могут и должны использоваться не только как средство контроля знаний студентов, но также и как материал для подготовки к тестированию, и как упражнения, на основе которых происходит обучение различным видам речевой деятельности.

Тесты не должны являться чем-то инородным в процессе обучения иностранному (русскому как иностранному) языку, а органически входить в этот процесс, быть его частью.

---

<sup>3</sup> Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. СПб., Изд. СПбГУ, 2007. С. 86

Тестовые задания в пособиях, предназначенных для тренировки студентов и подготовки к тесту, выполняют не только функцию контроля, но и функцию обучающую, тренировочную — они призваны подготовить тестируемых к сдаче теста не только в чисто лингвистическом плане, но и в плане методологическом и психологическом, что не менее важно, чем знание грамматических и лексических конструкций.

Отметим, что в последние годы всё большее количество пособий строятся по тестовому принципу; в них открыто декларируется, что они предназначены для подготовки к сдаче теста (таковы, например, сборники тестовых заданий «Тесты, тесты, тесты» (ред. Капитонова Т. И., СПб., 2008)). Кроме того, даже пособия, изначально не ориентированные на подготовку студентов к сдаче теста, в новых изданиях содержат тестовые задания (например, учебные пособия «Жили-были. 28 уроков русского языка» Л. В. Миллер, Л. В. Политовой и И. Я. Рыбаковой, (СПб, 2006) и «Жили-были. 12 уроков русского языка» Л. В. Миллер и Л. В. Политовой, (СПб., 2007)).

Отметим, каковы основные достоинства и недостатки пособий, в которых предлагаются тестовые задания. Прежде всего — о недостатках.

- прежде всего, отсутствуют комплексные пособия, в которых предлагались бы упражнения, тесты и справочный материал по всем видам речевой деятельности. Это связано, очевидно, с тем, что такое пособие имело бы очень большой объём. Однако попытка создания комплекса пособий (учебно-тренировочных тестов) всё-таки предпринимается;

- многие пособия (в частности, пособия по грамматике) не содержат справочного материала, в них даются только тестовые задания, без грамматических и лексических комментариев;

- при использовании многих пособий возникает опасность, что студенты будут воспринимать занятия по русскому языку не как процесс обучения, а как процесс своеобразного «натаскивания» именно на сдачу теста, хотя в действительности цель любого обучения — это не сдача теста, а овладение коммуникативными навыками. Чтобы избежать этого, как нам

представляется, в пособиях необходимо давать не только те типы тестовых заданий, которые встречаются в тестах ТРКИ, но и задания, подготавливающие к выполнению этих заданий, и речевые упражнения, облегчающие студентам выход в речь.

Кроме того, очень часто тестовые задания используются в пособии несистематично — даются только итоговые (контрольные) тесты достижений, но не даётся тестов диагностических в начале пособия. И контрольные тесты чаще всего бывают только поурочными; пособия (за редким исключением) не содержат итоговых контрольных тестов достижения, покрывающих весь материал пособия.

Однако не во всех пособиях соблюдены основные условия успешного обучения языку и подготовки к тесту:

- пособие должно носить комплексный характер, то есть охватывать различные аспекты языка, между отдельными частями пособия должен соблюдаться принцип лексической / грамматической преемственности;

- в пособии необходимо наличие грамматического / лексического комментария, а также необходимых пояснений к текстам для чтения и теоретических объяснений для создания письменных текстов;

- в пособии могут содержаться тестовые задания разных типов — не только тех, которые непосредственно содержатся в тестах ТРКИ, то есть пособия для подготовке к сдаче теста по РКИ должны носить не только контролирующей, но и обучающей характер, что очень важно.

Как нам представляется, использование тестирования как средства контроля и как средства обучения русскому как иностранному — очень перспективная сфера. Тесты на уроках русского языка выполняют ряд важнейших функций:

- помогают студентам изучить и закрепить материал;
- позволяют преподавателю легко проверять знания студентов, диагностировать их уровень знаний — то есть распределять студентов по группам в соответствии с их уровнем знаний в начале курса обучения;

- готовят студентов не только в лингвистическом, но и в психологическом плане, так как правильное выполнение контрольного теста зависит не только от знания русского языка, но и от знания лингвострановедческих реалий, а также и от умения студента вести себя в стрессовой ситуации. Использование тестов в процессе обучения снимает не только чисто языковые, но и многие психологические трудности.

### **Литература**

1. Кислицын К. Н. [Болонский процесс как проект для Европы и для России](#) // Электронный журнал «[Знание. Понимание. Умение](#)». — 2010. — № 11
2. Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. СПб., Изд. СПбГУ, 2007