

**МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
БЕЛОРУССКОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА ИМЕНИ  
А.С.ПУШКИНА  
КУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**



**ИНСТИТУТ  
ПУШКИНА**



**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
И ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**МАТЕРИАЛЫ  
XXI МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,  
посвященной 100-летию учреждения образования  
«Белорусский государственный медицинский университет»  
и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси**

Минск, БГМУ, 2022

УДК 811.161.1:378.016(062)(476-25)  
ББК 81.2Рус-923  
Т 38

Печатается в авторской редакции

**Редакционная коллегия:**

кандидат филологических наук, доцент Т.Н. Мельникова  
(ответственный редактор);  
кандидат филологических наук, доцент Е. И. Гринкевич;  
кандидат педагогических наук, доцент Н. Н. Бурханская;  
кандидат педагогических наук, доцент А. В. Ермалович;  
преподаватель Д. М. Вечерко.

**Т 38** Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси (Минск, БГМУ, 21 октября 2021 г.) / под ред. Т.Н.Мельниковой (отв. ред.) [и др.] – Минск: Научный мир, 2022. – 570 с.

**ISBN 978-985-90569-2-5.**

В сборнике представлены материалы XXI Международной научно-практической конференции, включающие обсуждение актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного.

Издание адресует преподавателям русского языка как иностранного, студентам, магистрантам, аспирантам.

УДК 811.161.1:378.016(062)(476-25)  
ББК 81.2Рус-923

**ISBN 978-985-90569-2-5**

Издание подготовлено при поддержке и финансовой помощи Ассоциации  
«Содействие развитию интеграции, международного  
социально-культурного и делового сотрудничества»

© УО «Белорусский государственный медицинский университет», 2022  
© Оформление Издательство «Научный мир» ООО, 2022

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогие друзья!

21 ноября 2021 года при содействии Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ) состоялась XXI Международная научно-практическая конференция «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития», посвящённая 100-летию учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет».

В конференции приняли участие ведущие методисты и лучшие преподаватели-практики по русскому языку как иностранному из 4 стран: Беларуси, России, Украины, Узбекистана. Всего около 190 участников из 26 вузов.

На торжественном открытии мероприятия была отмечена ведущая роль кафедр русского языка, являющихся базовыми, закладывающими фундамент для успешного обучения в вузе иностранных граждан. Соорганизаторами данного мероприятия стали: БГМУ, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Курский государственный медицинский университет.

Подводя итоги работы, участники из разных стран сошлись во мнении, что на XXI Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» удалось обсудить наиболее актуальные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. Резолютивная часть включила принятые коллегиально следующие решения: 1) отметить высокий научно-теоретический и практический уровень представленных на конференции докладов; 2) признать целесообразным объединение русистов из разных стран и регионов с целью развития совместной научной и образовательной деятельности, усиления взаимодействия в сфере трансфера инновационных и информационных технологий, дистанционном и дополнительном образовании; 3) повышать роль университетов в распространении культурных ценностей стран, в содействии расширению сфер применения русского языка, осуществления образовательной и исследовательской деятельности; 4) выразить благодарность руководителям секций и пленарного заседания за продуктивную работу, рациональную организацию, дружескую атмосферу и высокий научный уровень дискуссий; 5) признать работу XXI Международной научно-практической конференции «Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития» плодотворной, прошедшей на высоком научно-методическом уровне.

Дорогие единомышленники, мы надеемся на продолжение сотрудничества в области методики преподавания русского языка как иностранного!

**Татьяна Николаевна Мельникова,**  
заведующий кафедрой белорусского и русского языков  
Белорусского государственного медицинского университета,  
кандидат филологических наук, доцент

## **Уважаемые участники конференции!**

Рад приветствовать вас на Международной научно-практической конференции, посвященной крайне важному для нас всех вопросу. Мероприятие проходит в сложных условиях, и тем ценнее та работа, которую вы осуществляете каждый день, и тот вклад, который вы вносите в изучение русского языка.

Новая парадигма, формирующаяся в настоящее время, обязывает нас более трепетно относиться к русскому языку.

Русский язык – это не только язык, на котором написаны лучшие произведения мировой культуры и классики, но и способ объединения людей по всему миру. Язык выступает как средство коммуникации и как форма культуры, важнейший элемент современной цивилизации.

Русский язык является языком межнационального общения, он выступает языком-проводником, связующим звеном для всего русского мира. Более того, русский язык служит интернациональным коммуникатором различных народов. Многие люди, не считающие русский язык своим родным, говорят на нем, тем самым подтверждая его роль и значимость для всего мирового сообщества. В связи с этим является крайне важным совершенствование методики преподавания русского языка как иностранного.

Наша общая задача – сохранить русский язык как основу русской цивилизации. Изучение языка крайне важно для понимания культуры стран русского мира.

Русский язык имеет особое значение для белорусского народа, так как является неотъемлемой частью нашей жизни, исторической судьбы, национальной идентичности.

Хочу пожелать вам интересных докладов и плодотворной работы. Приятно осознавать, что конференция стала уже доброй традицией и с каждым годом количество ее участников увеличивается. Такая тенденция может означать, что изучение русского языка не теряет своей актуальности.

**Сергей Сергеевич Луц,**  
Председатель Экспертного совета Ассоциации «Содействие  
развитию интеграции, международного социально-культурного и  
делового сотрудничества»

## РЕПРОДУЦИРОВАНИЕ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Лебединский С.И.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы репродуцирования речи в контексте стратегической теории исследования речевой деятельности. При таком подходе к анализу речемыслительных процессов уникальность, вариативность, многовекторность и многоуровневость репродуцирования речи можно свести к относительно небольшому перечню общих (универсальных) и индивидуальных стратегий, которыми пользуются говорящие при репродуцировании речи. Общим в стратегиях репродуцирования речи является принцип реализации когнитивных операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от пресуппозиционной, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и стимулирует говорящих к репродуцированию речи под индивидуальным углом зрения. В статье автор анализирует типологию стратегий репродуцирования речи.

*Ключевые слова: репродуцирование речи, стратегии репродуцирования речи, трансформационные стратегии, логико-смысловые стратегии, когнитивные стратегии, стратегии конструирования репрезентаций, стратегии конструирования концептуальной структуры текста, стратегии конструирования репрезентаций по аналогии.*

Современная психолингвистика обладает богатым арсеналом экспериментальных данных, позволяющих описать различные процессуальные структуры речевого поведения говорящих и слушателей в процессе коммуникации. В то же время некоторые вопросы в этой области до сих пор остаются нерешенными и требуют теоретической проработки и экспериментальной верификации. Среди них особое место занимает проблема репродуцирования речи, которая, несмотря на свою актуальность, до сих пор не нашла исчерпывающего решения в современной психолингвистике.

В отличие от продуктивного порождения речи, для изучения которых отсутствуют объективные методы исследования из-за наличия в процессуальной структуре речепорождения мгновенно реализуемых операций, протекающих на уровне имплицитного подсознания говорящего в неосознаваемой, словесно не выраженной, невербализуемой и некоммуницируемой форме, изучение репродуктивного порождения речи имеет больше шансов на установления максимально полного перечня стратегий, которыми пользуются говорящие при репродуцировании речи, поскольку эти стратегии исследуются одновременно с процессами понимания речи и многие из экспериментальных программ, используемых для изучения процессов понимания текстов, можно также использовать и для выявления стратегий репродуцирования речи. Опираясь на данные экспериментального изучения стратегий речепонимания (см. работы автора [1-7]) и

представляя стратегический потенциал репродуктивной речи как совокупность двух типов стратегий – стратегий речепонимания и стратегий воспроизведения воспринятой информации во внешней речи, не трудно установить, что процессуальную основу репродуцирования речи составляют следующие виды стратегий:

– *трансформационные стратегии*, включающие стратегии синтаксического переструктурирования (используются при перестановках компонентов высказываний) и семантико-синтаксического преобразования (направлены на построение упрощенных репрезентаций с частичной редукцией смысла исходных высказываний);

– *логико-смысловые стратегии*, включающие стратегии логико-смыслового преобразования (направлены на упрощение семантической структуры высказываний и конструирование репрезентаций, построенных по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях), пропозиционного анализа (при переработке полипропозитивных высказываний) и др.;

– *прогностические стратегии*, включающие стратегии опережающей активации контекста и прогнозирования смысловой перспективы репродуцируемого текста по опорным словам первичного текста;

– *когнитивные стратегии*, включающие стратегии уплотнения воспринимаемой информации, категоризации, ментального сканирования (при переводе вербального кода в образный), ментального манипулирования (при ментальном манипулировании объектами и производимыми над ними действиями), ментального сравнения (при сравнении двух объектов по одному или нескольким признакам), ментальной сериации (при сравнении трех и более объектов по одному признаку), установления партитивных связей и др.;

– *переводческие стратегии*, включающие стратегии дифференциации, конкретизации и генерализации значений; смыслового развития значений, или семантической конверсии; антонимического перекодирования и др. Обычно переводческие стратегии задействуются инофонами на начальном и среднем этапе обучения, реже – на продвинутом этапе обучения;

– *стратегии внутреннего программирования репродуцируемого текста*, включающие стратегии построения ментального плана «вторичного» текста, отбора основных смысловых элементов предметного содержания будущего текста, определения «иерархии» смысловых единиц текста, последовательности их репрезентации в тексте;

– *стратегии внешнесинтаксической разверстки плана текста*, включающие серию последовательно реализуемых тактических решений, направленных на лексико-грамматическое развертывание высказываний конструируемого текста. В результате этих процедур формируется набор языковых единиц, напоминающий пропозициональную структуру высказываний. Суть линейного развертывания высказываний состоит в их грамматическом структурировании, т.е. в создании соответствующих грамматических конструкций высказываний. При этом на основе выделения «исходных» предикативных пар «субъект – предикат»

начинает осуществляться синтаксическое конструирование высказываний и их расширение. На речемыслительном уровне процесс грамматического структурирования высказываний включает нахождение (выбор из имеющихся мемориальных «эталонов») нужных синтаксических схем высказываний. При этом всем элементам создаваемых высказываний приписываются соответствующие параметры: а) место в общей синтаксической схеме высказываний; б) «грамматические обязательства», то есть конкретные морфологические реализации места в общей схеме, включая грамматические и семантические признаки. Наделение слов грамматическими характеристиками предполагает выбор нужных словоформ из соответствующего ряда грамматических форм слов. Данный этап завершается интеллектуальными операциями семантико-синтаксического «прогноза» корреляции подготовленных к реализации высказываний их целевым установкам. Исходя из результатов такой корреляции, говорящим принимается решение о переходе к завершающей стадии построения речевого высказывания – стадии его внешней реализации. На этапе выбора языковых средств для репродуцируемого текста задачу его построения облегчают *репродуктивные стратегии*, формирующиеся на основе способности говорящего к воспроизведению готовых языковых и речевых моделей, которые содержатся в исходном тексте. При этом различают четыре вида репродуктивных стратегий: полная репродукция – воспроизведение фразы или высказывания без изменений; частичная репродукция – передача содержания высказывания несколькими фразами, взятыми из текста-сообщения без изменений; редуцированная репродукция – усечение фраз, уплотнение информации; репродукция-трансформация – передача содержания воспринятого речевого продукта в новых формах.

Как видно из представленной выше типологии стратегий репродуцирования текста, первые четыре вида стратегий ответственны за переработку информации, содержащейся в воспринимаемом тексте, а последние два вида – непосредственно за репродукцию содержания воспринятого текста. Оценивая данную типологию стратегий, следует отметить, что при переработке текстов далеко не всегда перерабатывается вся информация и все высказывания. Одни из них более значимы, а поэтому перерабатываются в полном объеме, другие – менее значимы, а поэтому осваиваются лишь по «диагонали», третьи – избыточны, а поэтому не осваиваются вовсе. При устной репродукции текста использование упомянутых стратегий затруднено временными ограничениями, связанными с темпом переработки информации, а также полифоничностью смысловой структуры текста, в котором смысл целого не сводится к последовательности смысловых частей. Чтобы освоить смысл текста, а затем передать его своими словами, говорящему приходится задействовать весь арсенал стратегий, направленных на интеграцию отдельных текстовых фрагментов, на формирование текущих смысловых гипотез, для выдвижения которых говорящему иногда приходится выйти за пределы «внешнего» текста. Разумеется, что в этом арсенале стратегий переработки информации с целью её дальнейшего репродуцирования определенное место отводится и стратегиям переработки синтактико-схемной информации, содержа-

щейся в высказываниях, однако актуализируются эти стратегии лишь тогда, когда речь идет о самой важной смысловой информации, без которой трудно глубоко и точно освоить смысл рецептируемого текста, а затем репродуцировать его во внешней речи. На основе синтактико-схемной информации не только восстанавливается недостающий контекст, но и строятся модели репродуцируемых высказываний.

К перечисленным выше стратегиям следует добавить *стратегии конструирования репрезентаций*, поскольку при репродуцировании говорящие далеко не всегда могут точно придерживаться композиционному и структурно-смысловому рисунку прослушанного текста и должны фактически этот текст строить заново. В результате смысловое содержание «первичного» текста либо конденсируется за счет потери некоторых смыслов, либо частично модифицируется за счет изменения некоторых деталей смыслового рисунка текста. Стратегии конструирования репрезентаций наиболее трудны для описания, стандартизации и экспериментальной верификации в силу их чрезвычайной вариативности, изменчивости и специфичности в каждом конкретном случае. Они могут быть в равной мере отнесены как к общим, так и к индивидуальным стратегиям понимания содержания текста и его репродуцирования. При построении репрезентаций учитывается не только то, что находится в ведении категоризации, но и то, что обнаруживается в самом акте понимания. С исследовательской точки зрения именно последнее представляет наибольшую трудность для описания и экспериментальной проверки, так как в отличие от процессов категоризации, которые можно описать с учетом различных сценариев их реализации, процедура обнаружения дополнительных источников информации в самом акте понимания для их последующей репродукции – это глубоко субъективный процесс, во многом зависящий от интеллектуальных возможностей говорящих. Основу для конструирования репрезентаций составляют фрагменты знаний; умозаключения, содержащие выводы об опознанных объектах, их свойствах, наличии связей между ними, реализации действий, а также мониторинговые суждения, оценивающие адекватность речемыслительных и речевых действий требованиям исходной когнитивной задачи. Соответственно базовыми стратегиями конструирования репрезентаций являются *стратегии построения ментальных репрезентаций через преобразование или детализацию схем, конструирования концептуальных структур и репрезентаций по аналогии*. Под *репрезентациями* автор понимает ментальные конструкции, которые строятся в конкретном индивидуальном контексте для решения конкретных когнитивных задач [1, с. 174; 3, с. 209]. При изменении объекта понимания репрезентации могут модифицироваться. Причем изменение объекта понимания не всегда требует их кардинального преобразования. Возможно, и чаще всего так и происходит, их частичное изменение либо через детализацию когнитивной схемы, либо через интеграцию некоторых элементов схемы и сведению их к более общему значению. Например, если слушателю, готовому к репродуцированию прослушанного экономического текста известно, что инфляция порождает рост цен, обесценение денег, падение жизненного уровня населения, безработицу,

то на основе этих сведений он при анализе новых контекстов, связанных с инфляцией, может добавить в уже существующую когнитивную схему новые элементы и заключить, что инфляция помимо всего прочего снижает объем производства, приводит к оттоку капитала из производственной сферы в торговую или посреднические операции, где быстрее оборот капитала и больше прибыль, а также легче уклоняться от налогообложения, ограничивает кредитные операции, расширяет спекулятивную деятельность. Опытный слушатель, обладающий развитой пресуппозицией, может также заключить, что рост темпов инфляции увеличивает действие этих факторов и может привести к росту социальной напряженности в обществе. Осуществляя пошаговое изменение когнитивных схем и построенных на их основе репрезентаций, слушатель-говорящий может кардинально модифицировать репрезентации, фактически заменив их новыми репрезентациями. Эти новые репрезентации, отсутствующая в прослушанном тексте, могут быть включены в репродуцируемый текст. Но чаще всего конструирование репрезентаций осуществляется путем незначительного изменения когнитивных схем, например через детализацию их компонентов или замену их другими компонентами. Например, если слушателю, планирующему репродуцировать прослушанный текст, известно, что инфляция ограничивает кредитные отношения, то ему нетрудно заключить, что развитие малого бизнеса в период инфляции затруднено из-за невозможности предпринимателей взять в банке дешевые кредиты. Когнитивные схемы позволяют не только детализировать перерабатываемую информацию, но и выдвигать прогнозы относительно недостающей информации. Например, если слушателю-говорящему известно, что инфляция ограничивает кредитные операции, то ему нетрудно догадаться, что это происходит вследствие удорожания кредитов, которые становятся непосильны для большей части населения.

В ходе проведенных нами экспериментов оценка построенных испытуемыми репрезентаций осуществлялась на основе соотношения использования в них импликационной (текстовой) и внетекстовой информации. Если при построении «вторичных» текстов испытуемые использовали только текстовую информацию, то такие репрезентации условно квалифицировались нами как буквальные, или нулевые. Их наличие в текстовых продуктах испытуемых свидетельствует о том, что при их построении они больше доверяли текстовой информации, а не своим знаниям. И наоборот, если при построении «вторичных» текстов испытуемые использовали только внетекстовую информацию, то такие репрезентации мы условно квалифицировали как свободные. Наличие свободных репрезентаций во «вторичных» (репродуцированных) текстах испытуемых свидетельствует о том, что при их построении они целиком полагались на свои знания, а не на текстовую информацию. Между буквальными и свободными репрезентациями можно выделить большой массив неоднородных по своему составу промежуточных репрезентаций, которые условно можно разделить на три группы: 1) частично модифицированные репрезентации, в которых были заменены отдельные части когнитивных схем; 2) частично преобразованные репрезентации, в которых исходная когнитивная схема дополнялась новой детализирующей информацией;

и 3) трансформационные репрезентации, которые основаны на глобальном преобразовании когнитивных схем. Помимо этих репрезентаций автор выявил также группу логических репрезентаций, основанных на знаниях, логике и обусловленности научных фактов. Условно свободные и логические репрезентации автор назвал *интерпретационными репрезентациями*. Вариативность используемых испытуемыми репрезентаций зависит от разных факторов – объективных и субъективных. К объективным факторам можно отнести понятийную сложность воспринимаемой информации, информационную достаточность, контекстуальную прозрачность текста, языковую и профессиональную подготовку слушателей, а к субъективным – предпочтительность использования слушателями определенных типов репрезентаций. Так, по наблюдениям автора, иностранцы, независимо от уровня их профессионально-языковой подготовки, предпочитают строить «буквальные» или частично модифицированные репрезентации. Очевидно, что причины этого следует искать в психологии иностранцев, которые из-за возможных языковых «подвохов» и объективной трудности русского языка пытаются, прежде всего, найти нужную информацию в самом тексте, и только если это не удастся сделать, тогда они обращаются к своим знаниям, опыту и логике [1, с. 174 – 184; 3, с. 209 – 221; 4, с. 22 – 29; 5, с. 91 – 97].

Конструирование репрезентаций посредством преобразования (детализации) когнитивных схем обычно осуществляется в тех случаях, когда испытуемые пытаются соединить отдельные части опознанной информации и интегрировать их в единый смысловой комплекс. Если связи между опознанными элементами восстановить не удастся, тогда испытуемым приходится *конструировать концептуальную структуру* постепенно путем уплотнения пропозиций и отсева избыточной информации. Процесс построения такой структуры имеет прерывистый, «рваный» или скачкообразный характер и разную смыслообразующую направленность. Начальную часть этой структуры образует смысловой прогноз, который формируется испытуемыми при переработке первых информативно значимых понятий воспринимаемого текста, а ее последующая часть направляется этим прогнозом и реализуется когнитивными скачками, в ходе которых образуется мозаика смыслов, которые, уплотняясь посредством конденсации смыслов и удаления из них тех, которые осознаются испытуемыми как несущественные, преобразуются в гиперсмысл, формирование которого иллюстрирует завершение построения концептуальной структуры воспринятого текста [1, с. 184 – 194; 3, с. 221 – 235; 6, с. 83 – 91].

Важную роль при репродуцировании речи выполняют *стратегии конструирования репрезентаций по аналогии*. К аналогиям испытуемые прибегают в тех случаях, когда не даны строгие условия приложения схемы. Основанием для «запуска» аналогий служит сходство объектов, их свойств и отношений. Они играют важную роль в понимании сложных текстов (например, научных), так как участвуют в формировании гипотез и являются основным источником выдвигаемых испытуемыми предположений, которые затем проходят проверку более строгими дедуктивными и индуктивными методами, включая детализацию и ге-

нерализацию. Благодаря этим качествам аналогии являются базовым конструкционным материалом для моделирования смысловой структуры репродуцируемого текста [1, с. 194 – 201; 3, с. 236 – 248; 7, с. 102 – 109].

Предложенный стратегический контекстуально-тезаурусный подход к исследованию понимания и репродуцирования текстов позволяет установить причины смысловых «разночтений» в понимании тестов и смысловых потерь в процессе их репродуцирования. На примере формирования ассоциативных файлов, обладающих общим фондом ассоциатов, можно предположить, что у носителей языка имеется общее словарное «ядро», позволяющее порождать одни и те же ассоциации. Очевидно, что подобное «ядро» имеется также и в отраслевых словарях носителей языка, и именно благодаря ему и высокопрогностичному контексту удается достичь однотипного понимания одних и тех же речевых продуктов разными слушателями, обладающими разным интеллектуально-когнитивным потенциалом. Что же касается «периферии», то ее компонентный состав чрезвычайно вариативен и во многом формируется за счет субъективных факторов, которые обуславливают разный объем отраслевых словарей, вариативность средств, различия в глубине и степени их детализации. Наличие общего «ядра» способствует однотипности или сходству понимания разными слушателями, наличие «периферии» приводит к «разночтениям» в понимании. При этом существуют две причины «разночтений». Одна из них – разное содержание, качество и объем «периферий» у разных носителей языка; другая – различия в когнитивных способностях, дефицит которых требует переформатирования воспринимаемого информационного потока и его упрощения, вследствие чего при реконструкции смысла воспринимаемого текста возможна его деформация и потеря некоторых смысловых деталей. Основным стимулом, подталкивающим слушателей к изменению объекта восприятия (а следовательно, и содержания «вторичных текстов», построенных в ходе репродукции «первичных» текстов), выступает их желание упростить процесс понимания. Такое упрощение достигается за счет трех когнитивных эффектов – когнитивной оптимальности, экономии когнитивных усилий и компенсации когнитивных ресурсов. Первый эффект достигается в результате замены сложных информационных участков текста более простыми, доступными и логически обоснованными фактами, воссозданными при опоре на дотекстовую пресуппозицию; второй – в результате смысловой компрессии оригинального текста, устранения в нем субъективно несущественных деталей и перевода его в более доступную для репродуцирования форму; третий – в результате устранения в ментальной схеме слушателя непонятых текстовых фрагментов и их замены информацией уточняющего, корректирующего и дополняющего характера, взятой из других информационных источников. Помимо упрощения возможно также и усложнение схемы понимания текста. Обычно этот эффект достигается, когда объем знания слушателем проблематики текста значительно превышает предметно-понятийное содержание текста по точности, глубине и масштабам анализа проблемы, и слушатель, углубляясь в тему текста и уточняя его отдельные понятия, выходит за рамки текста и фактически порождает новый текст.

### Литература

1. Лебединский, С. И. Стратегии понимания устной научной речи: дисс. на соиск. уч.ст-ни д-ра филол. наук: 10.02.19 / С.И. Лебединский. – Минск, 2018.
2. Лебединский, С. И. Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи / С. И. Лебединский. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2014. – 296 с.
3. Лебединский, С.И. Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование / С.И. Лебединский. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2017. – 328 с.
4. Лебединский, С. И. Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных репрезентаций / С. И. Лебединский // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2015. – № 5 – С. 22–29.
5. Лебединский, С.И. Стратегии конструирования репрезентаций в процессе понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. – 2017. – № 1. – С. 91–97.
6. Лебединский, С. И. Стратегии конструирования концептуальной структуры текста в процессе понимания устной научной речи / С.И. Лебединский // Вестн. МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2017. – № 1. – С. 83–91.
7. Лебединский, С.И. Конструирование репрезентаций по аналогии в процессе понимания устной научной речи / С. И. Лебединский // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. – 2017, № 2. – С. 102–109.

## SPEECH REPRODUCTION IN THE CONTEXT OF THE STRATEGIC THEORY OF SPEECH ACTIVITY RESEARCH

**Lebedinskiy S.I.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article presents a theoretical justification of the problem of reproduction of speech in the context of the strategic theory of speech activity research. With this approach to the analysis of speech-thinking processes, the uniqueness, variability, diversity and multilevel nature of speech reproduction can be reduced to a relatively small list of general (universal) and individual strategies that speakers use when reproducing speech. Common in speech reproduction strategies is the principle of implementing cognitive operations, and individual – ways to achieve the goal, which are unique and variable and are formed depending on the presuppositional, professional, linguistic and cognitive competence of speakers, which forms the operational potential of strategies and encourages speakers to reproduce speech from an individual point of view. In the article, the author analyzes the typology of speech reproduction strategies.

*Keywords: speech reproduction, speech reproduction strategies, transformational strategies, logical-semantic strategies, cognitive strategies, strategies for constructing representations, strategies for constructing the conceptual structure of the text, strategies for constructing representations by analogy.*

## АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ЧЕРЕЗ ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Абрамова Я.К., Семина А.И.**

*Московский педагогический государственный университет*

*Россия, Москва*

Статья посвящена описанию опыта разработки комплексной системы адаптации иностранных учащихся к образовательным реалиям современной России. В работе представлена практика применения цифровых технологий в качестве инструмента инклюзии в социально-академическую среду как билингвов, находящихся за пределами РФ, так и иностранцев, планирующих обучение в России.

*Ключевые слова: адаптация иностранных студентов; русский язык как иностранный; видеокурс; смешанное обучение; дистанционное обучение; образовательные платформы.*

Академическая сфера жизни общества развивается последние десятилетия под влиянием процессов глобализации. Многие жители других государств по ряду причин выбирают отечественную систему образования, которая при своем постоянном изменении остается все-таки наиболее слаженной и эффективной. Так, с одной стороны, мы сталкиваемся с большим количеством детей-билингвов различного типа, проживающих вне Российской Федерации, которые желают изучать русский язык и другие предметы нашей школьной программы. С другой стороны, прослеживается стабильный прирост иностранных абитуриентов, обусловленный различными факторами, включая стоимость обучения, которая в условиях нынешней экономики является значительно ниже, чем, например, в европейских странах, а также широким интересом к техническому образованию в мире, где российское высшее образование всегда было в цене.

Увеличение мигрантов, а также желающих получить российское образование дистанционно привело к потребности в их адаптации к современным академическим реалиям страны. Учителя школ и преподаватели университетов, являющиеся русистами, в свою очередь, вынуждены в настоящее время проходить курсы профессиональной переподготовки, осваивая специализацию преподавателя русского языка как иностранного, без которой теперь невозможно обойтись.

Однако проблема адаптации появляется и у тех, кто только готовится к дальнейшему переезду, либо вовсе не планирует учиться в России. В такой ситуации лучшим решением этого вопроса видится применение дистанционного или смешанного обучения, чьи достоинства описаны многими современными учеными. Благодаря возможности применения цифровых технологий в процессе преподавания авторам данной статьи удалось помочь большому числу людей различных возрастных групп как преодолеть разницу культур, так и приспособиться к реалиям жизни в России и организационным моментам, связанным с подготовкой и проведением образовательной деятельности на иностранном для них языке.

Рассмотрим ситуацию, при которой ребенок-билингв, стремящийся познавать мир через русский язык, сталкивается и с ограничением/ отсутствием русскоязычной языковой среды, и с абсолютно другой образовательной программой в детском саду или школе. В данных условиях можно говорить о трех различных методиках: 1) преподавание русского языка как одного из родных языков ребенка; 2) обучение русскому языку детей-иностранцев; 3) преподавания русского языка как Heritage Language («унаследованный» от старшего поколения язык) [3]. Единственно правильным решением при отсутствии родителя-носителя языка, готового активно помогать ребенку изучать русский язык и другие предметы на нем, мы посчитали использование смешанной модели обучения, обеспечивающей индивидуальную образовательную траекторию для каждого юного участника процесса.

В сотрудничестве с обучающей электронной платформой Lang-land.com [2] была проведена серия бинарных уроков в рамках уникального проекта «Русский ассистент», который являет собой следующее: двумя учителями – кто-то из авторов статьи и учитель из русской школы дополнительного образования – в режиме телемоста (видеоконференции) проводились уроки репортажного лингвострановедческого и полилогового характера. Так, например, в рамках темы занятия, затрагивающей историческое событие, «ассистент» проводил урок из подходящей географической точки в режиме реального времени (см. Рисунок 1), что повышало эффективность обучающего процесса за счет создания иллюзии присутствия. Таким образом, с помощью данного проекта можно обеспечить интерес к познанию мира вокруг, лингвострановедению, истории и культуре России, адаптируя детей к реалиям российской жизни.



Рисунок 1. Фрагмент урока-экскурсии.

«Русский ассистент» позволяет создать атмосферу типичной российской школы, в которой, скорее всего, ни один из участников не окажется. Однако, прохождение школьной программы на русском языке, безусловно, скажется на его общем развитии и позволит осуществлять перенос выработанных навыков как в образовательную систему страны проживания, так и в другие сферы жизни.

Однако существует и категория школьников старших классов, мечтающих получить высшее образование в Российской Федерации. Ролики-знакомства с университетом и всевозможные памятки иностранного студента, создающиеся во многих вузах страны, не решают проблему облегчения процесса адаптации,

поскольку не снимают многие языковые вопросы, с которыми сталкивается иностранный студент-первокурсник.

Таким образом, нами было принято решение попробовать запустить адаптационные процессы еще на моменте планирования иностранцем своего переезда в российский город [1]. Это было реализовано путем создания адаптационного видеокурса, который с одной стороны, знакомит потенциальных абитуриентов со студенческой жизнью в России, а с другой – позволяет получить дополнительную практику по русскому языку. Указанный курс так же, как и «Русский ассистент» предлагался к использованию по модели смешанного обучения и был размещен на электронной образовательной платформе.

Адаптационный видеокурс представляет собой цепочку из связанных тематически 9 видео-уроков, охватывающих основные ситуации общения, с которыми иностранный студент мог бы столкнуться в русскоязычной среде: основы деловой коммуникации, необходимые при общении с преподавателем, поход в международный отдел, регистрация в общежитии и т.д. Также стоит отметить аутентичность информации и материалов, используемых в курсе. Так, например, представленный в курсе перечень документов, номера телефонов, адреса, имена являются настоящими и помогают учащимся значительно облегчить ориентацию в академическо-социальной среде. При этом применение цифровых технологий позволяло оперативно реагировать на любые изменения в административной структуре университета, обеспечивая, таким образом, актуальность, предоставляемой в курсе информации.

С точки зрения русского языка курс направлен на развитие как лексико-грамматических навыков, так и навыков говорения, формирование которых имеет особую значимость на этапе социально-академической адаптации. Помимо этого авторами была разработана серия текстов, выступающих в роли дополнения или продолжения тем, затронутых в видео. Например, в одном из текстов не только приводится информация о московском метро, но также сообщается о стоимости билетов и сроках их действия. При этом сами тексты представлены в двух уровнях (A1 и A2) и также подкреплены предтекстовыми, текстовыми и послетекстовыми заданиями, позволяя адаптировать процесс обучения под языковые потребности учащихся и делая его более гибким.

Таким образом, использование адаптационного видеокурса позволяет реализовать возможность погружения иностранного студента в академическую среду до прибытия в Российскую Федерацию и облегчить восприятие и усвоение лексико-грамматического материала.

Опыт использования «Русского ассистента» и видеокурса в целях академической адаптации учащихся показывает, что учебные умения, которые формируются средствами смешанного обучения на программном содержании конкретной образовательной программы, преобразуются и постепенно переходят на качественно новый уровень владения русским языком как иностранным. Следовательно, обеспечивается не только заявленная адаптивная функция, но и достаточная языковая практика.

### Литература

1. Абрамова, Я.К., Семина, А.И. Реализация модели смешанного обучения русскому языку как иностранному на базе образовательной платформы Canvas // Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее. / Абрамова Я.К., А.И. Семина. – Новосибирск. – 2016. – №5. – С.52-58.
2. Семина, А.И. Реализация модели смешанного обучения (blended learning) русскому языку как иностранному // Современная наука: Актуальные вопросы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – М.: Научные технологии. – 2018. – №6/2. – 115 с.
3. Хамраева, Е.А. Русский язык для детей-билингвов. Теория и практика / Е.А.Хамраева. – М.: Билингва. – 2015. – 152 с.

### ADAPTATION OF FOREIGN CHILDREN AND TEENAGERS TO THE ACADEMIC ENVIRONMENT THROUGH TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abramova Y.K., Semina A.I.**

*Moscow State Pedagogical University*

*Russia, Moscow*

The article describes the experience of a complex adaptive system development for foreigners in terms of modern Russian educational reality. The latter presents the practice of digital technologies implementation as an inclusion instrument in social-academic environment for abroad bilingual children, as well as for foreigners, planning their studying in the Russian Federation.

*Keywords: adaptation of foreign students; Russian as a foreign language; video course; blended learning; e-learning; educational platforms.*

### КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ

**Авдеенко Ю.И.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

*Украина, Харьков*

Исследование проводится в педагогическом и лингвистическом аспектах формирования коммуникативных компетентностей учащихся. Анализируются научные работы украинских исследователей в области методики преподавания УКИ. Перечисляются все задачи, которые нужно решить, чтобы сформировать коммуникативные компетенции. Обосновывается необходимость решения каждой задачи. В конце статьи предложены возможные пути решения задач, с целью развития методологической базы преподавания украинского языка как иностранного.

*Ключевые слова: речевые навыки, УКИ, методология, коммуникативные компетенции.*

Изучение украинского языка как иностранного претерпело много изменений за последние несколько десятков лет. Изменения коснулись различных

сфер языкового обучения, в том числе и его ориентации на речевое развитие и формирование коммуникативных компетенций, обеспечение возможности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка в новой культурной среде.

В статье дается описание факторов методики обучения иностранных студентов украинскому языку как иностранному. В статье приводятся базовые сроки методики преподавания иностранного языка: «методики преподавания украинского языка как иностранного» и «методики преподавания украинского языка как родного» [5].

А. Бронская дополнила методологическую базу для подготовки преподавателей украинского языка как иностранного [2]. Г. Онкович в своих научных трудах приводит примеры проблем, которые могут возникать у студентов в процессе изучения украинского языка как иностранного [4].

Методика преподавания украинского языка как иностранного предусматривает выполнения на каждом занятии четырех видов учебной деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо. Однако соотношение указанных видов деятельности на различных занятиях в зависимости от темы, цели занятия, коммуникативных потребностей студентов и других аспектов может варьироваться. Баран Н.А. обращает внимание на широкое разнообразие видов деятельности на занятиях, которые преподаватель может использовать, пользуясь собственными творческими возможностями [1, с 4].

При изучении иностранного языка развитие такой коммуникативной компетенции, как говорение, является чрезвычайно важным для достижения определенного уровня владения языком. Применение навыков говорения часто довольно ситуативное, самостоятельное, ведь говорящий вынужден формулировать собственные мысли. Речь говорящего требует от него активного участия в разговоре, поэтому он должен научиться удачно выражать свои мысли и понимать собеседника. Формирование навыков одного из видов речевой деятельности неизбежно связано с развитием других видов речи [3, с. 31].

Формирование социокультурной компетенции в современной лингводидактике решается с позиции социокультурного подхода к обучению. Основу такого подхода составляет выделение особой кумулятивной (или накопительной) функции языка – способности языка фиксировать и сохранять в языковых единицах экстралингвистическую информацию. Обучение речевым навыкам нового языка с позиции социокультурного подхода проводится в контексте диалога культур с учетом различий и особенностей восприятия изучаемого языка учащимися.

На занятиях по практике языка знакомство с социокультурными средствами общения и формирования социокультурной компетенции должны быть направлены на ознакомление учащихся с фактами иноязычной культуры, осознание их места в мировой культуре в сопоставлении с фактами родной культуры, включение таких фактов в систему своих ценностей, умение пользоваться фактами культуры в речевом общении в соответствии с нормами

языка.

Одной из существенных задач обучения языку с точки зрения социокультурного подхода является формирование устойчивой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой. При таком подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и на различия, существующие между ними.

При обучении иностранных студентов украинскому языку, преподаватели обращаются к основам культуроведения. Также в качестве средств обучения УКИ преподаватели обращаются к невербальным средствам общения. Наиболее значимыми для общения является кинесические невербальные средства общения – движения человека. Они воспринимаются человеком зрительно, проявляются в виде рукопожатия, жеста, позы, выражения лица.

В процессе коммуникации и установления начального контакта с целью дальнейшего общения важную роль играют взгляд и улыбка. Взгляд выступает как средство установления зрительного контакта. Зрительный контакт означает доверие собеседников друг другу. Разный характер точек зрения, частота, продолжительность и другие черты влияют на качество общения людей.

Улыбка в процессе общения – это показатель доброжелательного отношения к собеседнику. Характер улыбки, искренность и другие факторы тоже влияют на установление контакта с человеком. Улыбка сопровождает слова приветствия, с ее помощью демонстрируется симпатия к партнеру, может быть ослаблено негативное отношение к нему.

Существенное отличие улыбки у украинцев и западных народов заключается в выражении эмоций. Улыбка украинцев в первую очередь демонстрирует радость, удовольствие, хорошее настроение. У западных народов улыбка в первую очередь демонстрирует вежливость. Украинцы редко улыбаются незнакомым людям, чаще всего улыбка адресуется знакомым и близким людям. Иностранные студенты часто воспринимают отсутствие улыбки в негативном ключе, как строгость и чрезмерная серьезность людей, что может влиять на возникновение внутреннего дискомфорта у студента при общении с местными жителями. Все эти факторы влияют на иностранного студента, который изучает украинский язык вне учебного заведения в повседневной жизни [7].

Усилия преподавателя и добросовестность студентов не гарантируют полного успеха в изучении украинского языка как иностранного. На это может влиять языковой барьер, который иногда возникает даже у исполнительных и добросовестных студентов. Существует несколько способов преодоления языкового барьера. Во-первых, наличие языкового барьера – это нехватка практики общения. Поэтому нужно увеличить количество аудиторной работы без приобщения постороннего внимания к говорящему. Во-вторых, нужно убедиться, что студент способен использовать полученные знания на практике и применять знания при общении с носителями языка в жизни. Следовательно, преодоление языкового барьера способствует изучению и улучшению речевых навыков и коммуникативных компетенций у иностранных студентов.

Таким образом, на формирование коммуникативных компетенций влияет много факторов методики преподавания украинского языка как иностранного и методов обучения студентов, которые использует преподаватель на языковых занятиях. Формирование и совершенствование навыков говорения на украинском языке у студентов-иностранцев требует постоянной и разноаспектной работы прежде всего студентов, а также преподавателей. Также большое значение имеет творческий подход к организации занятий, который обеспечит развитие не только умений и навыков говорения, но и других видов речевой деятельности студентов.

### Литература

1. Баран, Н.А. Окремі аспекти викладання української мови як іноземної. Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (Біла Церква, 19 квіт. 2019 р.) / Н.А. Баран. – Біла Церква, 2019. – С. 3–6.
2. Бронська, А.А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних / А.А. Бронська. – Київ: 2002. – 15 с.
3. Курушина, М.А., Поляков, Д.А. Комплексний підхід до навчання говоріння у викладанні української мови як іноземної. Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної: тези доп. Міжнар. конф. (Біла Церква, 19 квіт. 2019 р.) / М.А. Курушина, Д.А. Поляков. – Біла Церква, 2019. – С. 30-33.
4. Онкович, Г.В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів / Г.В. Онкович. – Київ: 1998.
5. Паламар, Л. Принцип активної комунікації у процесі навчання української мови у ВНЗ. / Л. Паламар. – Нова пед. думка, 2008. – № 2. С. 71–73.
6. Пассов, Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея / Е.И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс, 2006. – 240 с.

## COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS IN LANGUAGE TRAINING

**Avdeenko Y.I.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Ukraine, Kharkiv*

The research is carried out in the pedagogical and linguistic aspects of the formation of students' communicative competencies. The article analyzes the scientific works of Ukrainian researchers in the field of teaching methods of UAF. All the tasks that need to be solved in order to form communicative competencies are listed. The necessity of solving each problem is substantiated. At the end of the article, possible ways of solving problems are proposed, with the aim of developing a methodological base for teaching Ukrainian as a foreign language.

*Keywords: speech skills, UAF, methodology, communicative competencies.*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В РКИ

**Адашкевич И.В., Кислик Н.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье описываются различные виды тестов по иностранному языку. Анализируются подходы к созданию языковых тестов, которые повышают их валидность, а также делают тест не только инструментом контроля, но и формой обучения. Особенно важным аспектом является лексическое наполнение языковых тестов.

*Ключевые слова: тест, валидность, языковая система, индивидуализация, адаптация.*

В современной обучающей среде, включающей в себя бесконечное многообразие форм и вдохновляющее поле возможностей, тесты прочно заняли место универсального инструмента контроля знаний обучающихся и остаются неизменно популярными как метод педагогических измерений и их интерпретации. Они могут быть письменными и устными, могут проводиться индивидуально и в группах, онлайн или в аудитории. Интернет-ресурсы предлагают изучающим иностранные языки тесты по грамматике, тесты, проверяющие словарный запас и навыки аудирования, контрольные тесты и обучающие тесты, снабжённые гиперссылками.

Фактически существует почти бесконечное множество разнообразных видов тестов. На наш взгляд решающим в классификации любого метода являются цели и задачи. В соответствии с целями все языковые тесты можно разделить на 4 типа. А. Девис в своих работах даёт подробную характеристику каждому из этих типов.

1. General Proficiency tests (тесты возможностей) – тесты для определения уровня владения иностранными языками. В этой категории выделяется несколько видов тестов в зависимости от их назначения. Если целью является проверка знаний абитуриентов на определение уровня владения иностранным языком, то такие тесты называются selection tests (отборочные тесты); если же их целью является распределение учащихся по группам в зависимости от их знаний – placement tests (тест на распределение) и т. д.

2. Aptitude tests – категория тестов для выявления способностей экзаменуемого по иностранному языку, а также времени, необходимого ему для овладения языком. Эта категория тестов часто носит название тестов прогнозирования (Prognostic tests), т. е. тестов, предсказывающих возможный успех ученика в изучении иностранного языка, который зависит от его способностей.

3. Achievement tests (тесты прогресса и достижений) – тесты для определения достижений (в знаниях, умениях и навыках, приобретённых в процессе обучения) за определённый период. Эта же категория тестов более известна под названием Progress tests.

4. Diagnostic tests (диагностические тесты) – тесты для выявления слабых

сторон знаний учащихся по отдельным языковым навыкам, также причины их отставания. С их помощью, педагогу предоставляется возможность принять соответствующие меры для устранения отставания.

Тема тестирования в принципе так широка, что охватить её в целом невозможно в рамках одной статьи. Поэтому в нашей работе будут затронуты только некоторые стороны тестирования, которые показали наиболее актуальными для преподавания РКИ.

Из четырёх типов тестов, описанных выше, наиболее актуальными и часто используемыми в нашей практической деятельности являются тесты достижений и диагностические тесты. Фактически, в подавляющем большинстве случаев при обучении русскому языку как иностранному преподаватель использует тест как инструмент контроля. Это тематические тесты, контролирующие усвоение отдельных тем, и итоговые, контролирующие усвоение изученного в семестре материала.

Традиционно тесты называют «лексико-грамматическими», как бы исходя из того, что нельзя отделить форму от содержания. Однако, такой подход вносит некоторые элементы хаоса в языковое сознание тестируемого. Если задача теста проверить сформированность грамматических навыков – это грамматический тест. Его задания: дифференцировать нужную грамматическую форму из ряда других различными способами, использовать нужную морфему (окончание, суффикс, приставку), генерировать слова в нужной грамматической форме. Если это лексический тест – на первое место выступает лексическое значение слова, понимание слов, словосочетаний, фрагментов текста, уместность и лексическая сочетаемость. Перемешивание в тесте лексических и грамматических задач не даёт тестируемому возможности воспринимать знания как систему, сбивает и дезориентирует.

Изучение иностранного языка – это всегда выстраивание в сознании новой системы. Логично и правильно построенный в соответствии с системой языка тест обладает мощнейшим потенциалом. Независимо от того, насколько он контролирующий – промежуточный, итоговый или сертификационный, – такой тест будет обучающим. Он как бы в фоновом режиме учит: подтверждает правильность языковой догадки, помогает выбрать верную словоформу, помогает понять, чего тестируемый не знает или понял не до конца и что он уже точно усвоил.

Вообще фоновый режим играет огромную роль в обучении в целом и в тестировании в частности. Это касается, в первую очередь, содержания. Часто создатели грамматических тестов считают, что абсолютно не важно, в какое предложение или словосочетание нужно вставить правильную грамматическую форму, ведь мы «просто проверяем грамматику». Это порождает череду унылых фраз, которые современный молодой человек никогда в повседневной жизни говорить на изучаемом языке не будет. В РКИ это часто примеры, в которых фигурируют выражения типа «получил письмо», «пригласил в театр», «выступал на концерте» и им подобные малочастотные слова и фразы. А в идеале

содержательный материал теста должен быть полезен. Каждая фраза должна быть именно такой, какую хочет сказать обучаемый, какая нужна ему в общении. Без этого грамматика отрывается от коммуникации, становится бесполезной, а тест проверяет не владение языком, а только выполнение требований преподавателя.

Сам факт того, что язык существует в интерактивной форме и работает в адаптивном режиме уже говорит о том, что более эффективными будут интерактивные и адаптивные тесты. В первую очередь это относится к обучающим тестам. К сожалению, эта категория тестов не получила пока такого широкого распространения, как контролирующие тесты. А ведь именно интерактивные и адаптивные тесты дают возможность не просто проверить обучаемых, а дать им возможность самоконтроля, анализа ответов на вопросы теста, ссылок на правила – это не только эффективный инструмент обучения, но и мощный стимул мотивации.

Адаптивность и интерактивность теста повышается и в том случае, когда тест максимально индивидуализирован. Разумеется, создавать тест для каждого члена учебной группы не только требует от преподавателя слишком много времени и сил, но и вряд ли целесообразно. Но тесты, подготовленные с учётом особенностей конкретной группы и нюансов работы в ней, намного эффективнее и точнее, чем просто тесты, соответствующие разделу программы или учебника.

Все тесты, независимо от типа, объединяет одно: цель выполнения – дать правильный ответ. И хотя на первый взгляд кажется, что к этой цели идёт только тестируемый, по сути, это цель всех участников процесса, а именно: преподавателя, тестируемого и создателя теста. Для преподавателя и создателя теста это значит, что правильность «правильного» ответа не вызывает сомнений, а все остальные, «неправильные», ответы – абсолютно бесспорно и очевидно неправильны. И главное – это должно быть понятно тестируемому, когда мы откроем перед ним тест. Также путь к правильному ответу лежит в сфере точности и однозначности формулировок, отсутствии ошибок (в том числе и технических) и глубоком понимании того, какие именно типичные ошибки может допустить тестируемый при решении каждой из задач теста. Последний тезис особенно важен, потому что если в тесте в качестве неправильных вариантов ответа представлены именно типичные ошибки, «тонкие места», то тест работает. Если же места неправильных ответов произвольно заполняются бессмыслицей, то тест перестаёт выполнять свои функции.

При создании теста следует стремиться к тому, чтобы результат оценивался максимально объективно. Можно сказать, что валидность теста – это чрезвычайно важный для тестируемого показатель. Особенно важен он при групповом тестировании, когда все члены группы знают друг друга и знают оценки друг друга. Сомнения в объективности оценивания не только вызывают всплеск негативных эмоций, но и разрушают доверие и уважение к преподавателю (независимо от того, является ли этот преподаватель создателем теста). Чересчур жёсткая система оценивания гарантированно приводит к массовым попыткам разными способами обмануть систему и преподавателя. Непонятная система

оценивания ведёт к тому же.

Для того, чтобы человек, выполняющий задания теста, был не пассивным объектом, а деятельным и сознательным участником процесса, задания теста должны быть ранжированы по степени сложности и расположены в порядке возрастающей сложности. В этом случае тестируемому будет понятно, каков его уровень достижений, ещё до получения оценки. Он с помощью теста не только оценит себя сам, но и увидит свои пробелы и свои сильные стороны. Это будет моментом самоанализа и подведения итогов. На несколько минут обучаемый выступит для самого себя в роли преподавателя, оценивающего проделанную работу. Это бесценный опыт, который мало кто променяет на полученную обманом высокую оценку. А тот, кто променяет, в сущности, не стоит трудов и волнений: ему знания не нужны.

В заключение хотелось бы отметить, что тест, который закончился только выставлением оценки эффективен только на 50%. Он выполняет только функцию контроля, только оценивает и при этом оставляет тестируемого в состоянии растерянности и сомнения. Для осуществления принципа осознанности обучения и уважения к личности обучаемого чрезвычайно важно анализировать ответы и быть открытым для диалога, потому что обучение языку не заканчивается постановкой отметки.

#### Литература

1. Davies, A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics / A. Davies. – Edinburgh: 1968. – 145с.
2. Жемерина, Д. С. Виды тестов в обучении иностранному языку / Д. С. Жемерина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 47 (233). – С. 347-350. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/233/53867/>. Дата доступа: 24.08.2021.
3. Капушева, Х.Х. К проблеме языкового тестирования и его критериях в процессе обучения иностранным языкам / Х.Х. Капушева. – Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010. – 31 с.
4. Павловская, И. Ю., Башмакова, Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. Издание 2-ое, исправленное и дополненное / И.Ю. Павловская, Н.И. Башмакова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 194 с.

#### SOME ASPECTS OF TESTING IN RFL

**Adashkevich I.V., Kislik N.V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article describes various types of tests in a foreign language. The approaches to the creation of language tests are analyzed, which increase their validity, and also make the test not only a control tool, but also a form of learning. A particularly important aspect is the lexical content of language tests.

*Keywords: test, validity, language system, individualization, adaptation.*

## ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ – МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

**Аксёнова Г.Н., Хорешко С.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Всё, что становится легко доступным и не требует больше значительных затрат, подвергается своеобразной эмоционально-мотивационной адаптации, поэтому возникает необходимость поиска новых, более трудных мотивационных установок.

*Ключевые слова: публицистика, когнитивная мотивация, навыки и умения, эмоциональный и психологический фон, приоритет, информативность.*

На третьем курсе обучения иностранных студентов (в нашем случае студентов-медиков) наблюдается снижение когнитивной мотивации речевой деятельности студентов. На этом этапе обучаемые уже достаточно хорошо (на их взгляд) овладели языком: они подготовлены к общению в русской языковой среде; получили определённые навыки и умения чтения специальной литературы и «потеряли» интерес к языку. Как отмечает психолингвист В.В. Асеев, «в мотивационной системе человека постоянно происходит диалектически двойственный процесс. С одной стороны, всё, что становится легко доступным и не требует больше значительных затрат, подвергается своеобразной эмоционально-мотивационной адаптации, теряя свою притягательность, значимость, а для освободившихся функциональных ресурсов человек активно ищет и находит новые, более трудные и более достойные мотивационные установки» [Асеев, 1970, с. 16].

Для активизации на данном этапе мотивации при обучении русскому языку возникает необходимость в корректном определении новых мотивационных составляющих (установок), т.е. необходимо выяснить приоритет учащегося: какая деятельность в медицинской сфере имеет для него глубинный личностный смысл.

Отмечено, что с большим интересом учащиеся работают с текстами об известных современных ученых-медиках. Например, студенты познакомились с жизнью и научными достижениями известных учёных-медиков, работавших или работающих в настоящее время в нашем университете (О.О. Руммо, Т.А. Бирич, П.И. Лобко, О.П. Чудакова). Знакомясь с жизнью и творческой деятельностью данных учёных-медиков, имена которых у всех на слуху, студенты на завершающем этапе обучения русскому языку (3 курс), когда ими достигнут определённый уровень владения языком, освоено достаточное количество специальных и страноведческих знаний, способны сделать работу по совершенствованию навыков и умений чтения текстов особо успешной. На данном этапе их привлекает возможность глубже проникнуть в смысл прочитанного, проанализировать материал, ощутить эмоциональное, психологическое и мировоззренческое

воздействие данного материала.

Работая с подобным материалом, мы добиваемся от студентов восприятия данных текстов не только на поверхностном уровне, но и на глубинном, передающем субъективную оценку новой информации обучаемым. Работа с публицистическим материалом важна для усиления когнитивной, мотивационной речевой деятельности обучаемых.

Учитывая, что публицистический материал, кроме специальной информационной функции, выполняет ещё психологическую и эстетическую, мы отмечаем, что студентов, работающих с подобными текстами, уже вполне осознанный профессиональный, живое эмоциональное восприятие прочитанного, следствием чего становится формирование жизненного идеала.

На третьем курсе, когда при создании реферата (устного или письменного) от студента требуется высказать своё мнение о прочитанном материале, дать ему оценку и рассказать, как данная проблема решается в его стране, чтение реферируемой статьи уже протекает иначе, иначе развивается, ведет, по словам психолингвиста А.Н. Леонтьева, к другим субъективным следствиям, занимая особое место в жизни индивида.

Сказанное позволяет отметить, что для усиления когнитивной мотивации речевой деятельности учащихся обращение в учебном процессе к публицистике очень важно, т.к. публицистические произведения наиболее полно отражают социальные преобразования в стране и в медицине, в частности.

Для того чтобы публицистические тексты можно было использовать в качестве мотивирующего фактора в обучении иностранных студентов, они, тексты, должны обладать 1) страноведческой ценностью; 2) информативностью; 3) проблемностью. Современная публицистика медицинской тематики не только рассказывает о важнейших свершениях в области медицины, знакомит с её представителями, но и представляет прекрасные примеры языковой образности. Форма подачи информации в публицистических текстах играет такую же важную роль, как и сам фактический материал.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что роль мотивирующего фактора в обучении могут сыграть тексты, насыщенные страноведческой информацией, возбуждающие познавательный интерес, эмоциональные, героями которых являются известные ученые-медики нашей страны, наши современники, работающие или работавшие в БГМУ, прославившие нашу медицину (Т.В. Бирич, Т.А. Бирич, О.П. Чудаков, О.О. Руммо).

### Литература

1. Асеев, В.Г. Особенности строения человеческого мотивации. Авторев.дис. канд филос. наук. / В.Г. Асеев. – М., 1970.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Ю. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.

## **PUBLICISTIC TEXTS AS A MOTIVATING FACTOR IN TEACHING MEDICAL STUDENTS**

**Aksyonova G.N., Khoreshko S.N.**  
*Belarusian State Medical University*  
*Belarus, Minsk*

Everything that becomes easily accessible and does not require more significant costs, is subjected to undergoes a kind of emotional and motivational adaptation, so is need to search for new, more difficult motivational attitudes.

*Keywords: journalism, cognitive motivation, skills and abilities, emotional and psychological background, priority, informativeness.*

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Алферова А.Н., Ковалькова М.В., Шаллер О.В.**  
*Смоленский государственный медицинский университет,*  
*Россия, Смоленск*

Использование средств инфографики при обучении языкам, в том числе русскому как иностранному, является одной из эффективных мер установления коммуникации, быстрой передачи информации и точного восприятия. Помимо функции иллюстрации, рассматривается образовательный и познавательный потенциал использования инфографики в качестве инструмента обучения.

Создание объектов инфографики подчиняется закономерностям, которые представлены в статье.

*Ключевые слова: инфографика, визуализация, метод, иностранный язык.*

В условиях пандемии коронавируса актуальность включения инфографики в лекции, практические занятия и материалы для самостоятельной работы студентов подтверждается практической работой многих преподавателей вузов России и зарубежья [1, 2, 4].

Восприятие печатного или звучащего текста могут затруднять психологические и экстралингвистические особенности, а также в условиях пандемии технические погрешности, связанные с работой оргтехники и сети Интернет.

При восприятии текста на слух обучающиеся сталкиваются с объективными трудностями, вызванными ограниченным словарным запасом, акцентом говорящего, слабой концентрацией внимания и низким уровнем запоминания [3, 5].

Первичная визуальная оценка крупного фрагмента массива текста, переданного буквами иностранного языка, может провоцировать негативную реакцию. Для нее характерен эмоциональный ряд от скуки, отторжения до опасений

и страха перед большим объемом неизвестного материала. Некорректный стиль шрифта, например, декоративный или имитирующий неровный почерк человека, также затрудняет восприятие.

Лексически выраженная информация задания требует дополнительное время для чтения, интерпретации отдельных слов и их сочетания, возможно перевода неизвестных лексем, понимания и осмысления [6].

Именно инфографика как синтетическая форма предоставления информации, которая включает в себя избранные визуальные и текстовые элементы позволяет максимально точно, просто и быстро передать большой объем информации участникам образовательного процесса.

Недавние лабораторные исследования ведущих научных специалистов в области офтальмологии и физиологии Рочестерского университета (University of Rochester, New York) подтверждают ведущую роль визуальной информации в процессе восприятия: «More than 50 percent of the cortex, the surface of the brain, is devoted to processing visual information,» points out Williams, the William G. Allyn профессор медицинской оптики (Professor of Medical Optics). В интервью звучит и важное для понимания связи зрительного и речевого образов замечание: «But human vision is more akin to speech than photography» [9].

Благодаря тому, что информация по зрительному каналу в большинстве случаев воспринимается человеком на протяжении всей жизни, у каждого индивида формируется привычка считать именно эту форму подачи информации удобной и доступной: «We learn to see. It's something we have spent our lives learning to do, so we can't imagine not understanding what we are seeing» [9].

Джон Боттон предлагает разделить инфографику на категории [7]:

1. «Цифры в картинках» (Numbers in pictures), где большое количество числовых данных становится более удобным для восприятия благодаря хорошо разработанной и инновационной графике.

2. «Расширенный список» (Enhanced list' infographics), где «список статистических данных, временная шкала ... могут быть улучшены графической обработкой.

3: «Процесс и перспектива» (Process & perspective' infographics), когда графическая обработка используется для отображения какого-либо сложного процесса или перспективы.

Один из основателей закономерностей построения и оформления инфографики – профессор математики и статистики Йельского университета Эдвард Тафти в издании «Эволюция информации» предложил несколько правил построения инфографики [8]. Приведем некоторые из них.

1. Изображения и диаграммы одинаковой структуры позволяют зрителю быстро понять принцип представления информации, сконцентрироваться на их отличиях и не тратить время на распознавание каждой картинке как отдельного элемента, а начинают рассматривать как серию.

2. Максимально эффективно располагать данные в разных плоскостях, что позволяет их анализировать во всех направлениях.

3. Таблицы, представляющие собой малые множества, расположенные на 1 странице, позволяют зрителям сопоставить данные и сделать выводы самостоятельно.

4. Неправильно оформленная инфографика скучна, воспринимается как недостоверная.

5. Создавая инфографику, нужно точно определить, с какой дистанции будет представлена информация. Например, дизайн плаката требует удаленности от зрителя, он совершенно не подойдет для учебника

В практике преподавателей кафедры лингвистики инфографика становится важным элементом, помогающем установить коммуникацию, сделать её удобной и эффективной. Например, при изучении темы «Прошедшее время глаголов русского языка» целесообразно представить рисунок (рисунок 1).

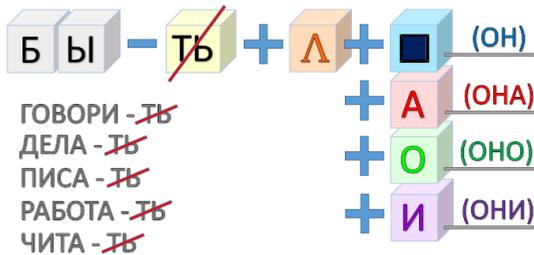


Рисунок 1.

Инфографика позволяет легче воспринимать новый лексический материал (рисунок 2).



Рисунок 2.

Особенно популярна инфографика при изучении темы «Система времен глаголов в английском языке». Предлагаем один из удобных вариантов, найденных в Интернете (рисунок 3).

Прошедшее (Past)				Настоящее (Present)				Будущее (Future)			
Simple регулярное действие	Progressive процесс	Perfect завершенное действие	Perfect Progressive завершено- длительное действие	Simple регулярное действие	Progressive процесс	Perfect завершенное действие	Perfect Progressive завершено- длительное действие	Simple регулярное действие	Progressive процесс	Perfect завершенное действие	Perfect Progressive завершено- длительное действие
XXXX	~~~~			XXXX	~~~~			XXXX	~~~~		
											
V-ed, V <sub>2</sub>	was (were) V-ing	had V <sub>3</sub>	had been V-ing	V, V-s	be (am, is, are) V-ing	have (has) V <sub>3</sub>	have (has) been V-ing	will (shall) V	will (shall) be V-ing	will (shall) have (has) V <sub>3</sub>	will (shall) have (has) been V-ing

Рисунок 3.

В настоящее время использование инфографики при изучении лингвистических наук, особенно русского как иностранного, заслуженно и обоснованно приобретает все большую популярность.

### Литература

1. Грушевская, В.Ю. Методика обучения разработке инфографики в педагогическом вузе / В. Ю. Грушевская // Педагогическое образование в России. – 2016. – №7. – С. 26-31.
2. Ермолаева, Ж.Е., Лапухова, О.В., Герасимова, И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации / Ж.Е. Ермолаева, О.В. Лапухова, И.Н. Герасимова // Концепт. – 2014. – №11. – С. 26-30.
3. Исламова, Э.М. Трудности при обучении аудированию на занятиях английским языком и пути их преодоления / Э.М. Исламова // Инновационная наука. – 2015. – №10-3. – С. 107-110.
4. Манжура, Л.Н. Инфографика как один из методов визуализации учебного материала / Л.Н. Манжура // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №2 (6). – С. 72-74.
5. Сергеева, П.С. Проблемы обучения аудированию на иностранном языке и пути их решения / П.С. Сергеевна // Столыпинский вестник. – 2020. – №2. – С. 428-433.
6. Шелестюк, Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста / Е.В. Шелестюк // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – №2. – С. 85-90.
7. Bottom J. How do you define an infographic? / J. Bottom // The B2B Marketing US Agencies. DECEMBER 8, 2011. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.b2bmarketing.net/en/resources/blog/how-do-you-define-infographic>
8. Tufte E.R. Envisioning Information / E.R.Tufte [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://envisioninginformation.daiquiri.ru/>
9. William G. Allyn Features / William G. Allyn [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402\\_brainscience.html](http://www.rochester.edu/pr/Review/V74N4/0402_brainscience.html)

## THE GENERATION OF SPEECH AND TEXT: LINGUISTIC ASPECT EFFICIENCY OF USING INFOGRAPHICS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**Alferova A.N., Kovalkova M.V., Shaller O.V.**

*Smolensk State Medical University,  
Russia, Smolensk*

The use of infographics in teaching languages, including Russian as a foreign language, is one of the effective communication establishment tool, rapid transmission of information and accurate perception. Apart from the illustration function, educational and cognitive potential of using infographics as a learning tool are examined. The creation of infographic objects follows the patterns that are presented in the article.

*Keywords: infographics, visualization, method, foreign language.*

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «МОЙ ДЕНЬ»

**Алферова А.Н., Новик А.А.**

*Смоленский государственный медицинский университет  
Россия, Смоленск*

Статья посвящена проблеме использования интерактивных технологий в условиях реализации аудиторных и дистанционных технологий обучения в РКИ, что рассматривается на примере демонстрации виртуальной экскурсии-квеста. Утверждается, что актуальность применения интерактивной презентации связана с важностью стимулирования научно-познавательного интереса студентов, увеличением объема лексического и грамматического материала, развитием личностных навыков и компетенций.

*Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивная презентация, виртуальная экскурсия-квест, русский как иностранный.*

Применение интерактивных презентаций в учебном процессе, в том числе и при изучении русского языка как иностранного, в последние годы пользуется заслуженной популярностью многих педагогов России и зарубежья. Во многом это связано с организацией дистанционного образования в современных условиях пандемии [1, 2, 3, 4, 6].

В соответствии с ФГОС нового поколения основным результатом деятельности образовательного учреждения становится овладение ключевыми компетенциями в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах, с целью формирования компетентного специалиста, способного применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности.

Компетентностный подход позволяет учитывать специфику сферы деятельности и применения знаний акцентировать внимание на изучении

необходимых предметов и самостоятельной работе студентов. В связи с этим особую значимость приобретают формы и методы работы, которые стимулируют развитие самостоятельности и творчества студентов. Многонаправленное подготовленное стимулирование учебно-познавательного процесса активизирует умственную деятельность, что отражается в получении более устойчивых знаний за краткий период времени.

Это становится возможным благодаря смещению акцента с деятельности репродуктивного характера на самостоятельную познавательную направленность учащихся, как в ходе аудиторной работы, так и вне ее. (повтор)

Познавательная деятельность при изучении русского как иностранного не должна «сводиться только к пассивному слушанию, первичному восприятию и запоминанию учебного материала» [7].

Включение интерактивных пособий в ход занятия позволяет решить несколько задач. С одной стороны, активизирует когнитивный процесс, увлекает демонстрацией нового [7]. С другой, предоставляет возможность выстроить индивидуальный маршрут изучения темы, изменить его (при необходимости), вернуться к какому-либо этапу и проработать его повторно.

Активное использование средств мультимедиа в образовании выработало свод правил, базирующихся на технических и психолого-педагогических особенностях.

Мультимедиа – среда, которая позволяет выстроить общение и взаимодействие педагога и студента в режиме диалога. Наиболее важными с этой точки зрения становятся следующие возможности:

- использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- размещение в нем интерактивных веб-элементов, например, тестов или рабочей тетради;
- нелинейного прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;
- установление гиперсвязи с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах;
- копирования и переноса частей для цитирования [9].

Введение интерактивных технологий, учитывающих принцип проблемности, формирует ситуацию, когда ученик получает знания не в готовом виде, а в ходе и результате собственной активной познавательной деятельности [8].

Учебный материал темы «Мой день» чаще всего предполагает овладение следующими лексико-грамматическими формами (например, представленный в основном учебнике «Жили-были... 12 уроков»): *«рабочий, выходной день; проводить / провести выходные; начинать(ся) / начать(ся); продолжать(ся) / продолжить(ся); кончать(ся) / кончить(ся); заканчивать(ся) / закончить(ся); вставать / встать; ложиться / лечь; собираться / собраться на работу; принимать / принять душ, ванну; чистить / почистить зубы; бриться / побриться; выходить / выйти из дома (когда? во сколько?), тратить / потра-*

*тить на дорогу (сколько времени?); обеденный перерыв; заходить / зайти после работы (куда?); возвращаться / возвратиться домой; идти, ходить в гости, быть в гостях; по телевизору (радио).*

При изучении темы «Мой день» с применением интерактивной презентации учащимся предлагается лингвистический материал, включающий лингвострановедческий компонент. Поскольку в центре повествования находится Дед Мороз, его распорядок дня отличается от привычного, включает дополнительную лексику. Например, в обязанности Деда Мороза входит: *читать письма детей, проверять снег на деревьях в лесу, развозить подарки на оленях или на тройке лошадей.*

Стандартная, входящая во все тематические планы тема «Мой день» раскрывается на фантазийном материале с богатым лингвострановедческим наполнением.

Перед обучающимися поставлена творческая задача: «Здравствуйте, дорогие друзья. Сегодня Вы приглашены на экскурсию в дом, где живут Дед Мороз и Снегурочка. Но наша экскурсия необычная. Это экскурсия – квест. Мы будем решать задачи. Каждый зал – это новое задание».

Далее студенты узнают, что в гости к русскому Деду Морозу и Снегурочке приглашены «коллеги» из разных уголков мира. Лексика темы «знакомство, приветствия» многократно повторяется, включает дополнительный лингвострановедческий компонент (имена и названия стран): Дед Мороз из Великого Устюга, Микулаши и его друг Ежишка из Чехии, Сагаан Угбэн из Бурятии, Йоулупукки и его жена Муори из Финляндии, Чисхан из Якутии, Паккайне из Карелии, Святой Николай из Греции и, конечно, Санта Клаус с Северного полюса. Обилие персонажей в разнообразных богато украшенных национальных костюмах, уникальных деталей интерьера и видов природы создает яркий зрительный ряд сопровождения, вызывает у студентов интерес, привлекает внимание и активизирует учебную деятельность.

Несколько последующих слайдов демонстрируют предметы обихода и манипуляции с ними в привычных бытовых ситуациях: например, картинка «Комната Деда Мороза» демонстрирует лексемы «кровать», «подушки», «наволочки», «одеяло».

После предъявления нескольких тематически объединенных слайдов проводится опрос, по результатам которого определяется, насколько внимательными были студенты, могут ли они продолжить эту виртуальную экскурсию.

Введение новой лингвистической темы – «Полисемия в русском языке» – сопряжено с решением квеста. Во время визита Деда Мороза к стоматологу звучат слова «заморозка», «мешок» «корень», представлена визуализация и различные толкования их значения. Студентам задается ряд вопросов о причине, вызвавшей ошибочные представления Деда Мороза.

*Ответьте на вопросы.*

*В кабинете стоматолог хотел сделать обезболивание. А Дед Мороз вспомнил снег и лёд. Почему?*

*Какое другое слово является синонимом к словам обезболивание и заморозка? Какие из слов «заморозка», «обезболивание» и «анестезия» относятся к разговорной речи, а какие – к научной речи?*

*Почему Дед Мороз не понял сразу словосочетания «мешок зуба» и «корень зуба»? С какими словами он их перепутал?*

Ситуация лингвистического поиска стимулирует познавательный интерес. По мнению многих педагогов, «личный опыт открытия, обретаемый в ходе моделирования проблемной ситуации, поиска решения проблемы, формирует не только интерес к учебной дисциплине, но и исследовательский взгляд на мир» [5].

Форма занятия – виртуальная экскурсия-квест – служит эффективным методом обучения, позволяет продемонстрировать большой лингвистический и лингвострановедческий материал, по сравнению с обычной экскурсией или традиционным занятием. Интерактивная игровая программа стимулирует познавательную активность, что позволяет обучающимся усвоить достаточно большой объем лексического и грамматического материала, способствует приобретению и развития личностных навыков и компетенций.

#### Литература

1. Баданова, Н.М., Баданов, А.Г. Интерактивные викторины в PowerPoint / Н.М. Баданова, А.Г. Баданов // Школьные технологии. – 2014. – №6. – С.119-123.
2. Баданова, Н.М., Баданов, А.Г. Интерактивные презентации на уроке и за его пределами / Н.М. Баданова, А.Г. Баданов // Школьные технологии. – 2015. – №1. – С. 142-146.
3. Здор, Д.В., Журавлев, Д.М., Федореева, О.Е. Применение интерактивных презентаций в условиях реализации дистанционных технологий обучения / Д.В. Здор, Д.М. Журавлев, О.Е. Федореева // Образование и право. – 2021. – №3. – С. 320-324.
4. Малушко, Е.Ю. Использование ЭОР для обучения иностранному языку в 9-11 классах школы / Е.Ю. Малушко // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2014. – №12. – С. 85-88.
5. Михайлина, С.А. Проблемная лекция как актуальная форма интерактивного обучения / С.А. Михайлина // ЭСГИ. – 2017. – №1 (13). – С. 101-106.
6. Монахова, Г.А. Современные инструменты дистанционного обучения / Г.А. Монахова // Вестник УРАО. – 2015. – №2. – С. 29-34.
7. Прошина, Е.Ю. Активизация познавательной деятельности учащихся с использованием интерактивных средств наглядности / Е.Ю. Прошина // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2011. – №2. – С.114-120.
8. Смолянинова, О.Г. Мультимедиа в образовании: Монография / О.Г. Смолянинова. – Красноярск, 2002. – 300 с.
9. Шодмонов, Д.А. Эффективность применения мультимедийных технологий в современном образовании / Д.А. Шодмонов // Вестник Науки и Творчества. – 2016. – №1 (1). – С. 150-156.

## INTERACTIVE PRESENTATIONS WITH A LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENTS DURING THE STUDY OF THE TOPIC “MY DAY”

**Alferova A.N., Novik A.A.**

*Smolensk State Medical University*

*Russia, Smolensk*

The article is devoted to the problem of using interactive technologies in the context of the implementation of classroom and distance learning technologies of Russian as a foreign language, this is considered by the example of a demonstration of a virtual excursion-quest. It is argued that the relevance of the use of interactive presentation is associated with the importance of stimulating the scientific and cognitive interest of students, increasing the volume of lexical and grammatical material, the development of personal skills and competencies.

*Keywords: interactive technologies, interactive presentation, virtual excursion-quest, Russian as a foreign language.*

## ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Андрос И.Д., Громова О.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассмотрены типичные ошибки, возникающие у обучающихся при выполнении заданий по фразеологии; описаны принципы построения комплекса упражнений, проанализированы различные виды заданий, составляющие основу комплекса и направленные на развитие коммуникативной компетенции.

*Ключевые слова: речевая компетенция, виды заданий по фразеологии.*

Комплексная тестовая работа по русскому языку для поступающих в высшие учебные заведения Республики Беларусь содержит задания по всем разделам школьного курса русского языка, включая фразеологию. Несмотря на небольшое количество заданий по данному разделу, абитуриенты постоянно сталкиваются с трудностями при их выполнении. Так, большинство выпускников средней школы допускают типичные ошибки, которые вызваны незнанием или неточным пониманием значения фразеологических оборотов. Данная проблема, с одной стороны, обусловлена недостаточным количеством часов, отводимых на изучение фразеологии в 5 и 10 классах средней школы. С другой стороны, ошибки в заданиях по фразеологии свидетельствуют о невысоком уровне читательской и речевой культуры современных школьников: снижении у них потребности в чтении произведений художественной литературы, отсутствии устойчивого интереса к чтению, незнании речевых норм или нежелании их соблюдать. Между тем свободное владение ФЕ, знание особенностей их употребления обогащают

нашу речь, делая ее более выразительной и эмоциональной.

Анализ тестов ЦТ показывает, что абитуриентам чаще всего предлагаются следующие виды заданий: 1) на установление синонимических и антонимических отношений между фразеологическими оборотами; 2) на определение значения ФЕ; 3) на выявление случаев нарушения речевых норм в предложениях с устойчивыми выражениями; 4) на подбор фразеологизмов, синонимичных слову, выделенному в заданном предложении.

Процесс усвоения слушателями знаний по фразеологии и формирования умений станет более эффективным, если использовать комплекс упражнений, на основе таких методических принципов, как лексико-грамматический, семантический, функционально-стилистический. Лексико-грамматический принцип реализуется в правильном употреблении грамматических форм и сочетании слов, входящих в состав фразеологизма. Семантический принцип предполагает учет антонимических, синонимических, реже – омонимических связей между фразеологизмами. Функционально-стилистический принцип способствует осознанию учащимися особенностей функционирования ФЕ в речи и формированию умений их правильного и уместного употребления в зависимости от стиля речи.

Многoletний опыт обучения слушателей подготовительных курсов способствовал разработке комплекса заданий по фразеологии, которые являются, на наш взгляд, наиболее эффективными при подготовке к ЦТ. Данный комплекс включает различные виды упражнений, которые направлены:

- на углубление понятия о фразеологическом обороте (Найдите фразеологизмы в составе приведенных предложений: *Студент смотал удочки с лекции. Ребёнку намылили голову, и мыло попало в глаза*);

- на определение входящих в его состав компонентов: а) на установление сочетаемости компонентов (С какими глаголами употребляются в речи следующие фразеологизмы: *в двух словах; в оба; в три ручья; вокруг да около; до глубины души?*); б) на определение слова, пропущенного в составе фразеологизма (Вставьте слова, пропущенные в составе данных фразеологизмов: *язык хорошо...; ... стынет в жилах, так вот где ... зарыта*); в) на выявление ошибочного компонента в составе фразеологического оборота и его исправление (*беспробудно трудиться в поле; стоял и лязгал зубами; душа ушла в пальцы, закалять атмосферу*) и нахождение случаев смешения нескольких фразеологизмов (*кипит кровь с молоком, мозолить печенки и др.*); г) на установление немотивированного расширения или сокращения состава фразеологизма (*Концерты этого артиста всегда организованы на более широкую ногу*); д) на обнаружение ошибочной грамматической формы слова во фразеологизме (*Она была так взволнована, что не находила себе место*);

- на определение значения фразем (Какой из приведенных фразеологических оборотов имеет значение «держать в повиновении, смирать строгостью»: *гнуть в бараний рог; гнуть свою линию; гнуть спину?*);

- на выявление происхождения фразем (Назовите фразеологизмы, вос-

ходящие к приведенным пословицам и поговоркам: *собаку съел, а хвостом подавился; от овса кони не рыщут, а от добра добра не ищут и т.п.*);

– на замену фразеологизма синонимичным словом (Замените данные фразеологизмы словами-синонимами: *намылить шею, обвести вокруг пальца*);

– на подбор фразеологизмов, близких или противоположных по значению (Среди приведенных выражений найдите фразеологизмы-синонимы и фразеологизмы-антонимы: *на честном слове, на седьмом небе, на носу, на волоске, на пороге, на вершине блаженства, капля в море, через пень колоду, хоть отбавляй, засучив рукава и т.п.*);

– на выявление в предложениях с фразеологизмами стилистических недочетов (Укажите стилистический недочет в предложении *А в штабе до сих пор не могут понять, как солдаты вражеской армии смогли пройти незамеченными много километров и почти сесть на шею нашим войскам*).

Особый интерес у учащихся вызывают задания с выбором продолжения фразеологического оборота из нескольких предложенных вариантов (*На воре и шапка ... а) горит; б) краденая; в) плохо сидит*). Необходимость обоснования выбора побуждает учащихся анализировать, приводить аргументы в пользу того или варианта и грамотно оформлять высказывание.

Нередко слушатели испытывают затруднения в определении лексического значения ФЕ с одним и тем же компонентом (Объясните значение следующих фразеологизмов: *прожужжать все уши, не верить своим ушам, притягивать за уши, пропустить мимо ушей; сесть на шею, намылить шею, гнать в шею, сломать себе шею, хомут на шею повесить*).

Особую сложность для обучающихся представляют задания на обнаружение речевых ошибок в предложениях с использованием крылатых выражений из античной литературы, а также фразеологизмов старославянского происхождения (Найдите речевые ошибки в следующих предложениях: *Я никак не решусь перейти Сциллу и Харибду и принять окончательное решение. Но события тех дней и сами участники тех событий давно канули в лепту*).

Эффективной является самостоятельная работа с ФЕ с привлечением электронных фразеологических словарей и с использованием видеоматериалов. Также на занятиях учащимся в качестве дополнительного домашнего задания могут быть предложены следующие виды творческих работ: 1) подготовить видеоролики-загадки, требующие от остальных учащихся определения фразеологизма, который задуман. Такая работа активизирует интеллектуальную деятельность учащихся, учит их рациональным приемам запоминания информации, способствует совершенствованию навыков культуры речи, стимулирует творческую активность. Организация самостоятельной работы возможна не только в процессе проведения аудиторных занятий под руководством преподавателя, но и при выполнении слушателями домашних заданий.

Сформированность умений и навыков учащихся по фразеологии является результатом систематической, грамотно организованной работы преподавателя-

словесника и способствует успешному выполнению абитуриентами заданий централизованного тестирования.

### Литература

1. Евлампиева, Е.А. Русская фразеология. Вопросы и задания / Е.А. Евлампиева. – Чебоксары: Клио, 1997. – 28 с.
2. Савко, И.Э. Русский язык. Правильность речи: лексические, фразеологические, морфологические, синтаксические нормы / И.Э. Савко. – Минск: Харвест, 2008. – 288 с.
3. Литвинко, Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие / Ф.М. Литвинко. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

## TEACHING PHRASEOLOGY TO STUDENTS OF PREPARATORY COURSES: METHODOLOGICAL ASPECT

**Andros I.D., Gromova O.I.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

The article considers typical mistakes that students make when performing phraseology tasks; describes the principles of building a set of exercises, analyzes various types of tasks that form the basis of the complex and are aimed at developing communicative competence.

*Keywords: speech competence, types of tasks in phraseology.*

## К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

**Арефьева Н.Г.**

*Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова  
Украина, Одесса*

В статье предлагается рассмотреть вопрос об использовании песен на занятиях по РКИ в аспекте лингвострановедения. Подчеркивается, что тексты широко известных песен насыщены культурно значимой информацией, изучение которой позволяет актуализировать в сознании иностранного учащегося культурные смыслы, уже освоенные им в процессе изучения материалов культурологического цикла, делает занятие более эффективным и разнообразным, повышает мотивацию.

*Ключевые слова: песня, занятия по РКИ, лингвострановедение.*

Обучение языку сегодня не мыслится без погружения в культуру. В этом ключе чрезвычайно актуальными остаются слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова: «Если общестрановедческие материалы прежде всего информируют читателя, т. е. воздействуют на его интеллект и рациональную память, то лингвострановедческие стимулируют образное мышление, влияют на чувства, формируют вкус, следовательно, наряду с передачей «деловой» информации оказывают воздействие на эмоции человека и его образно-

художественную память» [1, с. 35]. Напротив, обучение «сухому» языку вне его культурной составляющей неоправданно обедняет учебный процесс, препятствует формированию и развитию творческой личности, способной вести диалог культур.

Одним из эффективных средств обучения языку в его неразрывной связи с культурой является песня, позволяющая не только развить аудитивные навыки, отработать вызывающие сложность языковые явления самых разных уровней (фонетико-акцентуационные, грамматические, лексико-фразеологические, стилистические), но и помочь иностранному студенту познакомиться с богатой и многомерной культурой народа-носителя.

Песня на занятиях РКИ обладает мощнейшим мотивационным потенциалом: создание особого эмоционального фона гармонизирует занятие, делает его несравненно более разнообразным и эффективным, снимает психологические барьеры в процессе усвоения языка, раскрывает творческие возможности преподавателя и студента.

Используемый на занятиях песенный материал тщательно отбирается не только для того, чтобы быть интересным и актуальным для учащихся, но и для того, чтобы закрепить важнейшую информацию о городе, в котором они учатся, являя собой органичное дополнение к изучаемым материалам лингвострановедческого и лингвокраеведческого характера. Так, иностранные учащиеся, обучающиеся в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова, изучающие русский язык и владеющие им на уровне В1-В2-С1, в процессе освоения материала так называемого «одесского» цикла знакомятся с широко известными песнями «Потёмкинская лестница», «Гимн Одессы», «У Чёрного моря», «Ах, Одесса!», «Мишка-одессит», «Шаланды, полные кефали» и некоторыми другими. Перечисленные композиции чрезвычайно насыщены культурно значимой информацией, актуализирующей в сознании учащегося культурные смыслы, уже освоенные им в процессе изучения текстового и визуального материала. К примеру, суть близких и понятных одесситам символов родного города «Чёрное море», «Дерибасовская», «акация», «Потёмкинская лестница», «маяк», «моряк», «Французский бульвар», «шаланда» и других проясняется во время работы с песенным материалом.

Работа с текстом песни обязательно включает традиционные виды заданий предтекстового и послетекстового характера. В качестве послетекстовых заданий могут быть предложены следующие:

*Просмотрите фрагменты песен. Определите их название из ряда предложенных:*

*Ты одессит, Мишка, а это значит,  
Что не страшны тебе ни горе, ни беда.  
Ведь ты моряк, Мишка, моряк не плачет  
И не теряет бодрость духа никогда.*

*В Одессе есть такой народ,  
Он весело живёт,  
Всегда танцует и поёт  
Весёлый тот народ.  
Когда вы ни спросите,  
Отвечат одесситы:  
«Такими нас уж мама родила!»*

*Я вижу вездѣ твой ясныя зѣри, Одѣсса.  
Со мною вездѣ твоѣ небо и море, Одѣсса.  
И в сѣрдце моѣм ты всюду со мной,  
Одѣсса, мой гѣрод родной!*

*Вовѣк не забѣть мне бульвар и маяк,  
Огни парохѣдов живые,  
Скамейку, где мне дорогая моя,  
В глаза посмотрѣла впервые.  
В глаза посмотрѣла впервые у Чѣрного моря.*

*Фонтан черемухой покрѣлся,  
Бульвар Французский был в цвету.  
«Наш Кѣстя, кажется, влюбился» –  
Кричали грузчики в порту.*

Прослушайте фрагменты известных песен и определите их название из ряда предложенных (звучит музыкальное сопровождение изученных песен).

Какая из песен вам понравилась больше всего и почему?

Найдите в предложенных текстах песен описание Одессы и одесситов, достопримечательностей Одессы. Оформите его с помощью конструкций: **Одессу (одесситами) называют (считают)...**

Опираясь на тексты песен, напишите связный рассказ об Одессе и одесситах. Дополните рассказ своими впечатлениями.

Подготовьте презентацию на тему «Одесса и одесситы», используя аудио- и видеоматериалы.

Подводя итоги вышесказанному, с уверенностью можно констатировать: изучение песен на уроках РКИ представляет собой эффективное средство, наделённое мощной мотивационной творческой компонентой, способствующее дальнейшей адаптации иностранного учащегося в новых для него социокультурных условиях, формирующее не только языковую, речевую, но и культурную компетенцию.

#### Литература

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус.яз., 1990. – 246 с.

## ON THE QUESTION OF USING SONGS IN RAF CLASSES

**Arefieva N.G.**

*Odessa National I. I. Mechnikov University  
Ukraine, Odessa*

In the article it is suggested to consider a problem about using of songs on the lessons on Russian as a foreign language in the aspect of linguistic and cultural studies. It is emphasized that texts of well-known songs contain culturally significant information, the study of that actualizes in the consciousness of foreign students the cultural senses already mastered them in the process of studying of materials of culturological cycle, makes lessons more effective and various, promotes motivation.

*Keywords: a song, lessons on Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

**Бабаян В.Н.**

*Ярославское высшее военное училище противоздушной обороны  
Россия, Ярославль*

**Мельникова К.А., Тюкина Л.А.**

*Ярославский государственный технический университет  
Россия, Ярославль*

Статья рассматривает юмористический дискурс на примере русскоязычного анекдота для использования в преподавании русского языка как иностранного в рамках лингвокультурологического подхода. Представлены примеры анекдотов, содержащих различные средства достижения комического эффекта.

*Ключевые слова: юмористический дискурс, анекдот, средства достижения комического эффекта.*

Изучение русского языка как иностранного имеет свои особенности и представляет для изучающих немало сложностей. Особую трудность при изучении языка представляет собой иноязычный (в данном случае русскоязычный) юмор. При использовании юмористических текстов анекдотов развивается не только языковая, но и межкультурная компетенция обучающихся. «Развитие культурной компетенции приводит к способности понимать, общаться и эффективно взаимодействовать с людьми разных культур». При этом преподаватель выступает при развитии межкультурной компетенции неким культурным посредником. Он «устанавливает посредничество между группами людей или людьми с разным культурным происхождением...» [6, с. 704]. Используя лингвокультурологический подход, объясняя студентам тонкости идиоматических выражений и лингвокультурной информации, можно подготовить каждого студента к

межкультурному взаимодействию, к диалогическому и полилогическому общению с носителями языка. Межкультурная компетенция хорошо развивается и при использовании тандем-метода в обучении РКИ [5].

Юмористическому дискурсу посвящено достаточно много исследований. На основании этих исследований выделяется ряд характеристик, присущих юмористическому диалогическому дискурсу: в анекдотах, как правило, и это характерно для многих лингвокультур, преобладает лексика оценочная и довольно ярко окрашенная стилистически. Часто, особенно в современных анекдотах, встречается сленг и сленговые выражения. В анекдотах, содержащих диалог, четко прослеживается наличие разговорных форм речи, довольно часто происходит нарушение субординации между участниками диалога в анекдоте [7, с. 123]. Согласно определению В.И. Карасика, **юмористический дискурс** – это «текст, погруженный в ситуацию смехового общения». Ситуация смехового общения с точки зрения коммуникации, по В.И. Карасику, характеризуется такими признаками, как намерение участников избежать серьезного разговора, придать общению юмористическую тональность, наличие сложившихся моделей смехового поведения, принятого в данной лингвокультуре [4, с. 252]. Как видится, такого рода разгрузка в виде вкраплений юмора на занятиях РКИ, позволяющая сделать занятия более интересными, приближенными к реальным ситуациям речевого общения, а также знакомящая обучающихся с элементами изучаемой лингвокультуры, может пробудить у обучающихся дополнительный интерес к изучению русского языка.

В юмористическом дискурсе используется немало средств для создания комического эффекта, которые для изучающих русский язык как иностранный, сложны для восприятия и, как следствие, для правильного понимания сути текста. Поэтому считаем целесообразным на занятиях по РКИ использовать короткие диалогические анекдоты, содержащие в себе различные средства достижения комического эффекта, такие как зевгма, хиазм, параномазия и другие [1, с. 6-7]. Кроме этого, в русском анекдоте могут иметь место и «иноязычные вкрапления – отдельные лексемы и словосочетания одного или другого языка, т.е. намеренно создаваемые общающимися лакуны в связи с изменением речевой ситуации» [2, с. 168]. Анекдоты, построенные на перечисленных выше средствах достижения комического эффекта, дают возможность ознакомить обучающегося с тонкостями русского языка. Любой дискурс, а юмористический тем более, «представляет собой сложное коммуникативное явление, при анализе которого необходимо учитывать как собственно лингвистические, так и экстралингвистические факторы, характеризующие его» [3, с. 23]. Немецкий лингвист Хельга Коттхоф считает юмористическое общение трудным тестом с точки зрения прагматики [8]. Слушателю для понимания комического смысла таких анекдотов нужно либо отлично владеть языком, на котором рассказывается анекдот, либо обладать экстралингвистическими знаниями для его понимания. Поэтому целесообразно использовать в преподавании русского языка как иностранного сначала простые с точки зрения языка, ситуативные анекдоты, а на более продвинутых

уровнях подключать сложные лингвистические анекдоты. «Языковые или лингвистические анекдоты существуют в жанре анекдота, как бы вплетаясь в него. Это могут быть анекдоты на любую тематику, будь то политика, бытовая сфера, гендерные анекдоты и прочие. Основным характерным признаком языкового (лингвистического) анекдота – наличие языковой игры» [9, с. 28]. Кроме того, «языку присущи стереотипы, или речевые штампы, которые не могут изменяться также быстро, как, например, социальные отношения в обществе» [5, с. 171].

Обратимся к примерам, которые, на наш взгляд можно успешно применять при обучении русскому языку как иностранному.

*В порту на Одесской таможне таможенник спрашивает у старого еврея:*

— Откуда **прибыли**?

— *Какие **прибыли**, что вы? Одни убытки...* [<https://vse-shutochki.ru/>]

На примере этого анекдота можно показать, что форма глагола прошедшего времени «прибыть» полностью совпадает с существительным «прибыли», что приводит к языковой игре.

— *Папа, переведи мне 100 долларов! – One hundred dollars* [<https://vse-shutochki.ru/>].

В данном анекдоте наблюдаем эффект комического, основанного на многозначности глагола «переводить»: можно перевести деньги, а можно перевести текст, что и сделал отец. На таких анекдотах можно показывать студентам многозначность слов.

— *Любимая, мне посуду мыть или ты вернешься, и сама помоешь? – Хорошо мой любимый... – Уточни, пожалуйста: «Хорошо, мой любимый», «Хорошо, мой, любимый» или «Хорошо мой, любимый»?!* [<https://vse-shutochki.ru/>]

На примере этого анекдота можно объяснить важность интонации в разговоре, а для письменного упражнения можно объяснить пунктуацию.

— *Шеф, отвези тещу на дачу в Комарово. – Пятьсот рублей. – Вот тысяча, вези. – А дачи? – С дачи не надо.* [<https://vse-shutochki.ru/>]

Этот анекдот построен на омофонии, что обычно трудно усваивается иностранными студентами, изучающими русский язык, поэтому такие анекдоты лучше представлять в письменном виде.

— *Выйдешь за меня? – Конечно, дорогой! Я так долго ждала этого! – Тогда завтра к 8:00. Спецовка у Михалыча в каптерке.* [<https://vse-shutochki.ru/>]

В данном анекдоте наблюдаем полисемию глагола «выходить», который имеет не только значение «выйти за кого-то замуж», но и «выйти на смену».

Стоит отметить, что в русскоязычной лингвокультуре существует большое количество анекдотов, построенных на принципах языковой игры, с помощью которых можно продемонстрировать иностранным студентам, изучающим русский язык, всё многообразие и богатство русского языка, можно показать те или иные правила грамматики, фонетические законы языка. Использование анекдота на занятиях позволяет не только разнообразить занятия, внести некий элемент игры, но и познакомить обучающихся с русским фольклором.

### Литература

1. Астафьева, О.А. Зевгма как средство создания комического (на материале коротких анекдотов) / О.А. Астафьева, Т.А. Колоскова // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 3(9). – С. 6-13.
2. Бабаян, В.Н. Лакуны в триаде (диалог с молчаливым наблюдателем /МН/) / В.Н. Бабаян // Вопросы психолингвистики. – 2006. – № 3. – С. 168-182.
3. Бабаян, В. Н. К вопросу о единице диалогического дискурса / В.Н. Бабаян, Л.А. Тюкина // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сборник научных трудов по материалам II-й Международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–16 мая 2020 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2020. – С. 20-23.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2002. – 477 с.
5. Мельникова, К.А. Определение основных тем и целей политкорректного медиадискурса (на материале зарубежных СМИ) / К.А. Мельникова, Л.А. Тюкина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 6-5(108). – С. 171-174.
6. Середа, П.В. Изучение и понимание культуры и традиций других народов при преподавании английского языка как иностранного / П.В. Середа, А.С. Прозорова // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования : Сборник материалов V международной научно-практической очно-заочной конференции, Краснодар, 22 октября 2020 года. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2020. – С. 703-707.
7. Тюкина, Л.А. Юмористический диалогический дискурс в современном языкознании: определение и основные характеристики / Л.А. Тюкина // Казанская наука. – 2021. – № 3. – С. 120-124.
8. Kotthoff, H. Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor // Humor 19–3 (2006), S. 271–304, DOI 10.1515/HUMOR.2006.015.
9. Tyukina, L. A. Russian language jokes in humorous dialogical discourse / L. A. Tyukina, K. A. Melnikova, V.N. Babayan // Russian studies without borders. – 2021. – Vol. 5. – No 1. – P. 27-34.
10. Электронный ресурс. URL: [<https://vse-shutochki.ru/>] Дата доступа: 10.08.2021.

### LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH THROUGH THE USE OF HUMOROUS DISCOURSE IN THE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Babayan V. N.**

*Yaroslavl Higher Military School of Air Defense  
Russia, Yaroslavl*

**Melnikova K.A., Tyukina L.A.**

*Yaroslavl State Technical University  
Russia, Yaroslavl*

The article considers the humorous discourse on the example of a Russian-language joke to be used in the teaching of Russian as a foreign language within the framework of the linguocultural approach. Examples of jokes containing various means of achieving comic effect are presented.

*Keywords: humorous discourse, joke, means of achieving comic effect.*

## СИСТЕМЫ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

**Байкова Н.В.**

*Московский государственный лингвистический университет  
Россия, Москва*

В статье представлен обзор систем уровней владения иностранным языком, функционирующих в международном образовательном пространстве. Применительно к сфере преподавания русского языка как иностранного рассмотрены предпосылки появления уровневых систем в России и Европе и актуальные проблемы их функционирования.

*Ключевые слова: уровень владения языком, русский язык как иностранный, коммуникативная компетенция, система ТРКИ.*

Уровень владения языком, определяемый как степень сформированности коммуникативной компетенции, является одним из базовых понятий современной методики преподавания иностранных языков. В рамках компетентного подхода, в западной методике известного как «коммуникативный», коммуникативность составляет основу учебного процесса, так как основной целью преподавания иностранного языка является формирование навыков и умений, позволяющих успешно вступить в коммуникацию. Идеи коммуникативного обучения появились в Европе и России почти одновременно. В 60-70-е годы XX века в ряде стран при обучении иностранному языку появилась новая система взглядов и подходов - «коммуникативная ориентация», описанная М.Н. Вятюшневым [5]. Возникшая в обществе потребность использовать язык как средство общения привела к необходимости внесения изменений в теории языкового обучения. Теоретическое обоснование основных элементов коммуникативности: коммуникативной компетенции, её составляющих, уровней владения иностранным языком и целей обучения нашло отражение в классических работах директора Института прикладной лингвистики Утрехтского университета профессора Яна ван Эка «Уровни» («Levels») 1975 года и «Цели» («Score») 1980 года. В структуре коммуникативной компетенции, взятой за основу уровневой системы, Ян ван Эка выделил социолингвистическую, дискурсивную, лингвистическую, стратегическую (компенсаторную), социальную и социокультурную составляющие.

Таким образом, в 70-е годы XX века в Европе и России начался период разработки новых методов обучения иностранным языкам. Группа экспертов Совета Европы под руководством профессора Ян ван Эка разработала концепцию «Порогового уровня» (the Threshold level). Термин «пороговый», выбранный для первого уровня, определяется как лингводидактическое описание целей и содержания обучения, в результате которого формируется коммуникативная компетенция, необходимая для «комфортного» существования в отличие от простого «выживания» в другой языковой среде. Профессором ван Эком в сотрудничестве с доктором Джоном Л.М. Тримом, одним из основателей

современного многоязычного образования в Европе, был создан и впоследствии доработан Пороговый уровень для английского языка Threshold Level English, а на основе материалов английского языка были разработаны описания этого уровня почти для 30 европейских языков. Первым из славянских языков среди описаний порогового уровня стал русский. Описания были разработаны в двух сферах. Том I, изданный коллективом авторов Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, содержит описание языкового и речевого материалов, обеспечивающих проявление минимальной коммуникативной способности иностранца в ситуациях повседневной жизни. Во втором томе, результате работы авторского коллектива МГЛУ, представлено описание содержания и целей обучения РКИ в профессиональной сфере. Доктор Джон Л.М. Трим дал высокую оценку этой работе, указав, что издание таких описаний для русского языка «представляется особенно важным. Наступило время возродить и оживить изучение и обучение русскому языку не только в России и соседних с ней странах, но и во всех государствах-членах Совета Европы» [3].

Начиная с 1974 года деятельность экспертов Совета Европы в рамках программ по описанию уровней владения языком привела к созданию в конце XX века уровневой системы, главной целью которой является обеспечение метода оценки и обучения, применимого для всех европейских языков. По итогам симпозиума «Прозрачность и связность в языковом изучении в Европе: цели, оценка и сертификация», на котором прошло обсуждение вопросов по внедрению под эгидой Совета Европы средств контроля языковых компетенций, были введены система «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» CEFR («The Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») и Европейский языковой портфель (European Language Portfolio). С учётом многообразия подходов к обучению иностранным языкам для обеспечения возможности сравнения уровней владения языком и определения их эквивалентности необходимо было ввести общие (сравнимые) категории. В связи с этим в системе были определены такие важные методические понятия как речевая деятельность, компетенция, умения, стратегии и другие. Одним из компонентов системы является шкала уровней CEF (Common European Framework), построенная по принципу последовательного разветвления и представляющая собой трёхуровневую систему, которая включает три крупных уровня: А – элементарное владение, В – самостоятельное владение и С – свободное владение. В основу такого деления положены теория порогового уровня и иерархическая модель потребностей, разработанная американским психологом А.Х. Маслоу. Во взаимосвязи с видом потребностей и со сферами жизнедеятельности определенных групп пользователей разработчиками были выделены 3 типа речевого поведения. Первый был обозначен буквой А и связан с удовлетворением потребностей «выживания». Второй тип – «автономный», более сложный обозначен буквой В и соотносится с проявлением способностей обходиться в условиях повседневного общения с носителями языка без посторонней коммуникативной помощи. Потребности «социализации» в данном типе являются основными, так как пользователь постепенно начинает переходить

от известных ему реакций в знакомых ситуациях к новым условиям общения, перенося на них свой языковой опыт. Третий тип (поведение типа C) формируется по окончании автономного. Такое свободное компетентное речевое поведение распространяется не только на сферу частной жизни, но и на области учебной, профессиональной и публичной деятельности и направлено на удовлетворение потребностей «признания» и «самоактуализации». При дальнейшей разработке шкалы внутри каждого из трех крупных уровней было выделено по два, каждый из которых был обозначен на шкале индексами 1 или 2:

А. Элементарное владение (Basic User): A1, уровень выживания (Breakthrough) и A2, предпороговый уровень (Waystage).

В. Самостоятельное владение (Independent User): B1, пороговый уровень (Threshold) и B2, пороговый продвинутый уровень (Vantage).

С. Свободное владение (Proficient User): C1, уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency) и C2, уровень владения в совершенстве (Mastery).

Для описания каждого уровня разработчиками были предложены дескрипторы знаний и умений типа «I can» в разных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, говорении и письменной речи. По мнению авторов, этот комплекс представляет собой «банк четко сформулированных критериев оценки уровня владения иностранным языком» [1]. В 2018 в систему CEFR были внесены изменения, основные из которых касаются новой модели плюрилингвальной (поликультурной) компетенции как актуальной цели языкового образования, а также обновления дескрипторов по основным компонентам коммуникативной компетенции, что обуславливает необходимость адаптации отечественного образования к новым языковым реалиям.

Параллельно со шкалой CEFR шла разработка системы уровней ALTE. Эта Европейская ассоциация лингвистов-тестологов объединяет ведущие национальные организации, проводящие тестирование на знание языка как иностранного. Организация была создана в 1989 году по инициативе экзаменационных советов университетов Кембриджа и Саламанки для внедрения общих стандартов на всех этапах языкового тестирования и критериев оценки владения языком для всех европейских стран. Установление общих уровней ALTE способствовало транснациональному признанию сертификатов в Европе. Стандарт ALTE включает 6 уровней владения языком в трёх областях: социальная сфера и туризм, работа, учёба. В общеевропейских рекомендациях и нормативных документах ALTE заявлено о соответствии уровней ALTE уровням системы CEFR: ALTE уровень выживания – A1, ALTE уровни 1–4 уровням A2–C2. Для каждого уровня дано описание и также разработан набор дескрипторов в форме «могу делать» («can do»).

В России более 20 лет функционирует государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (далее – система ТРКИ), в основу которой положена структура коммуникативной компетенции, принятая в практике преподавания РКИ и включающая следующие базовые компоненты:

языковой, дискурсивный, прагматический, социокультурный и предметный. В российской образовательной системе всегда большое внимание уделялось проблемам контроля, но он не был ориентирован на тестовые формы, система стандартизированного тестирования в России не была представлена. Она стала разрабатываться в начале 90-х специалистами МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, РУДН и Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина с целью максимально точного и объективного измерения уровня владения русским языком как иностранным. В основу системы положена иерархия уровней владения РКИ. В настоящее время эта система действует на основании приказа Минобрнауки РФ от 01.04.2014 г. № 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требований к ним» и представляет собой иерархию 6 уровней: элементарный уровень (ТЭУ-А1); базовый уровень (ТБУ-А2) и базовый уровень для трудящихся мигрантов (ТБУМ-А1); первый сертификационный уровень (ТРКИ I-B1); второй сертификационный уровень (ТРКИ II-B2); третий сертификационный уровень (ТРКИ III-C1); четвёртый сертификационный уровень (ТРКИ IV-C2).

Минимальные обязательные требования к целям и содержанию обучения на каждом уровне содержатся в соответствующих требованиях (стандартах). Разработка научно-методических основ ТРКИ, издание типовых тестов разных уровней по указанным направлениям способствовали активному внедрению этой системы контроля в практику преподавания РКИ и её признанию как отечественными, так и зарубежными специалистами в международном образовательном пространстве. Однако анализ опубликованных материалов, проведенный за прошедший период функционирования системы с учётом накопленного опыта тестирования, привёл к постановке методистами и специалистами в области тестирования ряда вопросов о несоответствиях и пробелах в системе ТРКИ и рекомендаций об их устранении и усовершенствовании самой системы. Рассмотрим часть из них.

В документах, составляющих основу системы, заявлено о включении российской системы в европейскую структуру языкового тестирования ALTE. Действительно, на момент введения в действие система была признана ассоциацией ALTE, но необходимо помнить, что для сохранения постоянного статуса в этой организации должны учитываться требования, установленные в Своде правил ассоциации о необходимости систематического пересмотра и редактирования тестовых заданий и связанных с ними материалов, «чтобы исключить «пустое» (несущественное для теста) содержание или языковой материал» [2]. До настоящего времени это требование, к сожалению, не соблюдалось.

Обращает на себя внимание наличие лакун и несоответствий в содержании требований (стандартов) по разным уровням РКИ. Например, специалистами отмечается большой разрыв между требованиями уровней ТРКИ-1 и ТРКИ-2 с одной стороны, и при этом незначительная разница между базовым и первым сертификационным уровнями, а также между уровнями ТРКИ-2 и ТРКИ-3 с другой стороны. Это приводит к выводу о качественном различии между указанными уровнями и как следствие о степени сформированности

коммуникативной компетенции. В документах, выдаваемых по результатам проведения тестирования, также отмечен ряд несоответствий, в частности, в сертификатах даётся простое порядковое перечисление уровней: первый, второй, третий без указания на систему ТРКИ, что вызывает вопрос: какой именно уровень владения языком подтверждает выданный сертификат?

Всё вышеизложенное привело к проявлению тенденции автономности: национальные университеты стали применять свои сертификаты. На сегодняшний день свои сертификаты разработаны, например, такими вузами как МГУ им. Ломоносова и МГЛУ. В МГЛУ по результатам проведения лингводидактического тестирования выдаются сертификаты, подтверждающие владение русским языком как иностранным в объёме уровней, соответствующих уровням системы CEFR (A1-C2). Надо отметить, что в настоящее время ведется работа по созданию более сбалансированной системы ТРКИ, но очевидно, что её развитие замедлилось и назрела потребность как во внесении изменений в нормативные документы, так и в модернизации самих тестовых материалов. Эту работу надо проводить на основе всестороннего анализа существующих документов, с учётом накопленной практики тестирования, что позволит найти решение для многих поставленных теоретических и практических вопросов.

### Литература

1. The common European Framework of reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Cambridge University press, 2001. – 260 с.
2. Свод правил Ассоциации лингвистов-тестологов Европы (ALTE) [Электронный ресурс], 1994. – 4 с. Режим доступа: [https://www.alte.org/resources/Documents/code\\_practice\\_ru.pdf](https://www.alte.org/resources/Documents/code_practice_ru.pdf). Дата доступа: 27.09.2021.
3. Пороговый уровень. Русский язык. Т.1. Повседневное общение. – Совет Европы пресс, 1996. – 60 с.
4. Васильева, Т.В., Ускова, О.А. Уровневая система обучения русскому языку как иностранному: теоретические и прикладные аспекты // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – № 4 – 2012. / Т.В. Васильева, О.А. Ускова. – М.: ЦМО МГУ, 2012. – С. 37-43.
5. Вятютнев, М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. / М.Н. Вятютнев. – М., 1985 – № 5 (97). – С. 54-60.
6. Макова, М.Н., Ускова, О.А. Проблемы и задачи системы тестирования по русскому языку как иностранному (на материалах тестовых заданий II сертификационного уровня ТРКИ) // Русский язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом. I Международная научно-практическая интернет-конференция: Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова: филологический факультет. / М.Н. Макова, О.А. Ускова. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 1006 -1014.
7. Тарасенко, Е.В. Русский язык в Европейской системе уровней владения иностранным языком // Международное образование: итоги и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова. Том 1. / Е.В. Тарасенко. – М.: Ред. Изд. Совет МОЦ МГ, 2004. – С. 197-204.

## LEVEL SYSTEMS OF LANGUAGE PROFICIENCY: RUSSIAN AND FOREIGN PRACTICE

**Baykova N.V.**

*Moscow state linguistic university  
Russia, Moscow*

The paper presents an overview of the level systems of foreign language proficiency operating in the international educational space. In the field of teaching Russian as a foreign language the article introduces the prerequisites of creation of language proficiency level systems in Europe and Russia and the main problems of their function.

*Keywords: foreign language level, Russian as a foreign language, communicative competence, TORFL system.*

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**Баранова И.И., Доценко М.Ю.**

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
Россия, Санкт-Петербург*

**Виноградова М.В.**

*Российский государственный гидрометеорологический университет,  
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
Россия, Санкт-Петербург*

В данной статье рассматриваются проблемы обучения языку специальности иностранных студентов российских технических вузов. Особое внимание в статье уделяется лексико-грамматическому аспекту в современных условиях обучения в онлайн-формате. Авторами были использованы данные мониторинга мнения иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого об изучении языка будущей специальности.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, языковая компетенция, язык специальности, лексико-грамматический аспект обучения.*

Качество подготовки специалистов для зарубежных стран в российских технических вузах в значительной мере определяется уровнем владения иностранными студентами языком будущей специальности. В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые вопросы формирования языковой компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения.

Переход на дистанционный формат обучения русскому языку, связанный с пандемией COVID-19, заставил методистов скорректировать вектор учебных задач в процессе овладения иностранными студентами русским языком в специальных целях. Этому способствовал и анализ результатов мониторинга

мнения иностранных студентов об изучении языка будущей специальности в онлайн-формате.

Анкетирование иностранных студентов Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, направленное на выявление трудностей в овладении языком будущей специальности, показало, что основные языковые трудности связаны с запоминанием новой лексики, усвоением лексико-грамматических конструкций и, как следствие, с пониманием информации прочитанного текста. Кроме того, значительные трудности у иностранных студентов вызывает фиксация на письме звучащей речи. Таким образом, особого внимания при обучении иностранных студентов русскому языку в специальных целях требует лексико-грамматический аспект.

Как показывает практика, современное развитие компьютерных технологий не всегда обеспечивает успешность в языковой подготовке иностранных студентов, особенно когда речь идет о запоминании новой лексики. Дело в том, что в настоящее время растет количество приложений, позволяющих переводить не только слова, но и предложения, части текста, предъявляемые как в устной, так и в письменной форме. Данный факт снижает мотивацию у иностранных студентов к запоминанию новых лексических единиц, что в дальнейшем вызывает значительные сложности при изучении русского языка. Кроме того, использование при чтении и переводе текста по специальности приложений, осуществляющих перевод фрагментов текста, не способствует распознаванию студентами предикативной основы предложения, а, следовательно, создает трудности при компрессии текста, при формулировке ответов на вопросы по содержанию текста.

Следует отметить, что вопросы формирования лексических навыков постоянно находятся в фокусе внимания исследований по проблемам обучения русскому языку как иностранному в специальных целях [2, 4, 6]. По утверждению английского лингвиста Майкла Льюиса, «язык состоит из лексики, облаченной в грамматические структуры, а не грамматики, наполненной лексическими единицами» [7, с.13]. Исследователи выделяют лексический аспект в качестве одного из самых сложных в техническом вузе [6, с. 20], справедливо отмечая, что освоение лексики и лексико-грамматических конструкций играет важнейшую роль в развитии речевой деятельности на иностранном языке [2, с. 150].

Овладение профессиональной лексикой заключается не только в запоминании самих лексических единиц, но и включении их в сложную систему лексико-семантических отношений, в формировании «не по отдельности, а в тех словосочетаниях, в которых они чаще всего встречаются в текстах или в речи» [6, с. 21]. Для порождения речи иностранные учащиеся должны «уметь моделировать предложения, т.е. строить их по грамматическим правилам русского языка» [3, с. 25]. Именно поэтому перед авторами современных учебных пособий по русскому языку в специальных целях стоит задача комплексного подхода к работе с лексико-грамматическими конструкциями учебно-научного текста, интерпретации аутентичного учебно-научного текста в иностранной

аудитории. Вся работа в учебных пособиях по языку будущей специальности строится на основе текстов по специальным дисциплинам, которые являются источниками языковой и предметной информации для иностранных студентов. Особое внимание к лексическому аспекту проявляется в том, что система заданий должна быть направлена на усвоение и использование лексики на уровне слова, словосочетания, предложения, текста, то есть процесс формирования и совершенствования лексического навыка организуется на основе заданий с расширяющейся синтагмой.

Данный подход последовательно реализуется авторами учебного пособия «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Теория электрических цепей» [5], где все лексико-грамматические задания построены на основе лексики и грамматических структур текстов урока и направлены на усвоение и активизацию лексического и грамматического материала, а также способствуют запоминанию лексических единиц (терминов, терминологических сочетаний, глаголов), необходимых для изучения определенной дисциплины.

Как было указано выше, иностранные студенты основных образовательных программ испытывают значительные сложности в фиксации на письме звучащей речи, что отчасти объясняется недостаточной сформированностью лексико-грамматических навыков. В связи с этим сохраняет свою актуальность такой вид письменных заданий, как написание разного вида диктантов (словарных диктантов, диктантов на написание словосочетаний, предложений, микротекстов). Опыт работы в дистанционном формате показывает, что при выполнении данного вида заданий представляется целесообразным перенести акцент с контролирующей функции диктанта на функцию самоконтроля. После написания диктанта на экран выводится правильный вариант, и студентам предлагается проверить правильность выполнения задания с последующим исправлением ошибок. При таком подходе к написанию диктантов у студентов снижается психологическое напряжение, необходимость прибегать к помощи гаджетов в процессе работы, повышается мотивация к запоминанию лексических единиц и словосочетаний.

Одной из важнейших задач при изучении языка будущей специальности является понимание содержания аутентичного учебно-научного текста, которое неразрывно связано с умением студентов находить в тексте грамматические конструкции, характерные для научного стиля и определять субъект и предикат в предложении. Как справедливо отмечает И.Б. Авдеева, одной из главных причин, по которой иностранные студенты не понимают аутентичные тексты по специальности, является наличие в научных текстах большого количества односоставных бессубъектных предложений, поэтому необходимо «с самого начала научить иностранцев стратегии обнаружения предиката в предложении» [1, с. 71]. Приведем примеры выполнения иностранными студентами заданий на определение в предложениях субъектов и предикатов.

Так, в бессубъектном предложении «Автоматизацию производства, проводимую с применением этого метода, нельзя назвать экономичной», многие студенты выделили в качестве субъекта «автоматизацию производства», а в

качестве предиката – глагол «назвать». Для корректного понимания содержания предложения можно предложить студентам трансформировать данное предложение в предложение с конструкцией «Что является (не является) чем (каким)». Тогда предложение будет иметь вид «Автоматизация производства, проводимая с применением этого метода, не является экономичной», где «автоматизация производства» действительно является субъектом. Следует отметить значительное количество ошибок, допускаемых иностранными студентами при определении предиката, выраженного сочетанием модального слова (можно, нужно, нельзя, следует и др.) и глаголом в форме инфинитива в бессубъектных предложениях, характерных для научного стиля.

Таким образом, при работе с аутентичными текстами базовых и профильных дисциплин требуется систематическая работа, направленная на анализ структуры предложения и понимание информации предложения. Необходимо учитывать и факт влияния родного языка иностранных учащихся на интерпретацию синтаксических явлений научного стиля русского языка. Особенно это характерно для языков с прямым порядком слов, в частности, для китайского языка, в котором предложение строится по строгой схеме: субъект – предикат – объект, поэтому для китайских учащихся правильное определение субъекта и предиката в русском предложении представляет значительные трудности.

Понимание структуры предложения влияет и на формирование умений отвечать на вопросы и формулировать вопросы к предложению. Так, студентам было предложено сформулировать вопросы к предложениям на основе заданного вопросительного слова. При формулировке вопроса к предложению «Система своевременно реагирует на непредсказуемые и непредвиденные обстоятельства и адаптируется к ним» (Вопросительное слово: К чему?), были даны следующие варианты:

– К чему система своевременно реагирует и адаптируется? (В вопрос включены два глагольных предиката, требующие разного управления, хотя в предложении содержится указание на управление глагола «реагировать на что»).

– К чему система своевременно реагирует на непредсказуемые и непредвиденные обстоятельства? (Ошибка в формулировке вопроса связана с неправильным выбором предиката предложения).

Рассмотрим еще одно предложение: «При применении этого метода автоматизации требуется квалифицированный персонал, способный управлять таким оснащением и производить сложное предварительное планирование (Вопросительное слово: Какой?)». Студентами были предложены следующие варианты вопросов:

– Какой метод автоматизации требуется квалифицированный персонал? (Ошибка вызвана неправильным определением субъекта и предиката предложения).

– Какой персонал требуется этого метода автоматизации, способный управлять таким оснащением и производить сложное предварительное

планирование? (Вопрос включает ответ на данный вопрос). Ошибки данного типа являются достаточно частотными для студентов из Китайской Народной Республики.

Как показывает практика, регулярное выполнение предлагаемых заданий способствует усвоению лексико-грамматических конструкций, пониманию смыслового содержания предложения и текста, развитию навыков и умений, необходимых для выражения коммуникативных намерений и задач в определенной ситуации.

Владение лексико-грамматическими конструкциями языка будущей специальности помогает студентам и в выполнении заданий на моделирование предложений из слов (на основе изученного лексико-грамматического материала и прочитанных аутентичных текстов). Как отмечают иностранные студенты, такой вид заданий вызывает у них значительные трудности и требует обращения к изученному языковому и текстовому материалу. Приведем в качестве примера варианты предложений, составленных студентами из следующих слов: *заряд, электрический, создаваться, поле, электрический, неподвижный*.

- Неподвижный электрический заряд создается электрическое поле.
- Неподвижный электрический заряд создаваясь электрическое поле.
- Электрический поле создается электрический неподвижный заряд.

Как видим, ошибки при выполнении задания связаны с ошибками в использовании пассивных конструкций и в определении субъектно-предикатных отношений в предложении.

Таким образом, в процессе формирования у иностранных студентов коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения особое внимание следует уделять лексико-грамматическому аспекту обучения. При формировании и совершенствовании лексических навыков требуется направлять усилия иностранных учащихся не только на запоминание новых лексических единиц, но и на их правильное употребление в контексте словосочетания и предложения. Учет коммуникативных потребностей иностранных студентов в современных условиях обучения способствует повышению их мотивации в овладении языком будущей специальности, а, следовательно, повышению качества подготовки конкурентоспособных специалистов для зарубежных стран.

### Литература

1. Авдеева, И.Б. Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля / И.Б. Авдеева // Мир русского слова. – 2017. – № 2. – С. 67-78.
2. Борзова, И.А., Лучкина, Н.В., Черненко, Е.В. Лексика языка специальности: лингвотодический аспект обучения / И.А. Борзова, Н.В. Лучкина, Е.В. Черненко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – №4. – С. 148-153.
3. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / Под ред. А.В. Величко. – СПб.: Златоуст, 2018. – 752 с.
4. Рубцова, Е. В., Девдариани, Н.В. Методы работы над лексикой в практике преподавания

русского языка как иностранного (из опыта работы) / Е.В. Рубцова, Н.В. Девдариани // Карельский научный журнал. – 2019. – Т.8. – № 2(27). – С.59-61.

5. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Теория электрических цепей: учеб. пособие / И.И. Баранова и др. – СПб: Политех-пресс. – 2019. – 235 с.

6. Чеснокова, Н. Е. К вопросу обучения профессиональной иноязычной лексике студентов инженерных специальностей / Н.Е.Чеснокова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3(192). – С. 19-23.

7. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. – Heinle, Cengage Learning, 2008. – 223 с.

## PROBLEMS OF TEACHING THE SPECIALTY LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

**Baranova I.I., Dotsenko M. Yu.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Russia, St. Petersburg*

**Vinogradova M.V.**

*Russian State Hydrometeorological University,*

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Russia, St. Petersburg*

This article discusses the problems of teaching Russian for special purposes to foreign students of Russian technical universities. Special attention is paid to the lexical and grammatical aspect in the modern conditions of online learning. The authors used data from monitoring the opinion of foreign students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University about learning the language of their future profession.

*Keywords: Russian as a foreign language, language competence, specialty language, lexical and grammatical aspect of teaching.*

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ

**Белоглазова А.В.**

*Белорусская государственная сельскохозяйственная академия*

*Беларусь, Горки*

В статье раскрывается понятие «Дистанционное обучение». Рассматриваются способы внедрения информационных технологий в учебный процесс. Приводится пример работы с дистанционным обучением русского языка как иностранного со слушателями подготовительных курсов, которые находились в Китае. Раскрываются проблемы, с которыми столкнулись преподаватели русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, подготовительные курсы, программы, учебный процесс, русский язык как иностранный.*

Дистанционное обучение обрело популярность в Беларуси в 2020 году, когда в стране была сложная эпидемиологическая ситуация. Многие вузы и сузы перешли именно на дистанционное образование во избежание распространения

заболевания.

Дистанционное обучение (ДО) – образовательный процесс с применением совокупности телекоммуникационных технологий, имеющих целью предоставление возможности обучаемым освоить основной объём требуемой им информации без непосредственного контакта обучаемых и преподавателей в ходе процесса обучения (который может проходить как в синхронной, так и в асинхронной форме), и могущий являться как самостоятельной формой обучения, так и дополнением к другой более традиционной форме обучения (очной, заочной или экстернату), при необходимости давая возможность человеку изучить курс подготовки, переподготовки или повышения квалификации по требующимся ему дисциплинам, не слишком меняя привычный для него образ жизни [1].

Из данного определения становится понятным, что такое дистанционное обучение, а также в таком обучении важную роль играют информационные технологии. На основе дистанционного обучения можно построить весь учебный процесс по изучению определенного курса, а также можно применять для работы над выборочными разделами или темами русского языка как иностранного. Если рассматривать ДО в изучении русского языка слушателями подготовительных курсов, то информационные технологии помогают в работе с домашним заданием, можно разбирать ошибки, делать консультации по вопросам, возникающим у слушателей курсов. Дистанционно управлять самостоятельной работой студентов, давать дополнительные задания, тексты и материалы для изучения, и благодаря дистанционному обучению улучшаются взаимоотношения студентов и преподавателей. Хотя это приведен пример лишь с частичным внедрением информационных технологий в учебный процесс.

Чтобы процесс дистанционного обучения проходил без каких-либо проблем необходимо иметь хорошо оборудованные аудитории, оборудование должно хорошо передавать звук, изображение. Преподавателям в свою очередь необходимо уметь пользоваться компьютером и всеми необходимыми программами.

У меня был опыт дистанционного обучения русскому языку как иностранному со студентами из Китая на подготовительных курсах. Перед началом работы возникли некоторые трудности. Необходимо было определиться с программой для работы с другой страной. В Китае, как оказалось, неактивно используются программы, которые пользуются популярностью в Беларуси, например «Skype». И к тому же в «Skype» недостаточно функций для работы с иностранными студентами.

Далее было предложено работать в программе «WeChat», которую уже долгое время используют для обсуждения организационных вопросов с китайскими студентами. Мы решили заниматься в программе «Zoom», а для решения организационных вопросов и связи со студентами по-прежнему использовать «WeChat». Далее нам подобрали подходящую аудиторию, проверили Интернет-соединение, установили программы. Но не я, не моя коллега ранее с этими программами не работали и к дистанционному обучению никакого

отношения не имели, поэтому нам пришлось в этом разбираться, искать и создавать материалы для занятий. Мы изучили все функции программы «Zoom», проверили их работу, чтобы в процессе обучения не возникало никаких проблем и заминок.

К каждому занятию была проделана колоссальная работа по подготовке учебных материалов. Мы применяли в работе функцию демонстрации экрана, и с ее помощью демонстрировали презентации, видео и все учебные материалы. Также вначале занятий необходимо было прописывать наглядно разные материалы. Все это возможно сделать в «Zoom». Еще параллельно с основной работой можно использовать чат. В чат обычно дублировались вопросы, слова, которые студенты затруднялись понять без перевода на китайский язык.

При работе с иностранными студентами дистанционно необходимо учитывать часовой пояс стан сотрудников. У Беларуси с Китаем 5 часов разница, поэтому занятия начинались в 8.00 по белорусскому времени, позже начинать не было возможным.

Информационные технологии не стоят на месте, что не может не радовать. Такое взаимодействие информационных технологий и образования может стать хорошим толчком для подобной работы на постоянной основе. Можно расширить список стран, с которыми можно работать таким образом, но необходимо сделать оговорку, что сдавать экзамены слушатели подготовительных курсов из Китая прилетели в Беларусь. Они успешно сдали итоговый экзамен, получили сертификат, и благодаря полученным знаниям во время дистанционной работы поступили в БГСХА на основные факультеты.

#### Литература

1. Артюхов, А.А. Некоторые аспекты теории и практики организации «Дистанционного обучения» при изучении географии в основной школе / А.А. Артюхов. – Санкт-Петербург: Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – Т. Выпуск 5. – С. 51.

#### DISTANCE LEARNING OF RFL

**Beloglazova A.V.**

*Belarusian State Agricultural Academy*

*Belarus, Gorki*

The article reveals the concept of “Distance learning”. The ways of introducing information technologies into the educational process are considered. An example of work with distance learning of Russian as a foreign language with students of preparatory courses who were in China is given. The problems faced by teachers of Russian as a foreign language are revealed.

*Keywords: distance learning, information technology, preparatory courses, programs, educational process, Russian as a foreign language.*

## ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТЕСТЫ КАК ТИП ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**Билык М.П., Фильцова М.С.**

*Медицинская академия имени С.И.Георгиевского (структурное подразделение)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»  
Крым, Симферополь*

В статье рассматривается опыт формирования пассивного и потенциального словаря у студентов, получивших высшее медицинское образование с помощью английского языка-посредника и желающих продолжать обучение в клинической ординатуре российского медицинского вуза.

*Ключевые слова: клиническая медицина, английский язык-посредник, научный стиль речи.*

Болеечемдвадцатилетняяпрактикаобучениярусскомуязыкуиностранных студентов, получающих высшее медицинское образование с помощью английского языка-посредника без довузовской языковой подготовки (English media), даёт ответы на принципиальные вопросы, касающиеся описания языковой системы в условиях искусственно формируемого вокруг данного контингента иноязычного образовательного пространства [3]. Между тем в настоящее время появляется новый тип обучающихся: выпускники-медики, получившие образование на языке-посреднике, но желающие продолжать обучение в клинической ординатуре российского медицинского вуза. Как известно, вступительное тестирование в ординатуру осуществляется только на русском языке, что представляет собой серьёзную проблему для студентов, находившихся в англоязычной среде общения фактически весь период обучения: это обуславливает крайне низкую, на уровне выживания, степень владения русским языком. Имея хорошую медицинскую подготовку, но будучи не в состоянии не только точно понять вопросы теста, но и без ошибок их прочитать, будущие клинординаторы оказываются неспособны сдать вступительный экзамен. В связи с этим на подготовительном отделении Медицинской академии имени С.И. Георгиевского был создан интенсивный курс, обеспечивающий предординаторам возможность не только подготовиться к вступительным экзаменам, но и осваивать в дальнейшем дополнительные профессиональные образовательные программы по специальности 31.06.01 «Клиническая медицина» на русском языке.

Не касаясь принципов организации курса, уже описанных нами ранее [1], рассмотрим функционально-коммуникативные, тематические и лексико-синтаксические особенности текста тестов, предлагаемых для вступительного экзамена в клиническую ординатуру (всего 4011 тестов). По функциональной направленности тесты представляют собой микротексты-констатации, утверждения, предписания (инструкции), реже объяснения,

которые можно разделить на следующие тематические группы: симптоматика заболеваний различных систем организма; диагностика и способы лечения патологий; лабораторные методы исследования; организация здравоохранения; методы медицинской статистики. Каждая тематическая группа представлена определёнными смыслами, которые выражены типичными лексико-синтаксическими блоками. Наиболее частотными в языке тестов смыслами, нуждающимися в строгой методической организации при обучении предординаторов English media, являются: 1) в тематической зоне «Симптомы заболеваний, диагностика»: локализация ощущения, объекта (языковые средства: *что встречается / выявляется / осуществляется / наблюдается / локализуется / преобладает / выслушивается где, локализацией чего является что, обозначение локализации принято по какому признаку, что относят к частой локализации чего и др.*); идентификация / характер ощущения (*что является чем, что называют чем, под чем понимают что, что какое, что бывает каким, что характеризуется чем, что характерно для чего, что проявляется в виде чего, что относится к каким симптомам, что соответствует чему*); иррадиация ощущения (*что проводится куда, что отдаёт куда*); процесс возникновения ощущения, его длительность, изменение (*что возникает где, когда; что где поражается, что протекает как, что составляет сколько времени, что достигается за счёт чего, что приводит / может привести к чему, что развивается как и др.*); факторы, провоцирующие ощущение (*что является причиной чего, что обусловлено чем, что является фактором риска для чего*); сопутствующие симптомы (*что является осложнением чего, что сопровождается чем, что способствует чему и т.п.*); диагностика (*какой диагноз ставится / ставят когда / на основании каких признаков / при каком условии, что позволяет подтвердить / опровергнуть какой диагноз, какой диагноз подтверждён при каком условии, для диагностики чего используют что, что является диагностически значимым симптомом для чего, диагностическим критерием чего является что, о развитии чего можно подозревать / заподозрить при каком условии, при наличии чего следует думать о чём, что указывает на что и др.*); 2) в тематической зоне «Способы лечения патологий»: назначение, применение лекарственного препарата, медицинской манипуляции и т.п. (*что назначают кому при каком условии, что применяют когда, где, при каком условии; что предназначено для чего, что является методом лечения чего, для кого перспективно какое лечение, что поддаётся / не поддаётся какой терапии, фармакологическое, действие чего обусловлено чем, терапия чего проводится чем, лечение чего следует начинать с чего и др.*); фармакологическая классификация препарата, отнесение его к определённой группе (*что относится / относят к чему, что является препаратом выбора для чего / при подозрении на что*); показания, противопоказания к применению препарата (*что показано / противопоказано кому когда, показанием / противопоказанием для чего является что, кому / для чего целесообразно использовать / следует провести что, что рекомендуется / следует рекомендовать кому, что необходимо использовать когда, для чего; что предпочтительно когда / для лечения чего, что нежелательно*

при каком условии и др.); способ применения, дозировка (что используется в каком режиме / в каком количестве и др.); побочные эффекты (побочные эффекты чего включают что, передозировка чего вызывает что и др.); 3) в тематических группах «Лабораторные методы исследования», «Организация здравоохранения», «Методы медицинской статистики»: общая характеристика предмета, явления (что рассматривается как что; что соответствует чему, что представляет собой что и др.); качественная и количественная характеристика / расчёт компонентного состава предмета, явления (что составляет сколько чего, наличие чего отражает что, что определяется чем, что рассчитывают по какой формуле, для расчёта чего необходимы какие данные, что планируется по какому признаку и др.); качественное и количественное изменение (глаголы изменения состояния увеличиваться, улучшаться, расширяться и подобные); наличие / отсутствие компонента в составе предмета, явления (наличие / отсутствие чего где является характеристикой чего, что отсутствует / имеется где и т.п.); функция предмета (что является функцией чего / целью чего / объектом чего, чья функция заключается в чём и т.п.); манипуляции с объектом (что подвергается чему / какому исследованию, что подлежит чему) и др.

Столь подробное перечисление языковых средств, обеспечивающих в тексте тестов реализацию актуальных для научной речи смыслов, демонстрирует сложность задач, которые приходится решать и преподавателю русского языка, и выпускнику-предординатору, который к моменту начала интенсивного курса нетвёрд в алфавите и, безусловно, совершенно не знаком с универсальными моделями научного стиля речи. Однако решение заявленных в курсе задач оказывается возможным в силу высокой мотивации будущих клинординаторов, их привычки к абстрактному мышлению и интенсивной самостоятельной работе, а также благодаря большому объёму потенциального словаря, обеспечивающего понимание даже сложного специального текста, каким является текст вступительных тестов. Приведём примеры: 1) «Наиболее информативной для диагностики рака лёгкого на стадии carcinoma in situ является: А) фибробронхоскопия, Б) рентгенография грудной клетки, В) томография лёгких, Г) трансторакальная биопсия лёгкого»; 2) «Фактором риска развития рака толстой кишки у пациентов с язвенным колитом является: А) тяжёлая дисплазия слизистой оболочки толстой кишки, Б) приём глюкокортикоидов, В) развитие склерозирующего холангита, Г) развитие псевдополипоза» [2]. Легко убедиться, что почти 85 % текста составляет терминологическая лексика с латинскими корнями, а оставшиеся 15 % могут быть сгруппированы по категориям понятий: процессы (диагностика, развитие, приём и др.), названия органов и частей тела (грудная клетка, лёгкое, толстая кишка), названия заболеваний (рак, язвенный колит и др.). Такая тенденция характерна для текста тестов в целом. В силу этого главной методической задачей преподавателя является тщательный отбор лексики и синтаксических моделей нейтрального стиля речи и продуманное их соединение с 1) собственно терминами, 2) терминологическими глаголами (реагирует, выделяется), 3) глаголами-связками (является,

становится, представляет собой, обладает), 4) глаголами, функционирующими в роли компонентов описательных словосочетаний (*проводит анализ, оказывает влияние*), 5) глаголами, обозначающими состояние, существование, отношение (*обеспечивает, сравнивает, отсутствует*), 6) существительными и прилагательными общелитературного языка, используемыми в терминологическом значении (отметим значительное количество таких слов в русском медицинском подстиле речи, в отличие от английского, что представляет значительные трудности для понимания текста): *сморщивание* почки, почечная *лоханка*, стеноз *привратника*, *тощая* кишка, *слепая* кишка, ритм *перепела*, поза *лягушки*, *ржавая* мокрота, *малиновое желе* (консистенция и цвет мокроты), период *изгнания*, *пляска* каротид, *барабанные палочки*, *часовые стёкла*, *ячмень* и мн.др. Необходимым также является формирование у обучающихся умения устанавливать иерархию грамматических связей в предложениях, особенно в сложных предложениях с неявной связью между словами.

Ограниченный объём настоящей статьи не позволяет подробно рассмотреть задания, обеспечивающие постепенное увеличение скорости чтения текста теста с полным усвоением содержащейся в нём информации и верным выбором ответа. Приведём лишь последовательность представления учебного материала (подчеркнём, что она иллюстрирует принципиальное различие между анализом научного текста / микротекста в студенческой аудитории и в группах предординаторов: в первом случае требуется обязательное истолкование содержания текста, работа же с дипломированными специалистами является преимущественно языковой). Итак, после интенсивного (в течение первых двух месяцев) фонетического и лексико-грамматического базового курса вводятся лексические темы «Клиника. Части тела», «Человек: внутренние органы», «Структура больницы», «Паспортные данные пациента», «Общие жалобы больного», структура и патологии отдельных систем организма, жалобы при заболеваниях дыхательной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, мочевыделительной, половой, эндокринной, нервной систем, системы органов чувств. Параллельно изучаются средства выражения времени, условия, причины и следствия, уступки, изменения состояния, система неопределённых и отрицательных местоимений, актуальных в профессиональной медицинской речи, образование и употребление императива. В дальнейшем значительное преимущество в обучении получают пассивная грамматика и лексика: служебные / строевые слова (предлоги, союзы, словосочетания в роли предлогов: *в отличие от чего, по поводу чего, посредством чего*), причастные и деепричастные обороты, пассив и особенно – словообразовательные модели разных частей речи: суффиксы *-ость, -ота, -изна* в значении отвлечённого признака, *-(е)ние, (а)ние, -(а)ция* и подобные со значением процесса, префиксальное словообразование глаголов (ему мы уделяем особое внимание в связи с высокой частотностью употребления: *хирургическое вмешательство, врождённые аномалии, плевральный выпот, вывих, выкопировка из листа назначений, кровоизлияние, изъязвление, извращение вкуса, общепринятый метод, припухлость щеки, прикрытая перфорация сердца,*

подключить кардиомонитор, подозрение на дифтерию, подвержен простудам, отказ от госпитализации, отнятие конечности, допустимая концентрация, биодоступность, заживление, застой, отдавать предпочтение, предварительный диагноз, предполагаемый срок, преходящая потеря сознания, кровевосполняющие препараты и мн.др.) [2].

Приведём примеры заданий, цель которых – затверживание лексики и расширение пассивного словаря: 1. Исключите лишние слова: *расстройство, нарушение, повреждение, жевание, порок, поражение; размер, объём, длина, толщина, глубина, глухота, высота*. 2. Сгруппируйте слова по значениям префиксов: *вытекает, выпадает, выкидыш, вырабатывает, выздоровел, вылечил, выводит, выбросил, вывих, выучил, выиграл, выполняет, выясняет, вытяните ноги*. 3. Прочитайте слова, назовите антонимы. Скажите, в каких ситуациях вы можете использовать эти слова: *растегните ≠..., завяжите ≠..., опустите ≠..., вредный ≠..., ясный ≠..., чёткий ≠..., звонкий ≠..., доброкачественный ≠...* 4. Можете ли вы определить значения выделенных слов по их структуре: **среднегодовая** численность населения, **предыдущие** годы, **фиксированная стоимость**, злокачественные новообразования, **участковый** врач-терапевт, **продление** листка **нетрудоспособности**, **необратимые** анатомические дефекты. 5. Соедините синонимы в левом и правом столбиках. 6. Читайте предложения. Вставьте необходимое по смыслу слово. 7. Продолжите ряды слов: *хрипы: крупнопузырчатые, ...* и т.д. Подобные задания (лексическая разминка) являются составной частью каждого занятия на протяжении 4 – 5 месяцев – с момента начала непосредственной работы с тестами. Задания предлагаются также в качестве домашних; в этом случае весьма полезными оказываются онлайн-ресурсы <https://wordscound.pythonanywhere.com> (облака слов), <https://conceptboard.com>, <https://www.spiderscribe.net> (интеллект-карты), <https://idroo.com> (интерактивная доска). Выбор и группировка лексики диктуются задачами конкретного занятия.

Подведём итоги. Подготовка предординаторов English media к вступительному тестированию оказывается более трудной задачей, чем привычная работа по развитию речевых навыков и умений, и требует полной самоотдачи как от обучающегося, так и от преподавателя. Однако даже при фактически нулевом начальном уровне владения русским языком описанная система работы оказывается эффективной.

### Литература

1. Бильк, М.П., Фильцова, М.С. Об организации постдипломного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе (из опыта работы) / М.П. Бильк, М.С. Фильцова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов VI Международной научно-методической онлайн-конференции (13 апреля 2021 г.) – Курск: Изд-во КГМУ, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 265 – 269.
2. Примерные тестовые задания для поступающих в ординатуру выпускников лечебных факультетов (специальность «Лечебное дело») [Электронный ресурс]. – Сеченовский университет: Методический центр аккредитации специалистов. – Режим доступа:

[https://fmza.ru/fund\\_assessment\\_means/pediatriya/repetitsionnyu-ekzamen/](https://fmza.ru/fund_assessment_means/pediatriya/repetitsionnyu-ekzamen/). Дата доступа: 10.08.2021.

3. Прокофьева, Л.П., Фильцова, М.С. Лексический минимум при обучении РКИ на билингвальном отделении медицинского вуза: объём, состав, проблемы мотивации / Л.П. Прокофьева, М.С. Фильцова // Сборник тезисов XII Общероссийской конференции с международным участием «Неделя медицинского образования-2021» 29 марта – 2 апреля 2021г. – М.: Издательство ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), 2021. – С. 66 – 67.

## **EXAM TESTS AS A TYPE OF TEXT IN THE PRACTICE OF POSTGRADUATE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MEDICAL UNIVERSITY**

**Bilyk M.P., Filtsova M.S.**

*Medical Academy named of S. I. Georgievsky (structural unit)*

*V. I. Vernadsky Crimean Federal University*

*Crimea, Simferopol*

The article considers the experience of forming a passive and potential vocabulary among students who have received higher medical education with the help of an intermediary English language and who want to continue their studies in a clinical residency at a Russian medical university.

*Keywords: clinical medicine, English as an intermediary, scientific style of speech.*

## **РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАФЕДРЫ**

**Бируля И.А.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

Автор останавливается на проблеме использования информационно-коммуникативных технологий в системе доуниверситетского образования. В статье описаны преимущества использования информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе. Сформулированы задачи, поставленные перед преподавательским составом кафедры общеобразовательных дисциплин Института дополнительного образования БГУ в ходе научно-методической работы.

*Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, учебный процесс, методы обучения, электронные материалы, общеобразовательные дисциплины.*

Развитие системы образования на современном этапе предполагает не только ее открытость и вариативность, но и использование современных образовательных технологий в учебном процессе. Их применение призвано обеспечить формирование личности, которая обладает творческим мышлением, активным восприятием процесса обучения и способна критически оценивать

результаты своего труда.

Специфика учебного процесса в системе доуниверситетского образования заключается в продолжении формирования ряда общеучебных и общеинтеллектуальных умений и подготовки слушателей к новым видам учебной деятельности. В связи с этим особую роль приобретают технологии, в основе которых заложены подходы, ориентированные на познание нового и на расширение уже имеющихся представлений и знаний (эвристический, практико-ориентированный и другие подходы).

Характерной чертой развития современного мирового сообщества является активное включение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) во все сферы жизни. Возможности интернет-пространства непрерывно растут, что отражается и на образовательной сфере. Современные образовательные технологии предлагают многочисленные возможности разнообразить учебный процесс и вывести его на более качественный уровень. Сегодня ИКТ – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи, распространения информации и оказания услуг, в том числе и образовательных. Их применение в учебном процессе дает ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными методами обучения, а именно:

- возрастает интенсивность учебного процесса и увеличивается объем изучаемого материала, который преподаватель может дать обучающимся;
- создаются условия для более содержательной и интересной учебной деятельности;
- становится возможной новая организация самостоятельной работы обучающихся, где педагог уже не выступает в роли транслятора информации;
- акцентируется внимание на индивидуальные запросы и способности каждого обучающегося, так как каждый выполняет тот объем заданий, который доступен только ему;
- преподаватель сам осуществляет выбор технологий и инструментария для осуществления процесса обучения.

Ситуация, возникшая в мире в связи с распространением COVID-19, поставила перед университетским сообществом задачу – актуализировать проблему разработки и внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс. Это, в первую очередь, предусматривает создание качественных электронных материалов (электронных учебников, индивидуальных и групповых заданий, контрольно-измерительных материалов и т.д.), которые будут использоваться не только при проведении традиционных занятий, но и в онлайн, дистанционном и смешанном обучении.

Таким образом, заявленная в статье проблема является актуальной и требует практического решения, поэтому основная цель научно-методической работы преподавательского коллектива кафедры общеобразовательных дисциплин факультета доуниверситетского образования иностранных граждан Института дополнительного образования (ФДОИГ ИДО) связана с разработкой и внедрением учебно-методического обеспечения преподавания

общеобразовательных дисциплин на основе использования информационно-коммуникативных технологий в системе довузовской подготовки. На сегодняшний день преподавателями кафедры разработаны и внедрены в учебный процесс ЭУМК по дисциплинам «Русский язык», «Белорусский язык», «Английский язык», «Биология», «Химия», «История Беларуси», «Основы экономики», «Обществоведение». За последние несколько лет изданы пособия по физике, русскому языку, белорусскому языку, английскому языку, химии, основам экономики, обществоведению. Для организации полноценного учебного процесса учебные материалы по таким дисциплинам, как «Обществоведение», «Основы экономики», «Химия», «Физика», «Биология», «Математика», «История Беларуси», «Русский язык», размещены на Образовательном портале БГУ в системе LMS MOODLE.

Перед преподавательским составом кафедры поставлены разные задачи:

- обновление приемов и методов преподавания общеобразовательных дисциплин;
- создание видеотеки для расширения возможности демонстрации учебного материала;
- организация самостоятельной работы слушателей с использованием ИКТ (создание тренажеров, электронных тестовых практикумов и др.);
- разработка презентаций с целью повышения наглядности в ходе изучения общеобразовательных дисциплин;
- создание системы контроля и проверки усвоения слушателями учебных программ;
- разработка обучающих программ, учебных материалов для онлайн, дистанционного и смешанного обучения;
- проведение мастер-классов с использованием мультимедийных технологий;
- участие в конференциях, круглых столах, семинарах по проблемам применения ИКТ в образовании;
- совершенствование профессиональных компетенций.

Решение поставленных задач позволит не только сформировать достаточный для прохождения вступительных испытаний в УВО уровень знаний, но и обеспечит системный характер обучения в условиях модернизации системы образования.

## **THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF THE DEPARTMENT**

**Birulya I.A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The author dwells on the problem of using information and communication technologies in the system of pre-university education. The article describes the advantages of using in-

formation and communication technologies in the educational process. The tasks assigned to the teaching staff of the Department of General Education Disciplines of the Institute of Continuing Education of the Belarusian State University in the course of scientific and methodological work are formulated.

*Keywords: information and communication technologies, educational process, teaching methods, general disciplines.*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Близнюк И.А.**

*Военная академия Республики Беларусь  
Беларусь, Минск*

Целью работы является определение значимости самостоятельной внеаудиторной работы как средства развития интеллектуального потенциала в подготовке к профессиональной деятельности будущего военного специалиста.

*Ключевые слова: внеаудиторная работа, военно-научное общество, самоподготовка, научная работа, самостоятельная работа, языковедческий аспект.*

С каждым годом увеличивается количество молодых людей, желающих получить высшее образование, следовательно, освоить ту или иную профессию. Неоспоримым является тот факт, что образование представляет специфическую область духовной жизни человека, развивает его интеллект и стремление к познанию нового.

В учебно-методической литературе есть несколько определений понятия «образование», которые раскрывают его сущность. Так, например, советский педагог, академик АПН Юрий Константинович Бабанский писал: «Образование – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития его творческих сил и способностей» [2, с. 8].

Высшая школа, как свидетельствует история, во все времена была важным фактором развития человеческой цивилизации, играла большую роль в воспитании интеллигенции, подготовке высокопрофессиональных кадров, способных не только воспроизводить социальный опыт, но и создавать новые ценности, формировать культуру общества.

В настоящее время учебный процесс в любом вузе, в том числе и военном, – это целостная образовательная система, основными компонентами которой являются не только обучение, но и самостоятельная работа обучаемых, их воспитание, научная деятельность, основная цель которых – профессиональная подготовка будущих специалистов.

Актуальность темы обусловлена прежде всего значимостью самостоятельной внеаудиторной работы в подготовке к профессиональной деятельности будущего военного специалиста.

Первоочередной задачей подготовки будущего военного специалиста в Военной академии, безусловно, является формирование военно-профессиональных качеств, знаний, умений и навыков, характеризующих офицера как профессионала своего дела.

Однако только ли в этом заключается профессионализм военнослужащего? Специфика профессии военнослужащего требует высокой образованности в широком смысле этого слова, высокой культуры общения с подчиненными, умения создавать благоприятную морально-психологическую обстановку во вверенном ему воинском подразделении.

Вершиной же формирования военно-профессиональной компетентности является развитие у будущих военных специалистов постоянного стремления к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации в профессиональной деятельности.

Ответственность за решение этих задач лежит не только в плоскости профилирующих специальных дисциплинах, но и является основой учебного процесса всех непрофилирующих дисциплин, преподаваемых в вузе.

Объектом нашего исследования является опыт организации и проведения самостоятельной внеаудиторной работы в рамках преподавания дисциплин кафедры русского языка и культуры речи «Беларуская мова (прафесійная лексіка)» и «Культура речи».

В условиях строгой регламентации всей жизнедеятельности обучаемых в военном вузе самостоятельная работа играет исключительно важную роль в учебном процессе: от того, насколько рационально курсант использует отведенное на обязательную самоподготовку время, будут зависеть его успехи в учебе и воинской подготовке, деловые качества.

Как было отмечено выше, внеаудиторная самостоятельная работа – это прежде всего важнейший элемент учебной деятельности курсантов по усвоению, углублению и систематизации теоретических знаний, выполняемый в строго отведенное расписанием дня академии время, именуемое как самоподготовка.

Задача преподавателя – определить вид задания на самоподготовку, дать методические рекомендации по их выполнению, определить сроки выполнения и т.п. Примерами заданий могут быть: отработка теоретического материала темы по конспекту, выполнение упражнений по учебному пособию, перевод и заучивание специальной лексики с целью обогащения словарного запаса (по белорусскому языку), выполнение тестов в качестве самоконтроля, написание небольших сообщений по теме, подготовка к контрольным работам и зачету и др.

Учитывая специфику военного вуза, вся самостоятельная работа проводится по учебным пособиям, подготовленным преподавателями кафедры русского языка и культуры речи Военной академии. В помощь курсантам по всем дисциплинам созданы электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК),

которые служат своего рода тренажерами для лучшего усвоения разных видов речевой деятельности и контроля знаний.

Большое внимание уделяется правильному ведению и оформлению конспекта; хорошо написанный курсантом конспект также является личным пособием.

Многие обучаемые проявляют больший интерес к определенным темам, заинтересованы в получении дополнительных знаний. Для них предусмотрены индивидуальные, более сложные задания. Такие виды самостоятельной работы призваны углубить навыки практического применения знаний и умений, полученных на практических занятиях.

Организация данного вида самостоятельной внеаудиторной работы полностью решает поставленные учебными программами цели и задачи по овладению курсантами в процессе изучения дисциплин научными методами познания, по углубленному и творческому освоению учебного материала.

Остановимся на самостоятельной внеаудиторной работе как одной из форм обучения и воспитания, как активной познавательной деятельности курсантов.

Неотъемлемым компонентом подготовки военного специалиста является приобщение курсантов к научной деятельности. На кафедре действует кружок военно-научного общества (ВНО), к работе которого привлекаются курсанты всех факультетов, успешно осваивающие учебную программу по профилю кафедры, а взаимное сотрудничество преподавателя и курсанта может продолжаться на протяжении всей учебы в академии.

Основными задачами ВНО являются: овладение курсантами научными методами познания в процессе обучения, углубленное и творческое освоение учебного материала, ориентация на постоянный рост научных знаний; формирование у **курсантов** творческих **подходов** к организации и проведению научных исследований, а также направленности на практическое внедрение результатов научной деятельности; привитие курсантам навыков в организации и ведении научной работы.

Руководитель научного кружка осуществляет руководство и контроль за его работой. На него возлагаются оказание помощи членам научного кружка в овладении основами и методами научных исследований, выборе и уяснении темы научной работы, определении вопросов исследования, подборе литературы по теме исследования; сбор и обобщение докладов и выступлений на заседаниях научного кружка и представление начальнику кафедры лучших научных (творческих) работ курсантов для участия в научных конференциях (семинарах), конкурсах, выставках; представление к поощрению курсантов, активно участвующих в научной работе.

Формы научного творчества разнообразны, но все их объединяет общая задача – выработка у курсантов навыков самостоятельно заниматься поисково-исследовательской деятельностью, открывать и узнавать новое.

Наиболее активно курсанты участвуют в ежегодных научно-практических

конференциях на факультетах, где организуется секция по профилю кафедры. Учитывая то, что языковедческий аспект является важной составной частью учебной программы дисциплин и подготовки военного специалиста в целом, предпочтение со стороны преподавателя отдается темам языковой направленности, языковой культуры, которые являлись бы логическим продолжением учебных тем, изученных на практических занятиях.

К таким темам можно отнести, например, «Роль языка и культуры речи в профессиональной деятельности военнослужащего», «Из истории афоризмов и крылатых выражений (военная тематика)», «Военная лексика. История оружия от древности до наших дней» и др.

И все же в большом количестве научных докладов, сообщений, несомненно, преобладает военно-историческая и военно-патриотическая направленность. Такие доклады и выступления требуют особенно тщательной как самостоятельной подготовки курсанта, так и сотрудничества с научным руководителем.

В условиях строгой ограниченности времени на самостоятельную внеаудиторную работу роль преподавателя – научного руководителя – особенно велика. Он оказывает помощь курсанту в разработке плана и тезисов доклада, в подборе необходимой литературы, а главное помогает вникнуть в суть проблемы (темы), глубоко осознать особенности языковой культуры военнослужащего. Однако успех курсанта зависит непосредственно от его умения самостоятельно распорядиться ресурсом свободного времени и способности развить свои теоретические знания, полученные на практических занятиях и в ходе изучения дополнительной литературы, в научный доклад, а в последующем и в научную статью.

При подготовке к выступлению на конференции проводятся консультации (репетиции) по отработке навыков ораторского мастерства, где особое внимание обращается на речевое поведение докладчика, на правила публичного выступления, т.е. на качества речи, которыми характеризуется уровень профессиональной культуры военного специалиста. Конференция в данном случае является сферой применения результатов познания. Присутствие на таких мероприятиях позволяет сравнивать и анализировать свой уровень речевой культуры и других выступающих, что в конечном итоге стимулирует стремление к совершенству.

Трудно переоценить значение этих конференций для военного человека. Они способствуют формированию навыков самостоятельного накопления знаний, творческих подходов к выполнению научных работ. Их тематика позволяет значительно расширить познавательные интересы не только курсантов-докладчиков, но и всех участников конференций.

Еще одним видом самостоятельной внеаудиторной работы является написание статей и тезисов по темам докладов, которые публикуются в сборниках курсантских (студенческих) научных работ. Здесь необходимо рекомендовать курсантам еще раз обратиться к научному стилю речи (одна из тем учебной программы), его особенностям, познакомиться с правилами оформления научных

статей.

Курсанты, успешно окончившие курс обучения в вузе, получившие в ходе учебы навыки научной работы, самостоятельного добывания знаний и активно развивающие свой интеллектуальный уровень, творческие способности и познавательный интерес, в дальнейшем становятся грамотными военными специалистами, пользуются преимуществом при зачислении в магистратуру (адъюнктуру).

#### Литература

1. Елагина, В.С. Принципы организации самостоятельной работы курсантов военного вуза / В.С. Елагина // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5-1. – С.49-50.
2. Педагогика /под ред. Ю.К.Бабанского – М.: ПВШ, 1983. – 560 с.
3. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Высш. шк., 2005. – 303 с.

### INDEPENDENT EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF DEVELOPING INTELLECTUAL POTENTIAL AND PROFESSIONAL CULTURE OF A FUTURE MILITARY SPECIALIST

**Blizniuk I.A.**

*Military Academy of the Republic of Belarus  
Belarus, Minsk*

The purpose of the work is to determine the importance of independent extracurricular work as a means of developing intellectual potential in preparing for the professional activity of a future military specialist.

*Keywords: extracurricular work, military scientific society, self-preparation, independent work, scientific work, linguistic aspect.*

### ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН МАГРИБА К СОВРЕМЕННЫМ УСЛОВИЯМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ

**Божко Н.М.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет  
Украина, Харьков*

В статье рассматриваются некоторые проблемы адаптации студентов из стран Магриба к современным условиям высшей школы Украины. Автор анализирует некоторые национально-культурные характеристики данного контингента. Отдельное внимание уделено анализу внешних и внутренних проблем, через которые студенты должны пройти во время карантина. В статье делается вывод о необходимости совершенствования апробированных и выработки новых методик дистанционного обучения.

*Ключевые слова: лингвокультурная адаптация, мусульманская идентичность, дистанционное обучение.*

Сегодня в системах образования практически всех стран мира складывается довольно непростая ситуация, причиной которой являются проблемы, вызванные COVID-19. Повсеместно это негативно влияет на успешность функционирования всей системы образования и приводит к торможению учебного процесса в целом. А переход на дистанционное обучение стал проблемой и своеобразным методическим вызовом даже для развитых стран, так как приходилось приспособлять уже сложившиеся системы образования к новым условиям существования.

Разумеется, это затронуло и Украину, в которой в минувшем учебном году в высшие учебные заведения страны были зачислены на обучение 1 млн. 200 тысяч человек.

В последнее время Украина занимает одно из ведущих мест среди стран, которые принимают на обучение иностранных студентов. Так в 2020-2021 уч.г. их здесь обучались около 76 тысяч человек. Большую их часть составляли представители восточных и азиатских государств. 16% из них – это выходцы из стран Магриба: Марокко, Алжира, Туниса и Ливии.

При этом, для большинства студентов особо популярными являются высшие учебные заведения Харькова и Харьковской области, в которых обучаются около 20 тысяч иностранных граждан. Значительную часть этого контингента составляют марокканцы.

Именно поэтому особенности обучения данной категории студентов уже достаточно длительное время привлекают внимание исследователей. Обсуждение проблем лингвокультурной адаптации и достижения максимально возможной успешности в новых, нестандартных условиях обучения и проживания в чужом государстве в период карантина является важным и требует внимания психологов, ученых-этнологов и, разумеется, педагогов-практиков.

Известно, что национально-ориентированная методика преподавания иностранных языков берет свое начало еще с 30-х годов 20-го столетия. Она концентрирует свое внимание не только на учете особенностей родного языка обучаемого, но и строится на основе принципа сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, что помогает выбирать адекватные формы и приемы обучения.

В современных условиях особое внимание следует уделить специфике работы с данным контингентом студентов в условиях дистанционного обучения, которое повсеместно применяется, но, к сожалению, пока не дает высоких результатов в связи с карантинными ограничениями. Негативную оценку его результативности мы находим во многих отечественных и зарубежных публикациях. По мнению современных исследователей, причины этого кроются, прежде всего, в нарушении своеобразного ритуала, каковым является сам процесс обучения в условиях аудитории.

Студенты из стран Магриба в своем большинстве являются

представителями арабского этноса и носителями мусульманской идентичности. Исследователи особенностей данного контингента отмечают у них склонность к своеобразному фатализму, который проявляется как в обычной жизни, так и в отношении к обучению. Тезис «На все воля Аллаха!» является ведущим в их существовании. Поэтому возникающие трудности в период дистанционного обучения и даже его низкая результативность должны разрешаться сами по себе, ведь Аллах все знает и все контролирует, поэтому лучше просто подождать, когда все решится само собой.

Это определенным образом влияет на снижение мотивации к обучению и самостоятельной работе. К сожалению, часть студентов воспринимает дистанционное обучение в качестве своеобразных каникул, что снижает готовность и желание участвовать в системной работе и приводит к падению уровня знаний.

В целом, в процессе межличностного общения и взаимодействия они весьма миролюбивы, любознательны, приветливы, легко идут на контакт, стремятся к доброжелательным взаимоотношениям с окружающими, в том числе и с представителями других культур и религий. Большая часть из них – жизнерадостные и веселые молодые люди. Но следует помнить, что в некоторых ситуациях они, как и большинство представителей арабской культуры в целом, могут демонстрировать высокое эмоциональное возбуждение и даже некоторую агрессивность, отстаивая собственную честь и достоинство. Как отмечает известный исследователь В.Г.Крысько, части представителей арабского суперэтноса свойственна повышенная реактивность, импульсивность, несдержанность в проявлении чувств и эмоций, особенно если это касается отношений с равными себе [4].

Все они четко помнят, что являются носителями древней культуры, которая внесла значительный вклад в евразийскую цивилизацию, и часто это демонстрируют.

С самого начала своего пребывания в Украине все студенты-иностранцы проходят через достаточно сложный период адаптации, который включает преодоление языкового барьера, вхождение в инокультурное окружение, освоение новых норм и правил социальной коммуникации, нового стиля поведения в новом социуме, знакомство с основами будущей специальности и пр. Важнейшими являются и шаги по освоению новых требований к пребыванию в чужой стране в качестве студента-иностранца, особенностей возрастной психологии и национально-психологических отличий в манере поведения нового молодежного окружения. К этому добавляются еще новые погодные условия, иная пища, недостаточное количество желающих и способных общаться с ними на знакомом языке и, конечно, проблема финансов.

Даже в условиях обычного аудиторного обучения это часто приводит к стрессу, депрессии, пропускам занятий, падению успешности, а в некоторых ситуациях – к отчислению. Разумеется, следует помнить, что большая часть студентов приезжают на учебу сразу после окончания школы, т.е. в период становления личности и вступления из подросткового возраста в мир взрослых

людей, когда они еще не являются социально зрелыми и не достигли достаточного уровня ответственности и организованности.

Еще одной, очень серьезной проблемой, является выход из-под контроля родителей и семьи, что часто приводит к нарушению норм социального поведения и учебной дисциплины. Негативно на арабского студента влияет и достаточно демократичное отношение в контакте *преподаватель – студент* и наличие среди тех, кто их обучает, большого количества женщин, что не принято в их странах. Женщины – преподаватели в восточно-европейских странах часто по-матерински жалеют своих учеников, а иногда и понижают требования к их учебной дисциплине. В определенном смысле студентам-иностранцам не хватает привычного, более жесткого руководителя, с которым они привыкли проходить обучение на родине.

Все это вызывает состояние стресса, который усугубляется в условиях локдауна, когда исчезает возможность непосредственного контакта *преподаватель-студент* и *студент-студент*. Ведь целью изучения нового языка, в первую очередь, является формирование у инофона коммуникативной, а в ее составе межкультурной компетенции, которая должна обеспечить умения общаться с представителями другой культуры, что включает и навыки переключения на другие языковые и внеязыковые формы поведения. При отсутствии непосредственного общения, которое обеспечивается работой в общей аудитории, и естественной коммуникации в инокультурном окружении вне учебного учреждения уровень языковой, образовательной и межкультурной коммуникации значительно падает.

Здесь следует вспомнить, что до начала пандемии преподаватели занимались не только проблемами языковой подготовки, но и вели большую работу для максимального сближения социокультурного, личного и образовательного уровня иностранных студентов, рядом с которыми они должны были не только учиться, но и жить. Огромное значение в этом имела внеаудиторная работа, которая включала тематические вечера, концерты, экскурсии и пр. Главным в такой работе было не противопоставление, а сравнение различных культур с целью достижения большего взаимопонимания и сближения их носителей.

Общеизвестно, что студенты из стран Магриба, как и большинство арабоязычных, относятся к представителям так называемых *контактных культур*, которые во время коммуникации стремятся находиться на достаточно близком расстоянии друг от друга, когда могут видеть глаза собеседника. Исследователь языкового поведения арабоязычных А.А.Крылов отмечает, что «речевое поведение арабов, как правило, сопровождается энергичной жестикуляцией, особыми звуками, междометиями. При помощи жестов арабоязычные коммуниканты выражают различные чувства, такие, как радость, испуг, удивление, негодование, досада и др., используя их в различных коммуникативных ситуациях в сопровождении специфических звуков, междометий и полнозначных слов. В кинетической речи арабоязычных ярко проявляются особенности национального и личного темперамента, персональные качества арабской языковой личности» [3: 135-136]. А этого при общении через компьютер они не всегда могут получить.

И все же, несмотря на карантинные ограничения, которые значительно уменьшили большую часть контактов, полуторагодичный опыт такой работы демонстрирует некоторую позитивную динамику в своем развитии.

Консультации, видеоконференции, тесты и некоторые другие формы проведения дистанционных занятий через Zoom или Skype дают с данным контингентом студентов положительные результаты. Студенты могут видеть и слышать друг друга, слушать и обсуждать свои и чужие ответы, оценивать содержание и важность представленных материалов. При этом одним из существенных моментов является визуальный контакт, который создает иллюзию реального присутствия в аудитории и некоторым образом дисциплинирует участников занятия.

Для большинства студентов из стран Магриба такие занятия позволяют не утрачивать, а сохранять и совершенствовать социальные и межкультурные контакты в своем личном и образовательном окружении. Поэтому выработка новых и совершенствование уже апробированных методик в такой работе является важной и имеет несомненные перспективы.

#### Литература

1. Баронин, А.С. Этническая психология / А.С. Баронин. — Киев: Тандем, 2000. — 264 с.
2. Ейкельман, Д.Ф. Близкий Схід та Центральна Азія: антропологічний підхід / Д.Ф. Ейкельман. Переклад з англійської П.Шеревери. — К.: Видавничий дім «Стилос», 2005. — 374 с.
3. Крылов, А.А. Социолингвистические, лингвокультурологические и функционально-прагматические особенности речевого поведения носителей арабского и русского языков. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Специальность 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. — М., 2017. — 330 с.
4. Крысько, В.Г. Этническая психология: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / В.Г. Крысько. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 320 с.
5. Национально-культурная специфика речевого поведения. — М.: Наука, 1977. — 351 с.

## PROBLEMS OF CULTURAL AND SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS FROM MAGRIB COUNTRIES TO THE MODERN CONDITIONS OF HIGHER SCHOOL OF UKRAINE

**Bozhko N.M.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Ukraine, Kharkiv*

The article considers the problems of adaptation of students from the Maghreb countries to the modern conditions of higher education in Ukraine. The author analyzes some of the national and cultural characteristics of this contingent. Special attention is paid to the analysis of external and internal problems that students must go through during quarantine. The article concludes that it is necessary to improve the approved and develop new methods of distance learning.

*Keywords: linguocultural adaptation, Muslim identity, distance learning.*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

**Большерт И.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

В статье рассматривается вопрос важности изучения русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации в профессионально-ориентированном обучении студентов медицинского профиля. Одной из форм работы при обучении будущих специалистов определяется профессионально-ориентированный дискурс.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессионально-ориентированное обучение, дискурс, методика обучения РКИ.*

В современном мире экономические и социально-культурные изменения привели к расширению сотрудничества в международных образовательных проектах, к росту профессиональных контактов между специалистами разных стран. В связи с этим программа высшего образования потребовала от специалиста профессиональной компетентности, неотъемлемыми показателями которой является свободное владение иностранным языком и нормами иноязычного профессионального общения. Задача подготовки специалистов заключается не только в овладении знаниями по специальности, но и в формировании общекультурных и профессиональных компетенций.

Профессиональная подготовка – комплексный процесс. В нем овладение знаниями по русскому языку как иностранному неотделимо от обучения профессиональному мастерству. Комплексный процесс предполагает реализацию комплексной цели обучения, которая состоит из нескольких конкретных целей: коммуникативной, учебно-познавательной и воспитательной. Конкретным целям при обучении профессионально-ориентированному русскому языку соответствуют задачи формирования различных компетенций: коммуникативной (овладение основными видами речевой деятельности; предполагает способность понимать и порождать высказывания на русском языке в соответствии с ситуацией общения, целью общения, коммуникативным намерением), лингвистической (знание языковой системы и закономерностей ее функционирования), лингвострановедческой (знание правил и норм речевого поведения в определенных ситуациях, знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка), социокультурной (способность ориентироваться в языковой среде, прогнозировать возможные социокультурные барьеры и способы их устранения), дискурсивной (умение адекватно воспринимать собеседника, прогнозировать речевое поведение, сообщать информацию в понятных, связанных, логичных высказываниях), методической (формирование профессиональных умений эффективно построить собственную деятельность по овладению речевыми навыками и умениями), приобретение других знаний [1, 5].

Способность будущих выпускников медицинского вуза к иноязычному общению подразумевает не только необходимость владеть иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенциями, но и уметь адекватно действовать в условиях профессионального общения, уметь последовательно развивать обсуждение проблем профессионального характера. Возникает необходимость использования новых форм и методов обучения, которые обеспечивают максимальную эффективность реализации поставленных задач. Одной из наиболее эффективных форм работы в иноязычной аудитории при овладении языком специальности в неязыковом вузе на современном этапе является профессионально-ориентированный дискурс.

В обучении профессионально-ориентированному дискурсу в медицинском вузе можно выделить следующие аспекты:

- обучение языку взаимодействия, соответствующего замыслам обучающихся и реализации фактической потребности коммуникантов;
- профессионально-ориентированное обучение знаниям, понятийному аппарату выбранной специальности.

О результативности владения профессионально-ориентированным дискурсом свидетельствует в конечном итоге умение студентов выбирать соответствующий ситуации общения тип дискурса, правильное построение дискурса с учетом ситуации общения, правильное употребление лексики, речевых формул, и, как результат, – достижение коммуникативной цели.

Вопрос обучения иностранным языкам в единстве с межкультурной коммуникацией, разработка методики их преподавания в контексте профессиональной подготовки специалистов, выработка методов обучения, ориентированных на формирование необходимых для специалиста компетенций профессионального, делового, коммуникативно-речевого и коммуникативно-поведенческого характера являются сегодня наиболее актуальными в обучении иностранным языкам в целом и русскому языку как иностранному в частности. Задача вузовского курса «Русский язык как иностранный» неизбежно исходит из необходимости формировать речекommunikативную деятельность студента медицинского профиля, а в связи с этим – формировать его языковую и лингвострановедческую компетенции посредством тщательно подобранных обучающих методов [4].

Иноязычный дискурс как сверхсложная саморазвивающаяся система нацеливает на обучение студента моделированию речевого поведения, владению различными стратегиями общения, а также на формирование навыков самостоятельной работы с необходимыми научными источниками на иностранном языке, умения представлять результаты поиска и анализа информации, вступать в дискуссии, убеждать собеседника, отстаивать свое мнение и т.д.

Студенты Гродненского государственного медицинского университета проходят клиническую практику в больницах и поликлиниках г. Гродно. Субъектами профессиональной коммуникации становятся представители разных культур, языков, систем ценностей, моделей поведения и мышления.

Межкультурная компетенция становится важной составляющей в профессиональном общении между студентами-медиками и пациентами, в подготовке высококвалифицированного специалиста. В соответствии с этим методика преподавания русского языка как иностранного должна также исходить из необходимости формирования вербальной и невербальной компетенции студентов медицинского профиля; изучение русского языка как иностранного должно происходить в единстве с изучением культуры его носителей, норм и правил поведения. Именно владение информацией относительно содержания ценностей и культуры, которые выражаются в языке, поведении пациента, делает возможным корректное решение профессиональных задач в условиях мультикультурного общения.

Межкультурная коммуникация играет немаловажную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному. Чтобы она состоялась, студентам-иностранцам следует не только хорошо владеть русским языком, но и правильно понимать национальную культуру страны изучаемого языка, менталитет носителей этого языка, особенности их повседневной жизни, традиции, обычаи как в вербальном, так и в невербальном плане. Обычаи, традиции – это неотъемлемая часть духовной культуры каждого народа. Как промежуточное звено они находят свое выражение в акте коммуникации в речевых интенциях, например, в поздравлениях или в невербальных средствах, выражающих традиционные нормы поведения в определенной ситуации.

Содержание обучения ведению профессионально-ориентированного дискурса на русском языке как иностранном нацелено, с одной стороны, на понимание текста (информации), умение грамматически и лексически правильно выразить свою мысль, адекватно реагировать на слова партнера (пациента или коллеги), умение услышать информацию и правильно ее описать, а с другой стороны, учитывая межкультурно-коммуникативный аспект, вести коммуникацию с учетом понимания контекста русской культуры.

С другой стороны, лингвострановедческий аспект в обучении русскому языку как иностранному, вместе с развитием у обучаемых коммуникативных компетенций вербального характера, предполагает также усвоение ими принципов невербального общения. Например, выражение лица (где и когда улыбаться), глаз (смотреть прямо в глаза или отворачиваться), к касаниям (какие касания допустимы, а какие нет), какое пространство должно быть между собеседниками и др.

Формирование навыков межкультурной компетенции у студентов-медиков должно проходить на всех стадиях обучения иностранному языку и во всех сферах общения. Организация процесса обучения согласно требованиям коммуникативности будет способствовать тому, что на занятиях важным для студентов станут не только языковые знания, но и осознанная необходимость применения их на практике. В этой связи полагаем, что формирование умений межкультурного общения у студентов в процессе обучения иностранным языкам будет эффективным, если содержание профессиональных образовательных

программ будет предусматривать изучение реальных ситуаций межкультурного общения, ориентированных на коммуникативную направленность обучения иностранному языку, имеющих личностную значимость для студентов.

Таким образом, формирование профессиональной и межкультурной компетенций у студентов медицинского профиля требует специального подхода к обучению русскому языку как иностранному. В его основу должен быть положен принцип комплексности, функциональности и многоаспектности, который подразумевает не просто овладение лексикой и грамматикой русского языка, но и знакомство и овладение ценностно-понятийным содержанием культуры носителей языка, которое зачастую оказывается решающим для того, чтобы коммуникация с иноязычным партнером стала эффективной.

### Литература

1. Алешанова, И.В. Профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе / И.В. Алешанова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7959>. Дата доступа: 27.01.2021.
2. Артемьева, О.А., Макеева, М.И., Мильруд, Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации: Монография / Артемьева, О.А., Макеева, М.И., Мильруд, Р.П. – Тамбов: ТГТУ, 2005. – 160 с.
3. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
4. Телешевская, А.М. Межкультурная коммуникация в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-professionalno-orientirovannom-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. Дата доступа: 05.09.2021.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. Пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

## INTERCULTURAL COMMUNICATION IN PROFESSIONAL-ORIENTED TRAINING OF RFL

**Bolhert I.A.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

The article discusses the importance of learning Russian as a foreign language and intercultural communication in professionally oriented teaching of medical students. One of the forms of work in the training of future specialists is determined by a professionally oriented discourse.

*Keywords: intercultural communication, professionally oriented teaching, discourse, teaching methods of RFL.*

## **ЭУМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: РАЗРАБОТКА, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Будько М.Е., Сушкевич П.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются структура и некоторые аспекты использования электронного учебно-методического комплекса по русскому языку как иностранному, а также акцентируется внимание на некоторых важных вопросах, возникающих при создании и внедрении ЭУМК. Анализируются возможности использования ЭУМК с целью профессионально ориентированного владения иностранными студентами-медиками.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный учебно-методический комплекс, медицинский университет, иностранные студенты.*

Стремительное развитие цифровых технологий, внедрение их в повседневную практику затронуло все сферы нашей жизни, включая и преподавание русского языка как иностранного. В дополнение к классическим практическим занятиям, когда преподаватель активно общается со студентами «глаза в глаза», видит и анализирует непосредственную реакцию обучаемых на предлагаемый материал, возникла необходимость в применении и других форм обучения. Одним из ответов на вызовы современности явилась разработка и активное внедрение в учебный процесс электронных учебно-методических комплексов.

В 2013 году была принята новая «Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020г.», где декларировалось, что разработка и внедрение элементов электронного обучения является важной составляющей процесса развития информационного общества [1]. Преподаватели и сотрудники кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета при разработке ЭУМК руководствовались следующими нормативными документами:

1. Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования, утверждённым постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.07.2011 №167.
2. Положением № 227 об электронном учебно-методическом комплексе учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет», утвержденном приказом ректора учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» от 10.10.2017 № 539.
3. Типовой учебной программой по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов 1-3 курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений, утвержденной 20 мая 2003 г.
4. Учебными программами по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для специальности 1-790101 «Лечебное дело», для специальности 1-79 01 07 «Стоматология», для специальности 1-79 01 08 «Фармация».

Электронный учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному рассчитан на три курса и разработан по трем специальностям («Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация»). В каждом указаны его составители, перечислены нормативные документы, прилагается типовая программа по русскому языку как иностранному (для студентов нефилологических специальностей), учебная программа и пояснительная записка.

Далее следует информация для студентов, которая включает в себя объекты контроля и нормы оценок по курсам, виды заданий по курсам, рекомендуемые учебные пособия для 1, 2 и 3 курса и собственно учебно-методические пособия для каждого курса.

Общая структура электронного учебного комплекса определяется авторами самостоятельно, исходя из объема основного содержания курса и объема дополнительного материала. Тематически ЭУМК разрабатывается на модульной основе. Модуль – организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля.

Каждый модуль ЭУМК по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» состоит из 4 обязательных разделов:

1. Теоретический раздел содержит теоретические (справочные) материалы по грамматике русского языка, литературу по методике преподавания русского языка как иностранного.
2. Практический раздел содержит учебно-методические материалы для 1-3 курсов, которые распределены по темам согласно учебной программе и содержат учебные тексты, лексико-грамматические упражнения к ним и материалы по грамматике русского языка.
3. Вспомогательный раздел содержит мультимедийные презентации по изучаемым темам, учебные фильмы, словари, материалы для аудирования.
4. Раздел контроля знаний включает критерии оценивания знаний учащихся, материалы для дифференцированного зачета, тесты, контрольные работы.

В учебно-методический модуль входят также методические рекомендации, где указаны цели и задачи, которые стоят перед студентом при изучении данной темы и где четко определяется объем знаний и умений, которыми он должен овладеть.

В процессе обучения студент самостоятельно переходит от модуля к модулю и по мере усвоения учебного материала проходит этапы текущего и итогового контроля. Каждый модуль открывается входящими тестами. Они необходимы для определения готовности учащегося к овладению новыми знаниями, способствуя их актуализации. В учебном году студентам предлагается два итоговых теста, за семестр и год. Именно на этом этапе систематизируется и обобщается учебный материал.

ЭУМК – это сложная, многокомпонентная, многофункциональная система, которая имеет огромный потенциал и предоставляет разработчикам возможности для ее развития и совершенствования. Так, например, ЭУМК может

быть дополнен материалами, дающими возможность реализовать принцип индивидуализации обучения, адресованными как тем студентам, кому освоение программы дается тяжело и требует больших усилий, так и тем, которые хотят знать больше необходимого минимума. В качестве дополнительных материалов могут выступать сайты Internet, предлагающие материалы по определенной теме, практические аудио или видеоматериалы, интересные факты, научные или познавательные статьи. Для лучшего восприятия и усвоения учебного материала разделы ЭУМК «Теоретический материал» могут быть снабжены фрагментами видеуроков, содержащих объяснения преподавателем трудных случаев русской грамматики.

Наличие ЭУМК существенно облегчает процесс преподавания русского языка иностранным студентам в условиях дистанционного обучения, необходимость которого может быть вызвана различными причинами, в том числе эпидемиологической ситуацией. Без сомнения, роль ЭУМК в учебном процессе будет со временем возрастать, а возможности этого электронного ресурса будут расширяться, адаптируясь к потребностям студентов и запросам преподавателей. При этом важно отметить, что ЭУМК ни в коем случае не замена практических занятий с «живым» преподавателем, это только один из видов современных технологий, который используется, чтобы дополнить такие занятия. Вместе с тем, внедрение в учебный процесс ЭУМК (как, впрочем, и других цифровых технологий) больше не является прихотью или желанием отдельных «продвинутых» преподавателей, а представляет собой жизненную необходимость, без которой невозможно представить современный урок русского языка как иностранного.

### Литература

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/statistics/informatizatsiya-obrazovaniya/> – Дата доступа: 18.09.2021.

## ELECTRONIC EDUCATIONAL METHODOLOGICAL COMPLEX ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: DEVELOPMENT, CONTENT, PROSPECTS

**M.E. Budko, P.V. Sushkevich**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

Authors describe the structure and some aspects of the use of the electronic educational-methodical complex on Russian as a foreign language, and focus on some important issues arising during creation of a EEMC. The possibilities of using EEMC for the purpose of professionally oriented possession of Russian by foreign medical students are analyzed.

*Keywords: Russian as a foreign language, electronic educational and methodological complex, medical university, foreign students.*

## ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ РКИ

**Бурханская Н.Н., Колпак Н.Б.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Изучение и использование медицинской фразеологии, знание её этимологии составляет необходимое звено в усвоении русского языка, в повышении профессиональной компетенции обучаемых. В статье анализируются примеры медицинских фразеологизмов, даётся точное их толкование. Рассматриваются особенности фразеологизмов в речи – устойчивость, воспроизводимость, незамкнутость структуры.

Изучение фразеологизмов в профессиональной сфере обеспечивает повышение познавательной деятельности и даёт стимул к самостоятельной работе над языком.

*Ключевые слова: фразеология, профессиональная компетенция, медицинские фразеологизмы, межкультурная коммуникация.*

Фразеология (от греческого *phrasis* «выражение» и *logos* «учение, наука») – совокупность лексически неделимых, целостных по значению, воспроизводимых в виде готовых речевых единиц сочетаний слов. Фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью и культурой народа. Изучение и использование медицинской фразеологии, знание её этимологии составляет необходимое звено в усвоении русского языка, в повышении речевой и профессиональной компетенции иностранных учащихся. Использование медицинских фразеологизмов придает речи особое своеобразие, меткость, образность и тем самым повышает профессиональный статус говорящего. Они помогают немногими словами сказать многое, поскольку определяют не только предмет, но и его признак, не только действие, но и его обстоятельства.

Фразеологизм раскрывает перед иностранным обучаемым не только лексическое и стилевое богатство русского языка, но и этимологию слова. Например, медицинский фразеологизм «Голова Медузы» – обозначение извитым подкожным венозным сосудам передней брюшной полости. Обратимся к этимологии фразеологизма. В древнегреческой мифологии это чудовище с женским лицом и извивающимися змеями вместо волос. Персей отсек голову Медузы Горгоны. Медуза была беременна от Посейдона, с потоком крови вышел ее ребенок – крылатый конь Пегас. Во время путешествия по Ливии, кровь из мешка просочилась и обратилась в ядовитых змей, а из потока крови, которая попала в воды, появились кораллы – об этом гласит локальная легенда. Медицинские фразеологизмы привлекают своей экспрессивностью, потенциальной возможностью положительно или отрицательно оценивать явления, выражать одобрение или осуждение, уточнять диагностику.

«Маска Паркинсона» – серьезная и неизлечимая патология нервной системы, одним из основных симптомов является амимическое, безжизненное и неэмоциональное лицо – маска.

«Адамово яблоко» – передне-верхняя часть щитовидного хряща, выступающая на передней поверхности шеи. Название фразеологизма в русском, английском, французском, немецком, чешском, норвежском, датском языках основано на библейской истории, согласно которой запретный плод, яблоко из райского сада, которое вкусил Адам, застряло у него в горле.

«Грудь сапожника» – врожденная воронкообразная деформация грудной клетки, при которой нижняя часть грудины вдавлена вовнутрь, в результате чего уменьшается объем грудной клетки и легких, сердце сильно смещено влево и сдавлено. Статичное положение позы сапожника с наклоном вперед и вызывает такое состояние.

Желудок «песочные часы» – желудок, имеющий сужение посередине. Обычно такое сужение вызвано сокращением ткани в результате рубца, оставшегося после язвы.

«Шум треснувшего горшка» – перкуторный звук над легкими, напоминающий звук при постукивании по закрытому сосуду (горшку); наблюдается при пневмотораксе.

«Печеночные ладони» – симметричное пятнистое покраснение ладоней и подошв, особенно выраженное в области тенара, иногда губительных поверхностей пальцев.

«Пляска каротид» – выраженная пульсация артерий. Вибрирование (пляска) парных артерий с обеих сторон шеи; в области живота в результате сжатия сильно увеличенного правого желудочка или из-за пульсирующей брюшной аорты.

«Мраморная бледность» – бледная кожа с синюшным оттенком и проступающим рисунком сосудов.

Внимательное отношение к своей, а иностранного слушателя к чужой речи, хорошее понимание всех оттенков слова, владение языковой культурой – вот задача профессиональной речевой коммуникации. Чтобы хорошо говорить, надо хорошо знать язык, на котором ты говоришь. Иностранному учащемуся следует анализировать использование фразеологизмов на примере медицинского словаря, научиться правильно подбирать фразеологизмы в своей медицинской практике. Это является необходимым условием точной, выразительной, образной речи в профессиональной и социальной коммуникации [1, с.7].

В русском языке есть несвободные, связанные словосочетания, или фразеологические. В них слова, соединяясь вместе, теряют свое индивидуальное лексическое значение и образуют новое смысловое целое, которое по семантике приравнивается к отдельному слову, например: глазное дно, ушная раковина, грудная клетка, кисти рук, черепная коробка, солнечное сплетение, коленная чашечка, лобные доли (*фразеологизмы с анатомическими названиями*). Фразеологизмы про лечение и процедуры: снять швы, пустить кровь, сбить температу-

ру, снять симптом. *Фразеологизмы про процесс лечения*: вызвать скорую, выйти из наркоза, впасть в кому, жить на таблетках, ходить под себя. *Фразеологизмы про излечение*: поставить больного на ноги, боль как рукой сняло, до свадьбы заживет, лучшее лекарство – покой (*Optimum medicamentum quies est*), вернуть к жизни, идти на поправку, вернуть с того света. *Фразеологизмы про больницу*: приёмный покой, койко-место, больничная утка, лечиться на водах. *Фразеологизмы про врачей*: медицинское светило, целитель душ, врачебная тайна, клятва Гиппократата, врач уxo-горло-нос. *Фразеологизмы про врачебные назначения*: в час по чайной ложке, прописать покой, эффект плацебо, сесть на диету. *Фразеологизмы про бессилие медицины*: не жилец, терапия отчаянья, сгореть за полгода. *Фразеологизмы про смерть*: летальный исход, не подавать признаков жизни, констатировать смерть. *Фразеологизмы про диагностику*: сдать анализы, сдать кровь, мочу, прослушать легкие. *Фразеологизмы про болезни сердца*: сердечный приступ, сердечная недостаточность, давление скачет, пересадка сердца. *Фразеологизмы про болезни желудка и кишечника*: заворот кишок, кишечная непроходимость, несварение желудка. *Фразеологизмы про ушные болезни*: стреляет в ухе, ушная пробка, тугой на ухо. *Фразеологизмы про глазные болезни*: потерять зрение, глаз косит, хрусталик глаза, радужная оболочка. *Фразеологизмы о сёстрах и братьях*: сестра милосердия, медицинская сестра, медицинский брат, сестра-хозяйка. Прочие медицинские фразеологизмы: наступил на больную мозоль, не все дома, крышу снесло, больной на голову, Антонов огонь (гангрена), уже в печенках сидит.

Однако не все фразеологизмы являются образными. Они не характеризуют явление, а лишь называют его. Некоторые терминологические фразеологизмы иногда начинают употребляться в переносном значении и в этом случае приобретают образность. Так, морской термин «отдать концы» (отплыть от берега) стал использоваться в значении «умереть», библейское выражение бог дал, бог взял»; «богу душу отдает»; «сыграть в ящик» (просторечное), «приказал долго жить»; «ноги протянул»; «дуба дал». В результате фразеологического новаторства писателей, поэтов, врачей, публицистов возникают оригинальные словесные образы, в основе которых «обыгранные» устойчивые выражения. В научном стиле наблюдается специфически рациональный подход к использованию образной речи. Это касается в первую очередь терминов, которые нередко приходят в язык науки как метафоры (хрусталик глаза, камень в почке). По мере утверждения того или иного слова в качестве термина, с закреплением его нового научно-понятийного значения, происходит нейтрализация метафоры, полное исчезновение её образного значения завершает процесс терминологизации. Требование лаконичности, точности и конкретности событий в официально-деловых документах, историях болезни не допускает употребление фразеологизмов, аббревиатур, при прочтении которых, возможно двойное толкование, например: рак, грудная жаба, гробовые крышечки в анализе мочи.

Правильное и уместное применение фразеологизмов в профессиональной коммуникации придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, меткость, образность и тем самым повышает профессиональный статус иностранного слушателя, говорящего на русском языке. Фразеологизмы

наряду со словами служат строительным материалом предложений и обладают существенными особенностями [3, с.118].

Устойчивость – это мера, степень слитности, смысловой нерасторжимости всех составных частей фразеологизма. Чем устойчивее фразеологизм, тем в большей степени составные его части теряют присущие им общепринятые значения. Воспроизводимость – регулярная повторяемость, возобновляемость фразеологических оборотов в речи. Незамкнутость структуры фразеологизма – проявляется в том, что он обычно всем своим составом, как одно неделимое целое, сочетается в речи со знаменательными словами, которые его окружают.

Фразеологические обороты почти непереводаемы на другой язык, так как они имеют целостное значение, а составляющие фразеологизм слова как бы теряют собственное значение. На это следует обратить особое внимание на занятиях по РКИ для повышения языковой и профессиональной компетенции иностранных учащихся («кровь с молоком» – крепкого здоровья (человек)).

Важно раскрыть значение фразеологизмов, показать, как иностранному обучаемому следует использовать их в речи, дать стилистическую характеристику каждого фразеологического оборота медицинского толка, в отдельных случаях приводить исторические и этимологические справки, которые помогают будущему врачу понять смысловое содержание этих единиц языка.

#### Литература

1. Абрамова, С.В. Организация учебно-исследовательской работы по русскому языку. / С.В.Абрамова. – // Русский язык. – 2016. – №19 – с.2-10.
2. Баева, Т.А., Константинова, Ю.А. Некоторые особенности медицинского перевода при обучении иностранцев метафоричности и образности / Т.А. Баева, Ю.А. Константинова. –Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2012/Philologia/6\\_107290.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Philologia/6_107290.doc.htm).
3. Введенская, Л.А., Баранов, Т.В., Гвоздарев, Ю.А. Русское слово. Факультативный курс «Лексика и фразеология русской речи» / Л.А. Введенская, Т.В. Баранов, Ю.А. Гвоздарев. – М.: Просвещение, 1990, – 144с.
4. Шкарин, В.В., Григорьева, Ю.В., Горохова, Н.М. О культуре использования научной медицинской лексики (терминологии). / В.В. Шкарин, Ю.В. Григорьева, Н.М. Горохова. Режим доступа: <http://www.medical.ru/nmj/2004/1/31>.

#### PROBLEMS AND FEATURES OF THE PRACTICAL FUNCTIONING OF MEDICAL PHRASEOLOGISTS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION OF RAF

**Burkhanskaya N.N., Kolpak N.B.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The study and use of medical phraseology, knowledge of its etymology is a necessary link in the assimilation of the Russian language, in increasing the professional competence of students. The article analyzes examples of medical phraseological units, gives their exact interpretation. The features of phraseological units in speech are considered – stability, reproducibility, openness of the structure.

The study of phraseological units in the professional sphere provides an increase in cognitive activity and gives an incentive to independent work on the language.

*Keywords: phraseology, professional competence, medical phraseological units, intercultural communication.*

## **ИЗУЧЕНИЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ**

**Бурчик Е.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматривается вопрос аккультурации иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный в условиях белорусского вуза, посредством освоения ими безэквивалентной лексики, несущей в себе информацию о специфике культуры и быта, приводятся варианты работы с данной лексикой.

*Ключевые слова: безэквивалентная лексика, русский язык как иностранный, межкультурная коммуникация, аккультурация.*

В условиях мировой глобализации изучение иностранного языка выступает как одно из основных средств межкультурной коммуникации. При этом инофону необходимо не только усвоить правила фонетики, лексики и грамматики изучаемого языка, но и приобрести знания об особенностях общения, культуре, быте носителей данного языка.

Одновременное изучение языка и культуры «позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью» [1, с. 24], что значительно снижает уровень «культурного шока» инофона, оказавшегося между двух, а при обучении в белорусских вузах между трех культур: русской, белорусской (как культуры страны пребывания) и собственной национальной культур.

Ярким примером подобных языковых явлений служит безэквивалентная лексика, которая не имеет аналогичных единиц в лексической системе родного языка инофона или нескольких языков, если изучение иностранного языка происходит в многонациональной группе. По мнению А.О. Иванова, традиционными причинами подобной безэквивалентности являются: «отсутствие предмета, явления в жизни народа переводящего языка (вещественная безэквивалентность); отсутствие в переводящем языке равнозначного понятия (лексико-семантическая безэквивалентность); несоответствие лексико-семантических параметров (стилистическая безэквивалентность)» [2, с. 82].

При обучении русскому языку как иностранному введение подобной лексики позволяет преподавателю не только расширить словарный запас студентов, но и познакомить их с особенностями русской и белорусской культур, научить грамотно использовать данную лексику в различных коммуникативных ситуациях.

При выборе лексических единиц преподаватель должен руководствоваться принципом частотности, уделяя особое внимание безэквивалентной лексике, необходимой в процессе коммуникации с носителями языка, а также следует учитывать специфику вуза, в котором обучаются иностранные студенты. Так, студенты языковых специальностей будут понимать и свободно использовать безэквивалентную лексику, часто встречающуюся в русских художественных произведениях и относящуюся к искусству и культуре (*гусли, батлейка, витязь, богатырь* и др.) или общественно-политической жизни (*князь, крестьянин, барин, мужик, колхоз, товарищ* и др.). При этом студенты неязыковых специальностей с данными лексическими единицами в научных текстах не встречаются и могут познакомиться лишь при изучении биографий великих учёных или известных деятелей культуры.

К безэквивалентной лексике, изучаемой иностранными студентами всех специальностей, можно отнести лексические единицы, обозначающие:

– топонимы, в частности топонимы страны и города, в котором обучаются иностранные студенты (*Беларусь, Гомель, Беловежская пуща, Минск, Троицкое предместье* и др.);

– антропонимы, знакомство с которыми начинается с простых для воспроизведения *Антон* и *Анна*, далее продолжается системой русских имен и отчеств, а также возможностью использования различных сокращенных форм имени с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*Екатерина Ивановна, Александр Сергеевич Пушкин, Якуб Колас, Жорес Алферов, Аня, Аннушка, Саша, Шурик* и др.);

– наименования лиц по месту жительства (*минчанин, минчане* и др.);

– наименования денежных единиц (*рубль, копейка*);

– наименования пищи, напитков и т.п. (*бориц, щи, dranики, сметана, сеledка под шубой, квас, кефир* и др.);

– наименования эндемиков (*зубр, василек* и др.);

– наименования праздников, обычаев, их персонажей (*Первомай, День Победы, масленица, Снегурочка* и др.).

При изучении данной лексики преподаватель должен использовать различные виды работ, направленные на устранение возможных ошибок в процессе межкультурной коммуникации, не только лексических, но и фонетических, и грамматических, особенно это касается использования в речи топонимов и антропонимов.

Могут быть использованы следующие варианты упражнений:

1) Знакомство и первичное закрепление:

– демонстрация изображения изучаемой реалии;

– конструирование словосочетаний и предложений, в которые входит новое слово (*Бориц – это суп из свеклы. На обед Ваня съел бориц со сметаной*). Отдельное внимание стоит уделить словам, имеющим дополнительные значения: например, для студентов, проживающих в Минске, *серебрянка* – это название микрорайона Минска (в русском языке это лишь разновидность масляной краски), а *столица* – это не только центральный город страны, но и название торгового центра;

– упражнения, в которых необходимо выбрать из набора слов с похо-

жим значением наиболее подходящее по смыслу (*В Беловежской пуще обитают (бизоны, зубры, коровы, яки)*);

2) Формирование лексического навыка, который предполагает понимание значения лексических единиц и правильное их использование в контексте (упражнения направлены на использование безэквивалентной лексики в письменном речи):

– распознавание ошибочного использования слов или конструкций в тексте (*Я сегодня ел кефир*);

– замена описания одним словом (*Блинчики из картофеля = драники*);

3) Выход в речь (упражнения направлены на использование безэквивалентной лексики в устном речевом общении):

– составление диалогов с использованием опорных материалов (например, обсуждение с соседом по парте меню ресторана национальной кухни: понравилось ли ему то или иное блюдо, из чего оно состоит, сколько оно стоит, и т.д.);

– экскурсия по городу, которую готовят студенты, используя изученную лексику;

– интервью, где один студент – известный повар/ экскурсовод/ писатель, а остальные студенты – журналисты, задающие ему вопросы, связанные с его профессией;

– студенты самостоятельно создают презентацию на тему особенностей национальной кухни, праздников и обычаев, можно в сравнении с культурой и бытом своей страны.

В данных упражнениях отрабатываются возможные ошибки употребления безэквивалентной лексики, происходит сопоставление и интерпретация национально-культурных реалий, которые отображены в изучаемой лексике.

Приобретая подобные коммуникативные умения и навыки, свойственные культуре, отличной от родной, иностранные студенты проходят важный этап аккультурации, постепенно погружаясь в русскую языковую картину мира.

### Литература

1. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностр. яз. в школе – М., 1996. – №6. – С. 22-27.
2. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – СПб: Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.

## LEARNING OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IS AS AN IMPORTANT STAGE IN ACCULTURATION OF INOPHONES

**Burchik E.V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article examines the issue of acculturation of foreign students who study Russian as a foreign language in a Belarusian university, through their mastering of non-equivalent vocab-

ulary, which carries information about the specifics of culture, and provides options for working with this vocabulary.

*Keywords: non-equivalent vocabulary, Russian as a foreign language, intercultural communication, acculturation.*

## **ЗНАК КАК СКРЫТАЯ МЕТАФОРА СОВРЕМЕННОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРОТКОМЕТРАЖНОМУ ФИЛЬМУ «ЗНАКИ»)**

**Буховец С.К., Гринкевич Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье поднимается вопрос об индивидуальном восприятии знаков свыше и умении их расшифровывать (на примере короткометражного фильма «Знаки»). Основной аргумент – научиться замечать знаки/метафоры в жизни. *Раскрыт феномен метафоры как импульса к действию.*

*Ключевые слова: метафора, знак, импульс к действию, русский язык как иностранный*

Философами XX в. не раз высказывалась мысль о том, что язык устроен проще, чем реальность, соответственно, он более фундаментален [1, 53; 105]. Сегодня наш мир полон знаков и обозначений – минимальных носителей языковой информации. Совокупность знаков образует знаковую систему. И каждый день, в условиях сумасшедшей гонки жизни, мы чувствуем, что необходимо чётко и быстро уметь расшифровывать посланные нам миром знаки, символы, метафоры, чтобы лучше ориентироваться в реальности. Разнообразное и объёмное значение тысяч знаков закрепляется в нашем сознании постепенно, накапливаясь в течение жизни, оно не заучивается наизусть как догма. Метафоры как бы создаются на наших глазах, они уникальны здесь и сейчас, и мы видим, как слова и понятия сопоставляются, и поэтому догадываемся, какие значения сближаются, чтобы породить новый смысл, понятный, возможно, только одному человеку. И в этом феномен знака и метафоры.

Что может передавать знак? Какой-то код, сигнал, намёк, подсказку Вселенной, зашифрованное послание, импульс к действию, благодаря которому мы начинаем или не начинаем что-либо предпринимать. Условно говоря, вокруг нас огромное количество знаков, декодируя которые, мы обнаруживаем для себя определённые смыслы и реагируем на них.

Порой мы не видим знаки, не знаем, как их расшифровать, не понимаем их скрытый смысл, метафоричность, и, возможно, поэтому совершаем ошибки.

Каждый язык членил реальность по-своему, поэтому при изучении иностранного языка особенно остро чувствуется необходимость декодировать, понять и запомнить большое количество знаков, не только языковых, но и поведенческих. Обучая иностранных слушателей и студентов русскому языку,

преподаватель ставит перед собой задачу как можно проще и доступнее донести до обучающихся и суть грамматического правила, и основы ситуативного поведения, и условно-речевые образцы, используемые в повседневном общении.

Для того чтобы обучающиеся поняли основы системы языка и начали говорить по-русски, нужно создать подходящие условия, чтобы их талант раскрылся, – комфортную, «безопасную» обстановку, в которой они не будут испытывать стресс, а будут равноправными «игроками» в учебном процессе. Проще говоря, правильно расставить их на поле (по аналогии с футболом, когда тренер знает, кого поставить в защиту и кого – в нападение, чтобы был баланс и результат, и талант тренера в том и заключается, что он умеет составить оптимальный комплект игроков для данной игры). Преподаватель как тренер, который «чувствует» свою команду и таким образом ведет её к победе.

В эпоху клипового мышления, коммуницируя друг с другом, мы пытаемся найти наиболее лёгкий и быстрый способ передачи мысли, мы используем не только слова (вербальный образ), но и жесты, мимику, общепринятые знаки, картинки и т.д. В реальности нас окружает множество универсальных знаков, которые облегчают нашу жизнь и понятны каждому из нас – указательные, предупреждающие, предписывающие, запрещающие, эвакуационные, информационные, медицинского и санитарного назначения и т.д.

Для преподавателя, работающего с иностранными слушателями, изучающими русский язык «с нуля», особенно актуально найти оптимальный канал общения, который будет способствовать успешному усвоению знаний.

Эффективным видом работы, на наш взгляд, являются уроки с использованием короткометражных фильмов, в сюжете которых заложены общечеловеческие ценности, понятные всем людям независимо от национальности и расы. Фильмы о любви, о смысле жизни, о смерти и проблеме выбора в пограничной ситуации, о чувстве мести, разрушающем внутренний мир человека, о конфликте поколений, об эгоизме, о врачебной этике, о непредсказуемости судьбы, о силе жизни и о бессилии человека в безвыходной ситуации – это далеко не весь спектр проблем, интересующий преподавателей и студентов на уроках РКИ.

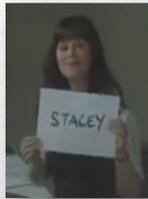
Знаменитый кутюрье Пако Рабанн в книге «Нити Ариадны», размышляя об искусстве принимать и воспринимать, в том числе и знаки свыше, об умении открываться этим знакам и символам, которые ведут нас и защищают в то время, как происходят ужасные события: наводнения и сход лавин, неразрешимые конфликты, массовые убийства невинных, отражаемые в средствах массовой информации, считает, что «эти «новости» на самом деле напоминают нам о нашей взаимосвязи, о солидарности всех существ на планете, даже если мы думаем только о маленьком индивидуальном комфорте для самих себя. И поскольку эти новости в основном дурные, они создают над нашими головами своего рода «эгрегоры» – отрицательные эманации, мешающие нам открыться знакам, посылаемым нам, с тем чтобы улучшить нашу участь ... . И мы всё чаще довольствуемся уклончивым: «У каждого – свои проблемы» [2, 39; 46].

П. Рабанн считает, что во все времена человеческое существо оставалось одиноким в великих событиях своей жизни, и к «суперсовременному одиночеству» большего не добавить. С такой точкой зрения не согласен режиссер Патрик Хьюз. Его короткометражный фильм «Знаки» (Австралия, 2008) о том, что человек, в принципе, не должен быть одинок, об ожидании любви, о повседневной рутинной работе, о том, как трудно порой сделать первый шаг навстречу другому человеку, о том, как знаки помогли главным героям Джейсону и Стэйси найти друг друга. И помогли им именно знаки – листы бумаги с надписями, которые придумала Стэйси, а предназначались они только одному человеку – Джейсону.

Эти знаки как уникальные индивидуальные метафоры, рождённые однажды и не предназначенные для кого-то ещё.



*Общаться с помощью знаков – без слов (бумага и надписи на ней);*



*Смысл = значение; суть; смысл жизни – то, ради чего человек живёт*

*Одиночество – человек один и ему плохо, грустно от этого;*

*Одинокий человек – без близких; он один / она одна;*

*краткая форма: одинок (он), одинока (она), одиноки (они):*

*Согласен (м.р.)*

*Согласна (ж.р.)*

И поскольку главной целью обучения русскому языку является комплексное развитие навыков устной и письменной речи, особое место отводится заданиям, направленным на развитие коммуникативных навыков и «провоцирующих» студентов на рассуждение, например: «Выскажите своё мнение о фильме», «Подготовьте монологическое высказывание на одну из

предложенных тем», «Представьте, что вы режиссёр и автор сценария. Придумайте другой финал истории (Измените сценарий...)», «Прочитайте высказывание известного человека. Согласитесь с ним или опровергните данное высказывание. Аргументируйте свой ответ» и др.

Анализируя студенческие работы, необходимо отметить интерес студентов к заданиям повышенной сложности, в которых нужно сформулировать свою точку зрения. Пример студенческой работы. В задании 13, страница 49 пособия «Работаем по фильмам на уроках РКИ» (фильм «Знаки») предлагается ответить на один из самых главных вопросов в нашей жизни «Зачем людям нужна любовь?» и аргументировать свой ответ. Студентка пишет, что «этот вопрос волнует людей на протяжении многих сотен лет. Ведь никто не может описать это чувство точно. Любовь у всех разная, и ощущают её по-разному. Любовь объединяет людей. Все мы в поиске любви в течение жизни. Начинается она с материнской любви и заканчивается поиском любви противоположного пола. И причина в том, что человек нуждается в этом, он не способен жить без такого чувства. Ради любви люди способны на многое. Именно любовь лишает людей страха, важно ценить такое чувство, любовь вдохновляет нас. Вне зависимости от взаимности чувств, любовь становится вдохновением. Благодаря ей было создано немало великих произведений искусства. Любовь приносит радость, ведь, если задуматься, какие самые счастливые минуты в жизни мы испытали, они будут связаны с любимыми людьми. Любовь – это очень важное чувство. Я согласна с мнением, что без любви жизнь не имеет смысла».

Знаки посылают нам всегда. Они разные для каждого человека, потому что один поверит своему внутреннему голосу, а другой – случайному совпадению. Для каждого из нас есть условный знак, который сбавывает. Так, для одного чёрная кошка, перебежавшая дорогу, – это всего лишь чёрная кошка, перебежавшая дорогу, а для другого – предупреждение о грозящей опасности.

Чтобы понять знаки судьбы, которые являются человеку практически каждый день, в первую очередь, нужно научиться их замечать. Об этом же слова дизайнера с мировым именем П.Раббана: «Умение получать... Я вам не желаю большего... Получать «подарки» от других в любой форме: нам делают их гораздо больше, чем мы допускаем, из упрямства считая себя одиночками и бесконечно брюзжа. Получать блага, отпущенные нам – пока ещё – в изобилии Природой, радость от простого факта бытия, особенно если мы относимся к числу привилегированных, то есть не страдающих серьёзным заболеванием или не живущих в нищете. Уметь открываться знакам, символам, ведущим и защищающим нас».

### Литература

1. Пако Рабанн. Нить Ариадны. Искусство читать знаки судьбы / Пер. с фр. М. Исаевой. – М.: Открытый Мир, 2009. – 256 с.
2. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М.: Аграф, 1999. – 381 с.

3. Гринкевич, Е.И., Буховец, С.К. Работаем по фильмам на уроках РКИ: учеб.-методическое пособие / Е.И. Гринкевич, С.К.Буховец. – Минск: Белорусский государственный медицинский университет (БГМУ), 2019. – 111 с.

## **SIGN AS A HIDDEN METAPHOR OF MODERNITY (FROM THE EXPERIENCE OF WORKING ON A SHORT FILM “SIGNS”)**

**Bukhovets S.K., Grinkevich E.I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article raises the question of individual perception of signs from above and the ability to decode them (using an example of the short film “Signs”). Argumentation is how to learn noticing signs/metaphors in life. The phenomenon of metaphor as an impulse to action is revealed.

*Keywords: metaphor, sign, impulse to action, Russian as a foreign language.*

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**Вариченко Г.В., Проконина В.В.**

*Белорусский государственный университет,*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются особенности учебной работы с текстами по специальности. Работа с учебным пособием «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» развивает у будущих экономистов навыки продуцирования монологической и диалогической речи в ситуациях, предполагающих высказывание собственного мнения, оценку фактов с рассуждением и приведением аргументов. Система лексико-грамматических заданий способствует достижению поставленной обучающей цели – переходу к самостоятельной работе с текстом профессиональной направленности.

*Ключевые слова: русский язык, иностранные учащиеся, лексика, грамматика, научный текст, экономическая терминология.*

Работа с текстами по специальности представляет определенные трудности для иностранных студентов. Материалы лекций для студентов экономических специальностей являются неадаптированными и содержат большое количество профессиональной лексики. Чтобы успешно усваивать информацию сложных экономических дисциплин, студенты должны научиться соотносить тематическую определенность научных текстов учебных пособий с тематикой лекций, видеть логику в изложении материала, оперировать научными экономическими понятиями, стремиться воспроизводить информацию письменно и устно.

Язык экономической науки представляет собой сложное образование, включающее лексику, системно представленную терминологию, группы языковых средств, при помощи которых реализуется функция передачи

информации. Обучение языку специальности происходит во время подключения механизмов всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма). Особое внимание уделяется письменным и устным монологическим высказываниям, оформленным в виде сообщений, резюме, выступления на семинаре и т.д.

Тексты экономической направленности характеризуются семантической, структурной целостностью, а также содержат необходимый коммуникативный потенциал. Под семантической целостностью понимается объединение в тексте смысловых частей, которые могут включать несколько блоков-абзацев. Структурная целостность рассматривает текст с точки зрения наличия в нем названия, введения, основной части и заключения. В профессионально ориентированном тексте присутствует основная и дополнительная информация, выделяются смысловые части, позволяющие составить план, тезисы, сворачивать и разворачивать информацию, структурировать текст.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» [1] представляет собой систематизированный комплекс лексико-грамматических, текстовых и речевых материалов для обучения русскому языку как иностранному студентов экономических специальностей. Данное пособие структурировано на профессионально-коммуникативной основе. Цель пособия – формирование и совершенствование профессиональной компетенции будущих экономистов в таких видах речевой деятельности, как чтение, говорение и письмо, а также оказание помощи иностранным студентам в овладении языком экономических специальностей.

В процессе работы с учебным материалом пособия «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» будущие экономисты получают новые знания, приобретают навыки и умения, формирующие их профессиональную компетенцию. Большое внимание в пособии уделяется подъязыку экономики, в частности формированию терминологической базы учебно-профессионального общения. В пособии соблюдается методический принцип предъявления языкового и речевого материала с учётом нарастания трудностей. Текстам предшествуют предтекстовые задания, которые подготавливают учащихся к преодолению трудностей лексического и понятийного характера.

Пособие соответствует программным требованиям факультета международных отношений Белорусского государственного университета [2, 3]. В результате систематической работы студенты должны будут уметь формулировать высказывания на русском языке письменно и устно, аргументировать свою точку зрения, обосновывать логически свои аргументы и суждения, анализировать информацию, трансформировать высказывания, комментировать и резюмировать материалы.

Работа с пособием также предполагает развитие рецептивных и продуктивных речевых умений на уровне студенческого социума: высказать свое мнение по обсуждаемой экономической проблеме, подготовить выступление, составить аннотацию, статью на экономическую тему.

Учебный материал ориентирован на формирование у иностранных студентов навыков и умений работы с текстом профессиональной направленности, способствует усвоению профессиональной лексики и терминологии в пределах обозначенных тем, пополнению пассивного словаря будущего специалиста в области экономики.

Учебный материал пособия «Русский язык как иностранный. Экономическая лексика» так же может быть использован и для проведения ролевых игр, тренингов для иностранных студентов и русскоговорящих студентов.

Ниже приводим пример учебного занятия по теме «Предмет и функция экономической теории» [1, с. 31-36].

**Лексика по теме.**

**Грамматический материал:** Выражение субъектно-предикатных отношений. Сущность (содержание) понятия. Выражение определительных отношений в простом и сложном предложении. Словообразование.

**Коммуникативный потенциал:** Устное монологическое высказывание с опорой на резюме.

**Задание 1. Прочитайте ключевые слова и выражения. Переведите их на родной язык.**

Подсистема, микроэкономика, макроэкономика, мировая экономика, наноэкономика, функции экономической теории, познавательная функция, методологическая функция, практическая функция.

**Понятны ли вам данные слова и словосочетания на английском языке?**

A subsystem, microeconomics, macroeconomics, the world economy, nanoeconomics, the functions of economic theory, a cognitive function, a methodological function, a practical function.

**Задание 2. Прочитайте текст «Предмет и функции экономической теории».**

**Задание 3. Образуйте существительные от следующих глаголов.**

Исследовать – исследование, распределять – ..., перераспределять – ..., потреблять – ..., провести (ст – д) – ..., изучать – ..., предвидеть – ..., развиваться – ...

**Задание 4. Глагольные словосочетания замените именными.**

Изучать закономерности развития экономики, **распределять** и **перераспределять** товары и услуги, прогнозировать экономическую политику, **предвидеть** последствия экономической политики, **провести** экономическую политику, **исследовать** поведение участников экономических процессов.

**Задание 5. Составьте словосочетания со следующими глаголами, используя слова, данные справа. Продолжите ряды словосочетаний, используя текст.**

Изучать что?	поведение людей и отдельных индивидов процессы на уровне национального хозяйства закономерности государственной политики мотивация и факторы поведения клиента определенные функции
Рассматривать что?	
Определять что?	
Описывать что?	
Выполнять что?	

**Задание 6. Продолжите высказывания, опираясь на информацию текста.**

1. Электронная теория изучает ...
2. Объектом исследования микроэкономики является ...
3. Макроэкономика рассматривает ... , определяет ...
4. Наноэкономика описывает ...
5. Экономическая теория выполняет ...
6. Мировая экономика как наука есть ...

**Задание 7. Образуйте от данных ниже глаголов формы действительных (активных) причастий настоящего времени.**

*Образец:* заниматься – занимаются – занимающийся, -ая(ся), -ее(ся), -ие(ся)

- допускать – ...  
 происходить – ...  
 лежать – ...  
 исследовать – ...  
 изучать – ...

**Задание 8. Передайте эту информацию по-другому. Замените причастные обороты конструкциями со словом *который*.**

1. Экономическая теория изучает поведение индивидов и институтов, занимающихся производством и обменом, распределением и перераспределением, а также и потреблением товаров и услуг.

2. Макроэкономика рассматривает процессы, происходящие на уровне национального хозяйства в целом.

3. Познавательная функция экономической теории заключается в том, чтобы показать и описать модели, действующие в экономике.

**Задание 9. Образуйте от данных ниже глаголов формы страдательных (пассивных) причастий настоящего времени.**

- Образец:* изучать – изучаем – изучаемый, -ая, -ое, -ые  
 формулировать – ...  
 устанавливать – ...  
 использовать – ...  
 выводить (закономерности) – ...

**Задание 10. Передайте эту информацию по-другому. Замените причастные обороты конструкциями со словом *который*.**

1. Каждая из экономических наук базируется на экономических закономерностях, формулируемых экономической теорией.

2. Большую роль при проведении экономической политики играют прогнозы, а соответственно и закономерности, выводимые экономической теорией.

3. Совокупность устанавливаемых закономерностей, формулируемых принципов в экономике, предвидение последствий служит фундаментом для других экономических наук.

Задание 11. Подберите определения к существительным. Составьте

словосочетания.

*Образец:* экономическая теория, ...

А) Теория, общество, наука, процессы, агент, хозяйство, доход, политика, экономика, закономерности, индивид, функция, предприятие.

Б) Экономический, человеческий, общественный, альтернативный, государственный, домашний, национальный, мировой, социальный, познавательный, промышленный.

**Задание 12. Прочитайте 1, 2, 3 абзацы текста. Найдите в них термины и их определения. Какие средства выражения (конструкции) используются для определения терминов? Составьте вопросный план текста.**

**Задание 13. Прочитайте и проанализируйте резюме текста «Предмет и функции экономической теории».**

**В тексте рассматривается определение понятия «экономическая теория» и ее функции.**

**Указываются** разделы экономической теории с точки зрения объекта исследования.

**Обращается внимание** на функции экономической теории.

**Раскрывается** содержание каждой функции.

**Подчеркивается** важность экономической теории как фундамента прогнозирования экономической политики.

**В заключение делается вывод**, что люди могут грамотно принимать решения только познавая экономические закономерности развития, умея прогнозировать экономические и социальные процессы.

**Задание 14. Подготовьте монологическое высказывание, опираясь на резюме.**

#### Литература

1. Вариченко, Г.В. Русский язык как иностранный. Экономическая лексика: учебное пособие / Г.В. Вариченко, В.А. Астапенко, В.В. Прокопина. – Минск, РИВШ, 2019. – 154 с.
2. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования I ступени / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск, БГУ, 2019. – 47с.
3. Лебединский, С.И. Русский язык как иностранцев: полный курс. Russian for Foreigners: Complete Course. B2. Уровень бакалавра и специалиста. Учебник / С.И. Лебединский. – Минск: Научный мир, 2013. – 544с.

## FEATURES OF EDUCATIONAL WORK WITH TEXTS ON SPECIALTY IN A FOREIGN AUDIENCE

**Varichenko G.V., Prakonina V.V.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article discusses the features of educational work with texts in the specialty. Work with the textbook «Russian as a foreign language. Economic vocabulary» develops in future

economists the skills of producing monologue and dialogical speech in situations involving the expression of their own opinion, assessment of facts with reasoning and presentation of arguments. The system of lexical and grammatical tasks contributes to the achievement of the set educational goal – the transition to independent work with a text of a professional orientation.

*Keywords: Russian language, foreign students, vocabulary, grammar, scientific text, economic terminology.*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ (ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)**

**Васильева Т.В.**

*Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»  
Россия, Москва*

Статья посвящена вопросам повышения качества образования иностранных предмагистров в российских вузах, представлены анализ сложившей ситуации, актуальные проблемы, решение которых непосредственно связано с развитием системы преподавания русского языка как иностранного, с содержанием обучения данного контингента на подготовительных факультетах. Описаны его коммуникативные потребности в сфере метаязыка науки, рассмотрены организационно-методические проблемы обучения на этапе предмагистерской подготовки, а также перечислены основные учебно-методические материалы по метаязыку науки для разных категорий пользователей.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный; подготовительный факультет; предмагистры инженерного профиля; коммуникативные потребности предмагистров; обучение метаязыку науки.*

В последние годы значительно увеличивается приток иностранных граждан без знания русского языка для получения высшего профессионального образования в магистратуре преимущественно инженерно-технических вузов. По статистике, в 2017/2018 учебном году по программам магистратуры в российских вузах обучалось более 21000 иностранцев [1].

Высокое качество подготовки для обучения на высших уровнях образования (магистратура/аспирантура) невозможно обеспечить без оптимизации образовательного процесса и ориентации его участников на конечный результат – получение диплома российского вуза. По мнению коллег [2, 3], для достижения поставленной цели уже на этапе предвузовской подготовки необходимо:

а) использовать программно-целевой подход к организации учебного процесса, который обеспечивает гибкость обучения по программам предмагистерской подготовки;

б) развивать тесное сотрудничество с выпускающими кафедрами с целью выстраивания стратегий обучения как русскому языку, так и по профилирующим предметам;

в) повышать ответственность преподавателей, в первую очередь русистов, за качество обучения на этапе предмагистерской подготовки: требовать от преподавателей использования адресных учебных материалов, а не привычных для каждого преподавателя учебников;

г) разрабатывать учебные пособия на основе аутентичных учебных материалов по метаязыку науки, исходя из реальных профессиональных коммуникативных потребностей данного контингента, в том числе и в соавторстве с преподавателями-предметниками.

Практика показывает, что среди преподавателей РКИ и методистов отсутствует единое понимание того, какими должны быть обучающие материалы по аспекту «Язык в специальных целях» для предмагистров. Как правило, каждый вуз самостоятельно разрабатывает и реализует разные подходы к организации обучения данной группы пользователей, обеспечивая их соответствующими учебными материалами по профилю вуза. Все сказанное в полной мере относится и к преаспирантам.

Известно, что предмагистры имеют отличные от традиционного контингента слушателей подфака коммуникативные потребности не только в области метаязыка науки, но и в изучении специальных дисциплин. Так, в период пребывания в магистратуре российского вуза иностранные пользователи при обучении на русском языке должны не только сформировать базу знаний по направлению обучения, но и умения:

1) владеть общенаучной и узкоспециальной терминологией по направлению, а также использовать лексику и синтаксические конструкции, характерные для метаязыка науки и официально-делового стиля;

2) продуцировать в письменной форме научные тексты (введение, заключение, автореферат, аннотация) и использовать полученные знания, умения и навыки при изучении дисциплин профессионального цикла;

3) самостоятельно учиться и непрерывно повышать уровень знаний в течение всего периода обучения в вузе.

Отметим, что иностранные предмагистры/преаспиранты уже имеют высшее образование, полученное в стране проживания, и владеют предметной и профессиональной составляющей коммуникативной компетенции на родном языке или языке-посреднике. Поэтому еще одной важной задачей для них является перевод полученных знаний в код русского языка, т.е. они должны знать, «как это сказать по-русски».

Другая нерешенная проблема академической адаптации – это противоречия между уровнем готовности иностранных учащихся к восприятию учебной информации и требованиям высшей школы, а также незнание академических стереотипов страны обучения [2], что подтверждают результаты регулярно проводимых опросов среди иностранцев, обучающихся в крупнейших российских вузах.

Если обобщить ответы информантов на вопросы, касающиеся трудностей в учебной деятельности, то следует отметить, что большинство вузов получили

близкие по количественным показателям ответы. Так, 38% иностранцев ничего не знали о российской системе образования [4:97], примерно 70% иностранцев испытывают трудности в учебе [5:775], а 48% хотели бы увеличить количество аудиторных часов, отводимых на изучение РКИ [4:97].

Опрос вьетнамских студентов 1 курса бакалавриата, подтверждает мнение преподавателей и методистов, которые серьезно обеспокоены тем, что уровень ТРКИ-1 не обеспечивает необходимого уровня владения русским языком для обучения в российском политехническом вузе. Так, 96% опрошенных отметили, что им трудно понимать лекции, 87,5 % не могут выполнить лабораторные работы, а 33% затрудняются в чтении учебно-научной литературы [6:54]. Причины этого давно известны: быстрый темп речи лекторов, их ориентация на русскоязычную аудиторию, маленький запас терминологической лексики у пользователей, отсутствие у них сформированных умений в области различных видов речевой деятельности и др.

Аналогичные трудности испытывают иностранные предмагистры. Только в их случае ситуация усугубляется еще и тем, что материал учебных дисциплин, изучаемых в магистратуре, им незнаком, потому что в силу объективных причин предмагистры на подготовительных факультетах учатся в группах с бакалаврами, так как многие вузы не имеют возможности обучать этот контингент по индивидуальным планам и программам, составленным с учетом их будущей специальности. В связи с чем остро встает вопрос обеспечения высокого уровня их готовности как по русскому языку, так и по специальным дисциплинам.

Еще одним негативным фактором является отсутствие обязательных к исполнению регламентирующих документов министерства науки и образования РФ. Поэтому нельзя не согласиться с мнением коллег в том, что хотя «количество вузов, предлагающих специализированные программы предмагистерской подготовки иностранных граждан, увеличивается, данные программы до настоящего времени не получили единого нормативно-правового и организационно-методического оформления, не обеспечены учебно-методической литературой в достаточном объеме» [7:231].

В сложившихся условиях многие крупные вузы с начала 2000-х годов стали самостоятельно решать проблемы обеспечения качества обучения на этапе предмагистерской подготовки и добились значительных успехов. Отметим тот огромный вклад преподавателей и методистов Томского политехнического университета (НИ ТПУ) и СПб политехнического университета Петра Великого. Именно они одними из первых в России начали целенаправленно изучать проблемы, с которыми сталкиваются иностранные предмагистры в вузах, и предлагать пути их комплексного решения.

Известно, что научно-исследовательская работа магистрантов, включающая подготовку по специальности и написание ВКР – магистерской диссертации, требует как высокого уровня предметной компетенции, который не могут обеспечить утвержденные программы подфака, так и уровня владения русским языком – ТРКИ-2 (уровень выпускника бакалавриата вуза

негуманитарного профиля). Чтобы хоть как-то компенсировать недостаточную подготовку предмагистров к обучению на 1-ом курсе магистратуры, на подфаке НИ ТПУ в учебные программы включены следующие аспекты:

- 1) русский язык (общее владение) – 632 ауд. часа;
- 2) научный стиль речи – 36 ауд. часов;
- 3) русский язык для профильного обучения – 78 ауд. часов;
- 4) введение в магистерскую программу – 22 ауд. часа [8:155].

Таким образом, в учебном плане предмагистерской подготовки НИ ТПУ на изучение РКИ отведено 56% (768 аудиторных часов) учебного времени, профильной подготовке – 36%, философии в рамках подготовки к вступительному экзамену – 4%, физической культуре – 4% [8:155], что несомненно дает свои положительные результаты, зафиксированные в ответах на вопросы анкеты [9:87].

Третьей острой проблемой остается проблема обеспечения данного контингента учебно-методическими материалами. Обзор книжного рынка учебных пособий для магистрантов и аспирантов показал, что даже в крупных издательствах выходит ограниченное количество наименований учебных пособий, помогающих пользователям освоить жанр диссертации. При этом уровень владения русским языком пользователей должен быть не ниже ТРКИ-2. Известны следующие издания:

1. Учебное пособие «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат» [10], адресованное специалистам филологического профиля; уровень владения русским языком ТРКИ-3.

2. Учебное пособие «Защищаем магистерскую диссертацию» [11], предназначенное специалистам в области международных отношений; уровень владения русским языком не ниже ТРКИ-2.

3. Учебное пособие. «Введение в магистерскую программу» [12], адресованное специалистам инженерного профиля; уровень владения русским языком, приближенный к ТРКИ-1.

Анализ контента в приведенных выше учебных пособиях показал, что только «Введение в магистерскую программу» удовлетворяет коммуникативные потребности предмагистров инженерно-технического и технологического профиля в области метаязыка науки и соответствует уровню владения русским языком к окончанию подготовительного факультета. Только в нем предлагается одно из возможных решений задачи обеспечения учебного процесса предмагистров аутентичными методическими материалами на основе изучения их коммуникативных потребностей в сфере метаязыка науки.

Таким образом, по нашему мнению, следует продолжать поиски эффективных методик обучения метаязыку науки на этапе предмагистерской подготовки, для этого требуется проводить:

а) серьезные исследования коммуникативных потребностей различных контингентов иностранных магистрантов, создавать их языковые портреты, описывать системы образования разных стран, чтобы научить пользователей

учиться на русском языке, учитывая их предыдущий опыт полученного образования на родине или в других странах;

б) междисциплинарные исследования не только по смежным гуманитарным дисциплинам, но и в союзе с преподавателями инженерно-технических и естественнонаучных дисциплин, которые могут предоставить актуальную информацию о метаязыках обучения в магистратуре политехнических вузов, чтобы на основе полученных результатов предлагать принципиально новые аутентичные материалы по метаязыку.

### Литература

1. Арефьев, А.Л. Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 15 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, / А.Л. Арефьев. – 2018. – 184 с.
2. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации: Кол. монография / науч. ред. Е. Ю. Кошелева. – Томск: РАУШ МБХ, 2011. – 204 с.
3. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Кол. монография / под науч. ред. Е.Ю.Кошелевой. Томск: ТПУ, – 2013.
4. Антонова, Н.Л., Дорожинская, Е.С. Иностранные студенты в уральском федеральном университете: проблемы, барьеры и этапы социальной адаптации // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Кол. монография / под науч. ред. Е.Ю. Кошелевой. Томск: ТПУ, 2013. – С. 94–106.
5. Баранова, И.И. Актуальные проблемы обучения русскому языку в условиях неязыковой среды // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 94–101.
6. Баранова, И.И., Иванова, Т.Ю. Особенности языковой подготовки студентов из Социалистической Республики Вьетнам обучению в техническом вузе // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28–30 мая 2015. Т. 1. / И.И. Баранова, Т.Ю. Русецкая. – М.: МАДИ, 2015. – С. 51–55.
7. Горбенко, В.Д., Чуваева, К.М. К вопросу о разработке программы предмагистерской подготовки иностранных граждан в вузах России // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М.Н. Русецкая, Е.В.Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2018. – С. 231–237.
8. Гузарова, Н.И., Кашкан, Г.В. Планирование учебной деятельности слушателей

программы предмагистерской подготовки: из опыта подготовительного отделения Томского политехнического университета // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 28–30 мая 2015. Т. 1. / Н.И. Гузарова, Г.В. Кашкан. – М.: МАДИ, 2015. – С. 152–157.

9. Гузарова, Н.И., Кашкан, Г.В., Шахова, Н.Б. Программный подход в планировании и организации предмагистерской подготовки иностранных граждан в ТПУ // Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде: Кол. монография / под науч. ред. Е.Ю.Кошелевой. Томск: ТПУ, 2013. – С. 76-93.

10. Ардова, Е.В., Фокин В.И. Защищаем магистерскую диссертацию. / Е.В. Ардова, В.И. Фокин. – СПб.: «Златоуст», 2012. – 116 с.

11. Грекова, О.К., Кузьминова, Е.А. Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат. / О.К. Грекова, Е.А. Кузьминова. – М.: Наука, Флинта, 2005.

12. Васильева, Т.В. Введение в магистерскую программу: учебное пособие / Т.В. Васильева. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 114 с. (Серия «Русский как иностранный»).

## **ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF TRAINING AT THE STAGE OF PRE-MASTER EDUCATION (ENGINEERING – TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL PROFILE)**

**Vasilyeva T.V.**

*Moscow State University of Technology “STANKIN”*

*Russia, Moscow*

The article is devoted to the issue of improving the quality of foreign pre-masters training at Russian universities. It provides the analysis of the current situation, the topical problems description. It is underlined that the solution of the given problems is directly related to developing the system of teaching Russian as a foreign language and to the content of education at various educational levels. In line with it the article describes the communicative needs of foreign students at the field of scientific metalanguage. The author highlights the organizational and methodological problems of training at the stage of pre-master education and presents the main educational and methodological material in the scientific metalanguage for different users.

*Keywords: russian as a foreign language; preparatory department; pre-master’s program at engineering universities; students’ linguistic portrait; pre-master’s communicative needs; teaching scientific metalanguage.*

## ИЗУЧЕНИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НОРМ СТИЛИСТИКИ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ КОНТЕНТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

**Велишаева Э.С.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Узбекистан, Ташкент*

В работе рассматриваются вопросы изучения норм стилистики и культуры речи на занятиях по русскому языку в группах с узбекским языком обучения. В качестве дидактического материала к теме «Разговорно-бытовой стиль» предлагается использовать видеоконтент из социальных сетей, на примере которого анализируются аспекты культуры речи и качества речи.

*Ключевые слова: социальная сеть, разговорно-бытовой стиль, стилистика, аспекты культуры речи, качества речи.*

В настоящее время трудно представить себе студента, не имеющего аккаунта в социальной сети. Пандемия коронавируса технологизировала многие сферы общественной жизни, включая и процесс обучения. Плюсы и минусы этого явления широко обсуждаются. Наша задача – использовать это явление в лингводидактических и методических целях с тем, чтобы студенты, проводящие большую часть своего личного и учебного времени в интернете, обращали внимание на языковые особенности общения в виртуальном пространстве, на характер подачи и изложения материала, определяемый стилевыми особенностями, жанром, социальными установками, целями и личностными характеристиками информатора.

Материалы данной статьи могут быть использованы как в курсе филологических дисциплин «Русский язык», «Практическая стилистика русского языка», «Культура речи», так и в процессе воспитательных мероприятий и бесед куратора (тьютора) со студентами о речевом этикете, культуре речи и т.п.

Нами была проведена апробация данной работы в ходе проведения занятий по дисциплине «Русский язык» в группах с узбекским языком обучения. При изучении темы «Разговорно-бытовой стиль» студенты узнают сферу использования стиля (повседневное бытовое общение), его основную функцию (коммуникативная), форму реализации (диалог). Преподаватель рассказывает о таких особенностях данного стиля как ситуативность, краткость, высокая эмоциональность, использование невербальных средств выражения. Затем студентам для анализа предлагается небольшой видеосюжет под названием «Ну и кто из нас колхозница?», автором которого является Дарья Иванова, публикующаяся под ником *dashtolc* (<https://www.instagram.com/dashtolc/>).

После просмотра предложенного видеосюжета студенты должны выполнить следующие задания: 1. Проанализируйте видеосюжет с точки зрения реализации разговорного стиля. 2. Благодаря чему возникает комический эффект? 3. Выскажите ваше мнение об этической составляющей конфликта.

Материал студентам нравится, поскольку привлекает краткость, доступность, небольшой объем данных (сюжет длится менее 30 секунд), возможность неоднократного просмотра, что упрощает процесс анализа диалога. Сюжет отличает актуальность, наличие конфликта, неожиданная развязка, юмор.

Приведу некоторые выдержки из ответов студентов.

«В данном видео возникла ситуация недопонимания, из-за двойного смысла слова «колхозница». Дело в том, что здесь продавщицей оно было произнесено как термин – название сорта дыни, а покупательницей воспринято как оскорбление».

«С точки зрения этики, продавщица повела себя очень профессионально и объяснила значение данного слова, чем успокоила покупательницу, которая, в свою очередь, повела себя некорректно, так как, если она считает себя выше статусом, должна вести себя подобающе. Следует отметить, что ещё один нарушитель этических правил – это человек, снимающий героев данного видео без их разрешения».

«Если бы продавщица выразилась точнее, например, спросила бы «сорт «колхозница?», то этой ситуации могло бы и не произойти. Поэтому со словами, имеющими несколько значений, лучше быть осторожными. Но продавцов можно понять, при огромных очередях и нетерпеливых клиентах стараешься говорить кратко и быстро».

«По моему мнению, тут лексическая недосказанность, неполнота. То есть кассир должна была задать вопрос полностью: «Это дыня-«колхозница? Вы взяли её с верхней полки?»

«Допустим, если женщина-кассир ИЗНАЧАЛЬНО правильно выразилась бы, возможно избежали бы этого конфликта, причинившего некий дискомфорт обоим носителям языка».

Прокомментировав ответы студентов, преподаватель помогает им сформулировать полные ответы на вопросы и задания, предложенные ранее.

1. Видеосюжет отражает ситуацию из жизни: покупка продуктов в магазине. Разговорный стиль подтверждает форма реализации – диалог с целью коммуникации. Речь коммуникантов ситуативна (т.е. не подготовлена заранее), реплики отличаются краткостью (что приводит к недопониманию), разговор в целом эмоциональный. Дополнительную невербальную информацию передают позы, жесты и мимика участников диалога и случайного свидетеля.

2. Причина комического эффекта – лексическая неполнота высказывания кассира, употребление ею многозначного слова («колхозница») и, как следствие, неверное понимание этого слова покупательницей и ее словесная реакция (реакция самолюбивого человека). В толковых словарях негативная оценочная семантика слова «колхозница» не зафиксирована. Только «Словарь синонимов» приводит в качестве синонима к слову «колхозница» такие лексические единицы как «крестьянка» (нейтральное) и «невежа», отмечается возможная семантическая близость к слову «деревенщина». Что демонстрирует негативную оценку. В контексте диалога просматривается антонимия: блогер/ бизнесвумен/

коуч/ актриса – кассир.

3. Видеосюжет раскрывает личностные характеристики покупательницы, любование собственным социальным статусом, ощущение себя выше и значимее других, в данной ситуации, – кассира магазина. Сюжет учит тому, что необходимо держать себя в руках в любой ситуации, даже если кажется, что вас оскорбляют (а слово «колхозница» не бранное!), можно это выяснить мягче и тактичнее.

Хотелось бы отметить тот факт, что ряд студентов склоняется к тому, что съемка постановочная. В любом случае, видео комично и поучительно. И, что важно, оно отражает частотные коммуникативные ошибки и, как следствие, – коммуникативные неудачи.

В ходе выполнения такого рода задания студенты приобретают навык самостоятельного анализа текстов разговорно-бытового стиля с учетом всех аспектов культуры речи: нормативного, коммуникативного и этического.

### Литература

1. «Ну и кто из нас колхозница?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Aq9tWuBrsTk>. Дата доступа: 30.09.2021
2. Колхозница. Словарь синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://synonymonline.ru> Дата доступа: 30.09.2021

## STUDYING AND ENSHRINING STYLISTICS RULES AND CULTURE SPEECH STANDARDS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASS ON THE MATERIAL OF THE CONTENT OF SOCIAL NETWORKS

**Velishayeva E.S.**

*Uzbekistan State University of World Languages  
Uzbekistan, Tashkent*

The paper deals with the issues of studying the norms of stylistics and culture of speech in Russian language class in groups with Uzbek as the language of instruction. It is proposed to use video content from social networks as a didactic material for the topic “Everyday language”, on the example of which aspects of speech culture and speech quality are analyzed.

*Keywords: social network, common and everyday language, stylistics, aspects of speech culture, speech quality.*

## ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

**Вильтовская А.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье уделяется внимание проблемам создания иностранными учащимися учебных вторичных текстов. Автором исследования рассматриваются различные определения термина «вторичный текст», приводится классификация вторичных текстов, раскрывается их жанровое многообразие. Основное внимание автор акцентирует на процессе порождения вторичных текстов и анализе трудностей, возникающих у учащихся в процессе создания данных текстов.

*Ключевые слова: вторичный текст, первичный текст, восприятие текста, жанр текста.*

На современном этапе развития лингвистики многими исследователями отмечается повышенный интерес к вопросам вторичной репрезентации в языке и, в частности, к вторичным текстам. Сложилось несколько подходов к определению этого термина. В узком смысле, вторичные тексты – это тексты, которым присуще подражание литературным образцам, т.е. пародии, стилизации, перифразы и др. (М.В. Вербицкая). С другой стороны, ряд лингвистов (Л.В. Полубиченко, Л.П. Майданова, Н.Б. Агранович, А.И. Новиков, Н.Л. Сунцова) считает, что термин «вторичный текст» следует использовать в отношении более широкого круга текстов. В качестве вторичного, или производного, предлагается рассматривать «любой текст, обладающий определенным прототипом и находящийся с ним в тесном взаимодействии» [3, с. 77].

В данной работе мы будем придерживаться более широкого понимания данного термина и считать вторичным такой «текст, который может быть объяснен с помощью исходного текста или выведен из него путем употребления определенных правил» [2, с. 20]. Вторичный текст образуется на основе первичного, включает сведения о его содержании, но ни в коей мере не является результатом формального сокращения первичного текста, а представляет собой качественно новую в языковом отношении единицу. К вторичным текстам относятся: аннотация, конспект, реферат, тезисы, план, резюме, рецензия, литературный обзор, критическая статья, реклама, сценарий, адаптация и др. В настоящее время ведется полемика относительно того, следует ли считать вторичным текстом перевод.

Вторичные тексты классифицируются по таким основным признакам, как форма, содержание и функции. В классификации по форме учитывается графический и звуковой облик текста (письменная или устная речь). На уровне содержания принимаются во внимание количественные изменения исходного текста: его репродукция с той или иной степенью компрессии. Функциональная характеристика опирается на жанровые трансформации текста.

Вторичный текст является результатом процесса восприятия и интерпретации исходного (первичного) текста, своеобразной моделью, отражающей его, поскольку воспроизводит наиболее характерные признаки первичного текста и отсеивает менее важные. Следовательно, успешность создания вторичных текстов во многом зависит от степени сформированности у учащихся умения воспринимать информацию (читать, слушать) и адекватно реагировать на прочитанное или услышанное. Учащиеся должны ознакомиться с исходным текстом, выделить основную и второстепенную информацию, найти ключевые слова, чтобы в дальнейшем перейти к работе по составлению вторичного текста.

Но даже при условии полного, глубокого и адекватного восприятия исходного текста при создании вторичных текстов у студентов часто появляются трудности, преодолеть которые получается не всегда. Существует целый ряд причин, обуславливающих подобного рода трудности: неумение извлечь информацию из письменного или звучащего текста, отступление от жанровых требований вторичного текста, неправильный выбор языковых и речевых средств, типичных для соответствующих текстов и т.п.

Как правило, автор вторичного текста видит свою коммуникативную задачу в том, чтобы как можно более полно воспроизвести первичный текст, передать его основное содержание, а иногда и его композицию. В результате создается вариант исходного текста – детальный, точный или, напротив, сокращенный и упрощенный. При этом в процессе создания вторичного текста не принимается во внимание его подлинная специфика, не учитывается, что учащимся необходимо объединить два противоположных процесса: восприятие речи и ее порождение.

Особенность создания учебных вторичных текстов заключается в том, что у автора отсутствуют личные мотивы порождения текста, он всего лишь решает поставленную перед ним учебную задачу. Для того чтобы эта задача была решена наиболее оптимально, крайне важно предварительно сформировать у студентов полное представление о жанровых требованиях различных типов вторичных текстов (план, тезисы, аннотация, реферат, конспект и др.), познакомить учащихся с образцами текстов соответствующего типа, четко сформулировать различия между текстами разных жанров.

Так, многие студенты не различают план и тезисы. Следует обратить их внимание на то, что тезисы – кратко сформулированные главные положения текста. В отличие от пунктов плана тезисы коротко передают основную мысль той или иной части текста, а не называют ее. Можно предложить учащимся составить на базе одного и того же исходного текста и план, и тезисы, чтобы лучше усвоить различие этих типов вторичного текста.

В процессе обучения созданию вторичных текстов целесообразно совместно с учащимися провести анализ производных текстов и их сопоставление с исходным, выявить объективные элементы (структурные и смысловые заимствования из первичного текста), а также авторские элементы (различного рода трансформации, преобразования). Например, при составлении конспекта

какого-либо текста следует предложить студентам сравнить несколько вариантов конспекта и обратить их внимание на то, что это достаточно свободная форма передачи исходного содержания, поэтому каждый учащийся самостоятельно выбирает ту информацию, которая кажется ему наиболее интересной и значимой.

Необходимо подчеркнуть, что воспроизводимость, узнаваемость первичного текста в созданном учащимся вторичном является лишь одним из свидетельств успешного решения коммуникативной задачи. Но не менее важное значение имеют также учет жанрового своеобразия вторичного текста и адекватный выбор языковых и речевых средств.

Таким образом, вторичный текст создается на базе другого текста и в той или иной степени отражает его содержание. В процессе учебной деятельности студентам часто предлагается создать вторичный текст с учебной или вспомогательной целью, что требует от них развитых навыков восприятия и интерпретации текстов, умения преобразовать исходный текст во вторичный с определенной степенью речевой компрессии в соответствии с требованиями заявленного жанра.

#### Литература

1. Вербицкая, М.В. Теория вторичных текстов / М.В. Вербицкая. – М.: МГУ, 2000. – 219 с.
2. Новиков, А.И. Концептуальная модель порождения вторичного текста / А.И. Новиков, Н.Л. Сунцова // Обработка текста и когнитивные технологии. – 1999. – № 3. – С. 158-166.
3. Полубиченко, Л.В. Филологическая топология. Теория и практика. Монография / Л.В. Полубиченко. – М.: Флинта, 2017. – 280 с.

## SECONDARY TEXT AS AN OBJECT OF SPEECH ACTIVITY OF FOREIGN STUDENTS

**Viltouskaya H.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

The article deals with the issue of educational secondary texts creating by foreign students. The author considers various definitions of the term «secondary text», presents secondary texts classification, reveals its genre diversity. The main attention is focused on secondary texts generating and the analysis of difficulties of foreign students during creating of given texts.

*Keywords: secondary text, initial text, perception of the text, genre of the text.*

## РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА И ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Вискова И.В.**

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации  
Россия, Москва*

В статье рассказывается о месте и роли таких мультимедийных средств обучения, как электронный учебник и интерактивная доска, на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном курсе. Рассматриваются особенности данных средств обучения на примере созданного на кафедре русского языка Военного университета базового электронного учебника «Русский язык (как иностранный)» для подготовительных курсов военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронный учебник, интерактивная доска, мультимедийные средства обучения, образовательные технологии.*

Стремительно развивающиеся образовательные технологии играют немаловажную роль в современном образовательном процессе по русскому языку как иностранному, и неотъемлемой частью обучения становятся мультимедийные средства, позволяющие преподавателю обеспечивать учебные занятия всеми доступными средствами наглядности для повышения качества усвоения изучаемого материала.

Электронный учебник – это интерактивная система, которая отвечает требованиям дидактики и методики и представляет собой систему теоретического и (научно-)практического материала, изложенного в определенной форме и оснащенного различными средствами мультимедиа. Электронный учебник может служить не только средством предоставления информации, но и инструментом для выполнения письменных заданий, просмотра фото и видеоматериалов, прослушивания аудиозаписей, а также для прохождения тестирования. Таким образом, электронный учебник позволяет применять те же приемы, которые использовались преподавателем при работе с печатным вариантом учебника, но с новыми – расширенными – возможностями, появляющимися благодаря его свойствам интерактивности.

Каковы же основные особенности электронного учебника? Многие современные исследователи выделяют следующие особенности электронного учебника:

- доступность теоретического материала по данной учебной дисциплине;
- наглядное представление теоретического материала;
- визуальное представление учебного материала;
- возможность автоматической проверки тестирования [4].

Необходимо также отметить такие особенности электронного учебника, как эргономичность и экономичность. Обучающиеся предпочитают пользоваться электронными средствами при подготовке к занятию, а использование

компьютеров и портативных запоминающих устройств значительно облегчило и упростило не только способы загрузки и хранения, но и транспортировки учебного материала.

На кафедре русского языка Военного университета Министерства обороны Российской Федерации создан базовый электронный учебник «Русский язык (как иностранный)», предназначенный для обучающихся на подготовительных курсах военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Электронный учебник базируется на его печатном варианте, разработанном коллективом кафедры под руководством заведующего кафедрой профессора Т.Е. Токаревой, и состоит из 3 частей, соответствующих уровням овладения РКИ: Элементарный уровень, Базовый уровень, Первый Сертификационный уровень.

Данный электронный учебник прошел апробацию в группах подготовительных курсов иностранных военных специалистов из разных стран в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации и доказал свою эффективность в обучении русскому языку как иностранному.

Электронный учебник «Русский язык (как иностранный)» «носит универсальный характер, учитывает коммуникативные потребности ИВС, создаёт условия для формирования коммуникативной компетенции как сложной и многоуровневой системы, стимулирует интеллектуально-познавательную и эмоционально-оценочную речемыслительную деятельность обучающихся на изучаемом языке, мотивирует её и управляет ею, готовит ИВС к включению в образовательный процесс на 1-м курсе» [1, С. 208-209].

При разработке электронного учебника учитывались принципы формирования содержания образовательного электронного ресурса [3]: методологической направленности, системности, фундаментализации, учета межпредметных связей, минимизации.

Мы рекомендуем использовать в преподавательской деятельности электронный и печатный варианты учебника в совокупности. В электронном учебнике, в отличие от его печатного варианта, больше иллюстративного материала, присутствует возможность прослушивания аудиозаписей на русском языке, просмотра фрагментов художественных и документальных фильмов, телепередач, военных парадов и т.д. Электронный учебник предоставляет большие возможности при изучении фонетики: при прослушивании аудиоматериалов обучающиеся могут изучать звучание звуков и правильное произношение на примере русских скороговорок, стихов и песен. Также данный электронный учебник позволяет преподавателю проводить на занятиях военно-политическую/военно-историческую/культурно-просветительскую работу с обучающимися, способствующую формированию межкультурной компетенции, чему помогает включение обширного материала об истории и культуре России, ее праздниках и традициях, Вооруженных Силах Российской Федерации и практических заданий устного и письменного характера, предлагающих обучающимся рассказать о себе, истории и культуре своей страны, вооруженных силах своих государств и т.д. [1]

Издание имеет четкую структуру, удобный интерфейс, систему навигации

и не нуждается в подключении к сети Интернет.

Электронный учебник «Русский язык (как иностранный)» включает в себя следующие компоненты: Титульный экран, Дополнительный титульный экран (с аннотацией и выходными данными издания), Уроки (разделы *Фонетическая зарядка*, *Лексическо-грамматическая зарядка*, *Речевая разминка*, *Грамматический материал*, *Текстовая деятельность*, *Внеаудиторное чтение*, включающие комплекс заданий, а также *Проверьте себя* и *Словарь урока*) и Инструкцию пользователя. Список разделов и заданий представлен в Содержании учебника: возможен как последовательный переход от раздела к разделу, от задания к заданию, так и обращение к любому заданию в произвольном порядке. Задания содержат гиперссылки на учебные тексты и материалы справочного характера. В разделе «Проверьте себя» в конце каждого урока содержатся задания для проверки уровня сформированности знаний, навыков и умений обучающихся по изученному материалу и тестирование, предполагающее ответы на 17 вопросов. Результат тестирования становится известен после ответа на все вопросы теста: по завершении тестирования программой выдается протокол тестирования, в котором содержатся следующие данные: фамилия и имя тестируемого, дата тестирования, номера вопросов и выбранные ответы, напротив которых указывается значение 1 или 0 (1 – верный ответ, 0 – неверный ответ), в конце протокола – количество правильных ответов и набранных баллов.

Использование электронного учебника позволяет интенсифицировать образовательный процесс по русскому языку как иностранному, повышая его качество, и способствует эффективному усвоению обучающимися изучаемого материала как во время аудиторных занятий, так и в процессе их самостоятельной работы.

Применение интерактивной доски, являющейся сенсорным экраном, соединенным с проектором и компьютером, так же, как и электронный учебник, дает преподавателю новые возможности в образовательном процессе по русскому языку. Можно выделить несколько направлений использования интерактивной доски в образовательном процессе [5].

1. Презентация, демонстрация и показ моделей. Преподаватель может демонстрировать презентацию или раздел электронного учебника, включающие основной теоретический материал или его часть, схемы, рисунки, таблицы и т.п., благодаря чему занятие становится живым и увлекательным.

2. Активное вовлечение обучающихся. Интерактивная доска помогает улучшить мотивацию к изучению русского языка как иностранного, демонстрируемые с ее помощью аудио- и видеофрагменты привлекают обучающихся, пробуждают у них интерес к учебно-познавательной деятельности, активизируют речемыслительную деятельность. Интерактивная доска интересна обучающимся тем, что на ней можно писать маркером, передвигать объекты и надписи, выделять нужные области, рисовать разными цветами, делать графики и схемы.

3. Улучшение темпа и течения занятий. Применение интерактивной доски может улучшить темп и течение занятия: файлы и страницы можно подготовить

заранее и связать их с другими ресурсами (например, вставить ссылку на аудио- или видеотреугольник, содержащийся в компьютере), а таблицы и схемы можно скрыть и показать на нужном этапе урока. Записи, сделанные во время урока, можно сохранять до следующего занятия и вернуться к ним по необходимости.

Так как интерактивная доска является хорошим средством для реализации лично-ориентированного подхода в обучении русскому языку, а также помогает преподавателю обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, учитывая данные учебных групп иностранных обучающихся, целесообразно использовать ее для создания заданий, которые могут расширить и дополнить возможности электронного учебника, помочь закрепить изученный материал и довести навыки обучающихся до автоматизма.

Банк заданий для интерактивной доски, разрабатываемый на кафедре русского языка Военного университета, включает два варианта заданий:

– перенесенные из печатного варианта учебника в программу по созданию заданий для интерактивной доски;

– составленные преподавателями подготовительного курса по темам уроков.

В первом случае обучающиеся получают возможность работать с заданиями из электронного учебника на интерактивной доске, выполнять их на доске, осуществляя подчеркивание, запись, выделение слов/предложений, перемещая/объединяя объекты, рисуя и т.д.. Например, обучающиеся могут вставить пропущенные буквы, раскрыть скобки, поставить имя существительное в нужный падеж, выстроить предложенные пункты плана в правильном порядке и др.

Разрабатывая собственные интерактивные задания, преподаватели учитывают данные учебных групп и тему урока, уровень сформированности определенных навыков и умений, выявляя трудности и намечая пути их решения, определяя, какой материал необходимо повторять и закреплять в первую очередь. Так, мы считаем целесообразным разработку заданий по грамматическим темам, которые вызывают у обучающихся наибольшие трудности. Также на практике эффективными оказываются задания, подготовленные для тематических уроков (например, заполнить кроссворд на новогоднюю тематику, решить анаграмму, содержащую военное звание, соединить предмет и его название и др.).

Таким образом, использование интерактивной доски на занятиях способствует наглядному представлению учебного материала, незамедлительной обратной связи *обучающийся – обучающий – электронное средство обучения*, эффективному управлению образовательной деятельностью и контролю ее результатов и является одним из средств поддержания и удержания интереса обучающегося на протяжении занятий по русскому языку как иностранному.

Практика использования базового электронного учебника «Русский язык (как иностранный)» в совокупности с его печатным вариантом и применением интерактивной доски позволяет сделать вывод, что мультимедийные средства, являющиеся инновационными в современном образовательном пространстве, занимают важное место в системе обучения русскому языку как иностранному

и являются эффективными инструментами организации образовательного процесса, повышающими его качество.

### Литература

1. Токарева, Т.Е. Базовый учебник по русскому языку для этапа довузовской подготовки как эффективный инструмент организации образовательного процесса и средство повышения его качества // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: сборник материалов Межвузовской научн.-практ. конф. с междунар. участием / Под ред. Г.К. Касимовой / Т.Е. Токарева. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2020. – С. 208-213.
2. Русский язык (как иностранный): Элементарный уровень, Базовый уровень, I Сертификационный уровень. Электронный учебник. – М.: ВУ, 2021.
3. Заславская, О.Ю. Принципы формирования содержания образовательного электронного ресурса // Вестник РУДН, Серия «Информатизация образования» / О.Ю. Заславская. – М.: РУДН, 2017. – № 3. – С. 309-316.
4. Панасенко, К.В. Использование электронного учебника как инструмент информационного обеспечения обучающего процесса. Режим доступа: panasenko\_osm\_2020.pdf (sgu.ru).
5. Янковская, Е.Е. Использование интерактивной доски в образовательном процессе. Режим доступа: Использование интерактивной доски в образовательном процессе / Официальный сайт Гимназии № 6 г. Молодечно (gimnasium6.by).

## THE ROLE AND PLACE OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK AND INTERACTIVE WHITEBOARD IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Viskova I.V.**

*Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation  
Russia, Moscow*

The article describes the place and role of such multimedia teaching aids as an electronic textbook and an interactive whiteboard in the classes in Russian as a foreign language in the preparatory course. The features of these teaching aids are considered on the example of the basic electronic textbook “Russian language (as a foreign language)” created at the Department of the Russian Language of the Military University for the preparatory courses of the military educational institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation.

*Keywords: Russian as a foreign language, electronic textbook, interactive whiteboard, multimedia teaching aids, educational technologies.*

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИЧАСТИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Войтович Н.В.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются вопросы оптимизации изучения причастий на довузовском этапе обучения русскому языку как иностранному, а именно сроки, последовательность и приемы предъявления данного материала. Обращается внимание на особенности данной части речи, вызывающие трудности у обучаемых. Даются рекомендации по отбору языкового материала на разных этапах изучения данной темы.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, действительные и страдательные причастия, практическая грамматика русского языка.*

В соответствии с программой изучение действительных и страдательных причастий включено в начальный курс обучения русскому языку как иностранному. Известно, что причастия практически не используются в разговорной речи. Они употребляются в научных текстах, официальном письменном и устном общении, а также часто встречаются в художественной литературе. Однако иностранным обучающимся необходимо изучать не только разговорные конструкции, но и книжные, которые в дальнейшем будут часто встречаться в учебной и научной литературе, на лекционных, семинарских и практических занятиях.

Учитывая один из методических принципов сознательно-практического метода обучения, еще до изучения этой темы мы обращаем внимание слушателей на причастия, которые часто встречаются в текстах научного стиля речи. Хотя такие тексты на первых порах адаптированы, малы и ограничены, иногда трудно обойтись без употребления причастий. Таким образом, знакомство с причастием должно идти с опережением. Помимо выделения причастия из фразы в научном тексте, можно предложить студентам упражнение, состоящее в развитии навыка выделения из группы слов незнакомой части речи. Например, студентам предлагается назвать (подчеркнуть) незнакомую часть речи: *написать, писательский, написавший, писатель, написанный; работать, работа, работавший, рабочий, работающий; жизнь, живой, живущий, жить, житель*. Такое упражнение помогает соблюдать принцип сознательности, развивает языковую догадку.

Причастие имеет совокупную семантику признака предмета по действию и совмещает свойства глагола (при словообразовании) и прилагательного (при словоизменении). Для освоения нового грамматического явления учащимся требуется знание глагольных категорий (вид, время, спряжение, переходность, возвратность), умение изменять прилагательные по числам, родам и падежам, понимание различий морфологических признаков и синтаксических функций полных и кратких форм прилагательных.

Рассмотрим некоторые особенности образования причастий. Причастия настоящего времени, независимо от залога, всегда образуются от формы (основы)

настоящего времени глагола, при этом в учебных целях они могут быть соотнесены с глагольными формами 3 лица множественного числа для действительных причастий (*жив-ут – живущий, по-ют – поющий; пиш-ут – пишущий, леж-ат – лежащий, говор-ят – говорящий*) и 1 лица множественного числа для страдательных (*реша-ем – решаемый; любить – любимый, вид-им – видимый*), так как глагольные окончания этих форм облегчают запоминание суффиксов соответствующих причастий. Несмотря на то, что, в отличие от носителей русского языка, иностранцы, как правило, редко делают ошибки в правописании гласных суффиксов, работу с этими формами целесообразно начинать с глаголов, имеющих ударные окончания: в этом случае и причастия имеют ударные суффиксы. При выполнении заданий на образование причастий преподавателю нужно вовремя исправлять ошибки, связанные с заменой буквы *щ* буквами *ш* или *ч*, поскольку их смещение впоследствии приводит к неразличению прилагательных и причастий типа *горячий* и *горящий, лежащий* и *лежащий, колючий* и *колющий*. Быстрее усвоить грамматический материал позволяет такой методический прием, как работа с рифмованным и профессионально ориентированным мини-текстом, например:

*Тут стоит самолет – самолет стоящий.*

*Там летит самолет – самолет летящий.*

*Вот взлетает самолет – самолет взлетающий,*

*И садится самолет, почту доставляющий [2].*

Причастия прошедшего времени обычно образуются от основ глаголов прошедшего времени или инфинитива. Однако глаголы *расти, цвести, брести* и их префиксальные производные образуют действительные причастия прошедшего времени от основы настоящего/будущего времени, на что необходимо обратить внимание обучаемых: *привести – привед-ут – приведший; расцвести – расцвет-ут – расцветший*. Что касается выбора суффикса в формах причастий прошедшего времени, то он зависит от характера финали производящей основы. Выполняя тренировочные языковые задания, обучаемые узнают о закономерностях использования суффиксов действительных причастий: *-ви-* – для основ на гласный и *-ш-* – для основ на согласный (*говори-л – говоривший, написа-л – писавший, нёс – нёсший*).

Выбор суффикса при образовании страдательных причастий прошедшего времени также зависит от того, на что оканчивается основа: если на гласные, кроме *и*, то используются суффиксы *-нн-* или *-т-*; если же на согласный или на *и*, который отсекается, – суффикс *-енн-/ённ-* (*написа-л – написанный, привёз – привезённый, получ-ил – полученный*). Образование причастий этой группы от глаголов на *-ить* представляет особую трудность для инофонов, поскольку при этом часто происходит чередование конечных согласных основы: *к//ч, г//ж, т//щ, п//пл, м//мл, в//вл* и др. (*отвлёк – отвлечённый, сберёг – сбережённый, запрет-ил – запрещённый, скреп-ил – скреплённый, утом-ил – утомлённый, исправ-ил – исправленный*). Глаголы, от которых образуются причастия с суффиксом *-т-*, как правило, даются на запоминание отдельным списком: *взять, забыть, открыть, вымыть* и др. Поскольку и в учебниках, и в программах представлен

концентрический принцип подачи грамматического материала, у преподавателя есть возможность, следуя правилу «от простого к сложному» и ориентируясь на лексический минимум первого сертификационного уровня, постепенно расширять списки глаголов с особенностями в образовании временных форм причастий, с тем чтобы обучаемые могли узнавать причастные формы в текстах книжных стилей и свободно использовать их в высказываниях.

Необходимо показать разницу и в образовании причастий двух залоговых групп: действительные причастия образуются от переходных и непереходных глаголов, в том числе и возвратных, а страдательные причастия – только от невозвратных переходных глаголов. Между тем встречаются единичные страдательные причастия, образованные от непереходных глаголов, управляющих творительным падежом с объектным значением: *руководимая профессором Комаровым кафедра; самолет, управляемый опытным летчиком.*

Особое значение придается постоянной работе по трансформации придаточных предложений со словом *который* в причастный оборот и обратная трансформация причастия в придаточное предложение со словом *который*. Стойкими и трудноискоренимыми являются ошибки в форме слова *который* при трансформации активных и пассивных причастий в придаточные предложения. Необходимо добиваться автоматизма при трансформации активных причастий в придаточное определительное со словом *который* в И.п. и пассивных причастий – в придаточное определительное со словом *который* в В.п.

Некоторые методисты считают, что на предвузовском этапе обучения не следует работать над образованием форм причастий. Они исключают задания на трансформацию предложений со словом *который* в предложения с причастными оборотами. Однако такая позиция существенно ограничивает возможности сознательного и активного использования учащимися причастий в собственной письменной речи, в частности, в написании конспектов при работе с учебными текстами по специальности.

Так как в обучении иностранным языкам ведущим в организации материала является текстоцентрический принцип, учащимся предлагается наблюдать и анализировать употребление причастий в текстах, которые относятся к книжно-письменным стилям (общенаучному, научному, публицистическому, официально-деловому). Такими являются, например, тексты о научной деятельности ученых, об освоении космоса, о системе образования и т.д. Однако для того, чтобы показать стилистический потенциал причастий, учащимся предлагается и пример использования причастий в поэтической речи, например, в стихотворении «Я» известного советского поэта Д. Кедрина.

*Много видевший, много знавший,  
Знавший ненависть и любовь,  
Всё имевший, всё потерявший  
И опять всё нашедший вновь.  
Вкус познавший всего земного  
И до жизни жадный опять.*

*Обладающий всем и снова  
Всё боящийся потерять [1].*

Как правило, изучение темы «Действительные причастия» не вызывает у студентов затруднений. При изучении темы «Страдательные причастия» следует уделить время объяснению разницы между активным и пассивным залогом. Рекомендуется анализировать совместно со студентами предложения с активными причастиями и пассивными, чтобы четко понять разницу в значении. Очень важным является изучение темы «Краткие страдательные причастия», поскольку частотность употребления таких причастий в научном стиле речи велика. При изучении этой темы следует зафиксировать внимание студентов на той синтаксической функции, которую выполняют краткие и полные страдательные причастия в предложении. После сопоставления и анализа предложений, содержащих полные и краткие пассивные причастия, студентами выполняются подстановочные и ряд других упражнений.

В заключение еще раз хочется подчеркнуть, что знакомство с темой «Причастие» необходимо начинать с опережением. До этого необходимо детально изучить грамматические особенности глагола и прилагательного, тему «Сложноподчиненные предложения: придаточные предложения с союзным словом *который*». При первичном предъявлении грамматического материала использовать упрощенные предложения, но для иллюстрации обязательно представлять примеры из научных текстов.

#### Литература

- 1.Новикова, О.Ю. Обучение русскому причастию с позиции коммуникативного подхода // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 4-й международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2016. С. 174-179.
- 2.Соколова, Е.В. Причастие, деепричастие, глагол в сознании школьника XXI века: что происходит и о чем это говорит // Русский язык за рубежом. 2019.– № 2. – С. 19–22.

## SPECIFIC FEATURES OF THE WORK ON STUDYING THE PARTICIPLES AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Voitovich N.V.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

The article deals with the optimization of the study of participles at the pre-university stage of teaching Russian as a foreign language, namely the timing, sequence and methods of presenting this material. Attention is drawn to the features of this part of speech that cause difficulties for students. Recommendations are given on the selection of language material at different stages of the study of this topic.

*Keywords: Russian as a foreign language, active and passive participles, practical grammar of the Russian language.*

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

**Вязович А.В.**

*УО «Военная академия Республики Беларусь»*

*Беларусь, Минск*

Учитывая условия глобальной информатизации общества, опосредованная двуязычная коммуникация в сфере профессионального общения реализуется посредством современных информационно-коммуникационных технологий, что обуславливает теоретическую значимость вопросов использования информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов. Работа с Интернет-ресурсами при помощи компьютера, планшета или смартфона на занятиях по РКИ помогает быстрее понять и прочувствовать интересы и нужды иностранных курсантов. Применение мультимедийных средств на занятиях по РКИ превращает изучение русского языка в живой и творческий процесс, делает его максимально приближенным к естественным условиям, более разнообразным и интенсивным.

*Ключевые слова: ИКТ, SMART Board, лингвистический корпус, электронные словари, программы переводческой памяти, электронные переводчики, мультимедийные технологии, подкастинг.*

Информатизация рассматривается как один из основных путей модернизации системы образования. Это связано не только с развитием техники и технологий, но и, прежде всего, с переменами, которые вызваны совершенствованием информационного общества, в котором основной ценностью становится информация и умение работать с ней. В широком смысле информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) – это «обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы и алгоритмы обработки информации». В соответствии с другим определением, рассматривающим ИКТ в аспекте коммуникационного процесса, ИКТ – это «комплекс объектов, действий и правил, связанных с подготовкой, переработкой и доставкой информации при персональной, массовой и производственной коммуникации». Третье определение представляет собой интеграцию двух предыдущих. ИКТ – это «технологии, использующие вычислительную технику и телекоммуникационные средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации с целью оперативной и эффективной работы с информацией» [11, с. 1134].

Среди современных информационных мультимедийных технологий, прежде всего, следует назвать интерактивный программно-технологический учебный комплекс на основе SMART Board – электронной интерактивной доски, работающей в комплексе с компьютером и проектором. Программное обеспечение SMART Board позволяет управлять прикладными компьютерными программами прикосновениями к поверхности экрана, обеспечивает универсальную технологию работы с различными видами информации и дает преподавателю

эффективное средство создания и применения авторских учебных программ. Особенность SMART Notebook заключается в том, что оно дает возможность записывать фрагменты занятия, содержит инструментарий, позволяющий выполнять различные действия с объектами: перемещать, копировать, изменять [6]. Лингвистическим корпусом, по определению В.П. Захарова, называется «представленный в электронном виде унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных языковых задач» [3]. По мнению Е.П. Сосниной, при обучении переводу на поиск реферативной информации расходуется до 80 % времени, а использование корпусов значительно сокращает время поиска, предоставляя готовые образцы. Параллельный корпус профессионально-ориентированных текстов незаменим при работе со строго нормированными текстами (контракты, договоры, тексты деловой переписки), которые не допускают варьирования и должен активно использоваться при обучении переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [8].

Онлайн-корпус китайского языка 语料库在线 [14] является одним из наиболее показательных достижений китайской корпусной лингвистики. Он характеризуется целым рядом функциональных возможностей, позволяющих извлекать метаязыковую информацию, в том числе грамматическо-графическую аннотацию, латинизированную транскрипцию иероглифов и статистическую «выдачу».

Образцом параллельного корпуса является двуязычный русско-китайский корпус 俄汉翻译语料库检索系统. Переводческий корпус русского и китайского языков содержит: а) 契诃夫短篇小说 (Субкорпус рассказов А.П. Чехова), состоящий из 788 620 иероглифов; б) 新闻情态语料库 (Субкорпус публицистического стиля) – не заполненный текстами и в) 俄语教学语料库 (Обучающий субкорпус) – не заполненный текстами [14].

Вышеприведенные лингвистические корпуса полезны для использования в обучении переводу с китайского языка на русский язык, так как с помощью корпуса, в первую очередь, можно быстро и эффективно проверить значение экономических терминов, специальной лексики и идиоматических выражений, и особенности их употребления в оригинальных китайских источниках, а также выявить различия использования слов в русском и китайском языках.

Электронные словари обладают рядом очевидных и существенных преимуществ по сравнению со словарями традиционными. ABBYY Lingvo имеет множество возможностей: перевод на 19 мировых языков, включает множество специализированных словарей, позволяет осуществлять перевод слов из любого приложения или текстового редактора по нажатию соответствующих комбинаций клавиш, изучать иностранный язык с помощью приложения ABBYY Lingvo Tutor [12].

Wordnik [13] является самым большим в мире онлайн-словарем английского языка по объему словарной базы. В словаре представлены дефиниции, взятые из множества источников, поэтому пользователь может увидеть столько различных примеров значения слова, сколько возможно.

Среди новых версий электронных словарей стоит отметить электронную версию «Нового словаря методических терминов и понятий», которая размещена в разделе «Словари» портала Грамота.ру. Словарь содержит около 2500 словарных статей, описывающих термины, терминологические сочетания и понятия из области теории и практики преподавания языков, а также некоторые термины и понятия из смежных с методикой дисциплин, являющихся для нее базисными [1].

大BKPC – открытый редактируемый большой китайско-русско-китайский словарь. Основными принципами словаря являются: полнота – словарь включает в себя не только слова, но и устойчивые сочетания; практичность – словарь нацелен на непосредственную работу с современным китайским языком; открытость – словарь открыт и доступен в удобном для использования виде всем участникам [2].

Джунга – это один из лучших онлайн-словарей китайского языка. Поиск в словаре ведется по китайским иероглифам, транскрипции пиньинь, русским словам [15].

В настоящее время доступно множество программ переводческой памяти.

Платформа SDL Studio GroupShare – серверное решение, предназначенное для совместного управления проектами группами переводчиков. Она позволяет согласовывать работу, используя единые переводческие ресурсы, такие как терминологические базы, базы переводов, справочные материалы и документы [7].

Программа memoQ позволяет переводить двуязычные документы, файлы локализации, проектов, памяти переводов и терминологических баз, а также файлы правил сегментации [7].

Memsource относится к облачным решениям, работающим через браузер. Главным преимуществом для потребителей является отсутствие затрат в связи с установкой, обновлением и поддержанием работоспособности оборудования и работающего на нем программного обеспечения [7].

Программа OmegaT работает так: когда компьютер переводчика впервые обращается к серверу, созданный проект полностью закачивается на него. Далее OmegaT обращается периодически к серверу для синхронизации рабочих файлов, при этом выполняя слияние внесенных изменений по контексту. Это позволяет редактировать одновременно один файл целой группе людей [7].

Большую популярность приобрели также электронные переводчики, которые содержат разговорник, разбитый по темам и включающий в себя наиболее часто употребляемые фразы и выражения, которые можно также прослушать при наличии функции произношения. Во многих переводчиках есть дополнительные технические возможности, такие как транскрипция, обучающие программы в виде электронных учебников по грамматике, орфографический корректор, игры.

Активное использование мультимедиа является отличительной чертой современного учебного процесса и по дисциплине РКИ. Мультимедийные технологии, используемые в процессе обучения РКИ – это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций,

актуализируемых в процессе организации, планирования и управления образовательной деятельностью по данной дисциплине [5]. Мультимедийная презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду [4].

Во время занятий по практике перевода студенты самостоятельно создают презентации по различным темам. Например, на занятиях по практике перевода специальной терминологии студентам предлагается задание подготовить презентации на различную тематику. Такой вид задания является продуктивно-коммуникативным, формирующим у студентов языковую компетентность в лексике и речевую компетентность в устном переводе. При таком способе изучения перевода студенты лучше запоминают новые лексические единицы, воспринимая их не только на слух, но и визуально. Студенты имеют возможность увидеть изучаемые элементы действительности на фотографиях, посмотреть видеотреклеты с их описаниями. В свою очередь, студент, который сообщает переведенную информацию, формирует и совершенствует навыки презентации материала.

На аудиторных занятиях преподаватель может демонстрировать видеотреклеты по изучаемым темам. После просмотра видеотреклета, студентам предлагают осуществить абзачно-фразовый перевод. Основным преимуществом видеотреклетов является наглядность информации, более доступной для восприятия, легче и быстрее усваиваемой. На следующем этапе выполнения задания, используя мультимедийную доску при последовательном переводе, студент самостоятельно регулирует отрезки сообщения, которые постепенно должны увеличиваться [10].

В учебной деятельности подкастинг используется для прослушивания информации и просмотра видеозаписи с целью развития навыков аудирования и умения работать с полученной информацией [9]. При использовании подкаста процесс обучения РКИ становится более гибким и вариативным во времени и пространстве. При отборе подкастов в учебных целях преподаватель должен руководствоваться следующими критериями:

- тематическое соответствие материалов учебному плану; аутентичность отбираемых Интернет-материалов, во многом определяется грамотным использованием лексических и фразеологических единиц, грамматических структур, формальной и содержательной целостностью текста подкаста;
- обновляемость Интернет-материалов обеспечивает большой выбор материалов по различным темам;
- новизна отбираемых материалов предполагает наличие материалов, содержащих новые сведения по заданной теме;
- соответствие интересам и возможностям обучаемых, учет субъективных факторов;
- операциональность Интернет-сайта с подкастовыми ресурсами, т.е. простота оперирования, удобная структура расположения его элементов;
- функциональность самого текста подкаста, т.е. ориентация материалов на

реальное коммуникативное использование;

- качество записи, предполагающее четкость дикции и выразительность интонации, наличие приятного голоса у диктора, естественный темп речи [9].

Методистами различных образовательных центров создан целый ряд подкастов и подкаст-терминалов: Learn Russian, Have fun with Russian, Russian for everyone, Russian on-line, Russian Podcast и другие, специально предназначенные для изучения РКИ.

Применение мультимедийных средств способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого курсанта. Работа с компьютером способствует повышению мотивации и интереса к учебе.

### Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Икар, 2009.
2. Большой китайско-русский словарь по русской графической системе: в 4 т. / сост. под рук., ред. [и с предисл.] / И.М. Ошанина. – Москва: Наука, 1983.
3. Захаров, В. П. Корпусная лингвистика / В.П. Захаров: уч. пос. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2013. – 148 с.
4. Кисунько, Е. И., Музланова Е.С. Интерактивное обучение учащихся 10-11-х классов английскому языку с использованием компьютерных технологий // Английский язык. / Е.И. Кисунько. – Изд. дом «Первое сентября», 2007. – № 16. – С. 5–8.
5. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1974. – 367 с.
6. Назарова, Н. Б. Использование Smart-технологий при изучении иностранных языков / Н.Б. Назарова // Smart education: проект по развитию концепции Smart в образовании. URL: <http://smartmesi.blogspot.ru/2012/04/smart.html>.
7. Светова, С. Ю. Системы автоматизированного перевода PROMT. Система Translation Memory TRADOS. Интеграция TRADOS и PROMT / С.Ю. Светова, Е.В. Косматова // Перевод: традиции и современные технологии: сборник статей. – Москва: Всероссийский центр пер., 2002. – С. 42–55.
8. Соснина, Е. П. Параллельные корпуса в обучении языку и переводу / Е.П. Соснина. Электронный ресурс. 2006. URL: [http://www.ling.ulstu.ru/linguistic/reso/urces/literature/articles/corpus\\_education\\_translation](http://www.ling.ulstu.ru/linguistic/reso/urces/literature/articles/corpus_education_translation).
9. Сысоев, П. В. Технологии Веб 2.0: социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе, 2009. – № 6. – С. 8–11.
10. Устинина, Г. Ф. Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка как средство формирования навыков межкультурной коммуникации / Г.Ф. Устинина // Гуманитарные научные исследования, 2013. – № 3.
11. Ямалетдинова, А. М. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе / А.М. Ямалетдинова, А.С. Медведева // Вестник Башкирского университета. – 2016. – С. 1134–1140.
12. Online dictionary ABBYY Lingvo-Online – English, Russian, German, French, Spanish, Italian, Ukrainian dictionary online [Electronic resource]. – 2013 – Mode of access: <http://www>.

lingvo-online.ru/ru. – Date of access: 15.10.2014.

13. Wordnik [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.wordnik.com>. – Date of access: 03.05.2015.

14. 语料库在线 = Онлайн-корпус китайского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cncorpus.org>.

15. <https://www.zhong.ru/>.

## THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING INTERPRETING

**Vyazovich A.V.**

*Educational establishment “Military Academy of the Republic of Belarus»  
Belarus, Minsk*

Given the conditions of global informatization of society, mediated bilingual communication in the sphere of professional communication is realized through modern information and communication technologies, which determines the theoretical significance of the issues of using information and communication technologies in the process of professional training.

Working with Internet resources using a computer, tablet or smartphone in the RCI classes helps to quickly understand and feel the interests and needs of foreign cadets. It is the use of multimedia in the RLI classes that turns the study of the Russian language into a lively and creative process, making it as close to the natural environment as possible, more varied and intensive.

*Keywords: ICT, SMART Board, linguistic corpus, electronic dictionaries, translation memory programs, electronic translators, multimedia technology, podcasting.*

## ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

**Гладышева М.К., Самуйлова Т.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Минск, Беларусь*

В данной статье рассматриваются общие проблемы мотивации овладения русским языком иностранными студентами. Осуществлена попытка найти некоторые пути их решения через организацию преподавательской деятельности.

*Ключевые слова: проблема мотивации, организация процесса обучения, оптимизация форм обучения, целенаправленное развитие, личностно-деятельностный подход, готовность к обучению.*

Выход в коммуникацию вызывает значительные трудности при изучении любого иностранного языка, в том числе и русского. Ситуация вузовского обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) сегодня не удовлетворяет требованиям практиков. Их беспокойство вызвано прежде всего тем, что эффективность обучения иностранному языку вне зависимости от методов и

методической теории не достигает желаемого уровня.

Решение вопроса, как обеспечить иностранным обучающимся возможность свободно и с интересом общаться прежде всего в устной форме на русском языке, зависит от многих социальных, педагогических, психологических, психолингвистических, методических факторов обучения.

Прежде всего надо признать, что основным звеном является сам обучающийся. От того, насколько он включится в процесс обучения, примет цель, условия и сможет организовать себя и свою учебную деятельность, зависит практически всё. Никакой метод, никакая организация учебного материала и учебной коммуникации не могут восполнить отсутствия этих условий, так как человек учится сам, можно сказать, учит себя. Таким образом, обучающийся и его учебная деятельность оказываются в центре внимания в сфере преподавания РКИ в силу неповторимой специфики этой учебной дисциплины.

Изучение русского языка для иностранцев само по себе является достаточно трудным, а в связи с переходом обучения в вузе значительного количества студентов на английский язык еще и немотивированным. Большая часть иностранных студентов не осознает необходимость знания языка страны, в которой проживает. В их сознании прочно утвердился постулат, что для получения профессии русский язык им не нужен. Это прежде всего свидетельствует о низком уровне сознания личности и неосознанности происходящего. Поэтому важная роль в организации процесса обучения, оптимизации его форм отводится преподавателю, деятельность которого должна быть направлена на формирование, развитие, воспитание социально активной личности; формирование мировоззрения студента, живущего в период всеобщей глобализации; определение им своего места в этом мире. Это требует целенаправленного развития мышления, адекватности его самооценивания, самоконтроля. Обучающемуся на английском языке иностранному студенту необходимо осознать, что систематическое повышение его профессиональной компетентности происходит в тесной связи и за счет осмысления им профессионально значимых проблем, фактов, закономерностей в процессе обсуждения языковых иноязычных средств и способов их выражения в русском языке в сопоставлении с возможностью их выражения на родном языке. Кроме этого, студенты-медики проходят практику в клиниках, где незнание русского языка обнуляет такую важную форму получения новых знаний и опыта.

С общеобразовательными и воспитательными целями соотносится задача повышения общей культуры, культуры речевого поведения, речевого общения. Повышение культуры общения, отработка на занятиях по русскому языку фактической функции языка (уяснение формул речевого этикета, овладение правилами и культурой речевого общения) могут оказать сильное позитивное воздействие на общую культуру и образование студентов. Более того, знание русского языка будет способствовать проникновению в особенности жизни в стране пребывания, в «дух» народа, в самобытный мир носителя изучаемого языка. Это снимет определенные социальные барьеры, позволит чувствовать себя

увереннее, жить активнее и эффективней, а также ускорит адаптацию.

Зачастую проблемой является преодоление самим обучающимся затруднений в понимании смысла на изучаемом (русском) языке. Степень затруднений действия речевого механизма возрастает с увеличением возраста обучаемого и, скорее всего, зависит от меры косности, ригидности стереотипов поведения, гибкости мышления, уровня развития языковых способностей, легкости уподобления носителю языка, проявляющейся, в частности, в имитативных способностях обучающегося.

Еще одной проблемой может являться отсутствие у студентов, изучающих русский язык как иностранный, реальных условий и стимулов (реальной ситуации), вызывающих необходимость иноязычного общения, из-за осознаваемых возможностей более эффективного его осуществления на родном языке. В результате происходит частое переключение на родной язык в общении студентов между собой во время занятий и особенно во внеаудиторное время. Решение этой проблемы зависит только от самого обучающегося, так как создать «стерильную» языковую среду, исключая возможности студентам общаться на родном языке, невозможно. Следовательно, изучаемый русский язык не функционирует полностью на определенном образовательном процессе отрезке учебного времени, который должен быть не менее 8 часов (то есть половина времени бодрствования). Такая проблема часто постигает и иностранных студентов, обучающихся в вузе не на английском, а на русском языке.

Названные проблемы остро встают в начале обучения и соотносятся с трудностями адаптационного периода. Но часто они остаются и после прохождения периода адаптации.

Следующая проблема недостаточно эффективного овладения русским языком связана с осознанием студентом отсутствия реальных возможностей применения формируемой у него коммуникативной компетенции в будущем. Решение этой проблемы должно связываться преподавателями с моделированием ситуаций реальной будущей профессиональной деятельности, включающей пользование русским языком, и соотношения с ней конкретных результатов обучения. Эта проблема может быть нивелирована общеобразовательным, воспитательным и практическим значением овладения русским языком (по Л.В. Щербе), но она не исчезнет полностью из сознания обучаемого.

Очередная из перечисляемых проблем соотносится с условиями жизни современного человека – дефицитом времени. Специфика русского языка требует значительного времени на работу над речевыми умениями в целенаправленных упражнениях. Отсутствие свободного времени, особенно у студентов-медиков, или неумение его организовать ведут к невозможности осуществления требуемой для изучения языка работы, что, в свою очередь, влечет отсутствие речевых навыков, автоматизмов, без чего ни о каком владении иностранным языком говорить не приходится.

Выходом из всех перечисленных проблем, конечно же в первую очередь, выступает личностно-деятельностный подход. Если его рассматривать в широком

контексте сформировавшегося в русистике коммуникативного подхода на основе принципа активной коммуникативности, как это делают В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова, то он может быть определен как ситуативно-коммуникативно-личностно-деятельностный подход, где каждое звено определения соотносится с разным аспектом процесса обучения: ситуативность – с характером организации учебного материала и условиями его усвоения, коммуникативность – с организацией общения, личностный – с апелляцией к субъекту обучения, деятельностный – с организацией обучения и определения объекта обучения. Данный подход применительно к обучению означает, что все методические решения преломляются через призму личности обучающегося – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических способностей. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в процессе преподавания русского языка как иностранного максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические особенности студента как личности. Этот учет осуществляется через содержание и форму учебно-речевых заданий, через характер общения со студентами. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода преимущественно стимулируют его речевую активность, поддерживают и направляют его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на его промахах, ошибках, неудачных действиях.

Таким образом, в центре обучения находится сам студент. Исходя из его интересов, его уровня знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует учебную деятельность.

Проблему мотивации обучаемого необходимо соотносить с его готовностью к обучению вообще и к изучению русского языка в частности. Важно личностное отношение студента к языку, а также осознание РКИ как профессионально значимого для него предмета даже при обучении на английском языке. Задача преподавателя может состоять в том, чтобы сначала сформировать эту готовность на основе развития познавательной потребности студентов, а затем формировать отношение обучающегося к изучению русского языка.

#### Литература

1. Бельчиков, Ю.А. Лексическая стилистика. Проблемы изучения и обучения / Ю.А. Бельчиков. – М.: КомКнига, 2013. – 176 с.
2. Вольнова, Д.Н. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения / Е.А.Меланченко. Современные научные исследования и инновации / Д.Н. Вольнова. – 2016. – № 8 – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/216/08/68724>.
3. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2011. – 432 с.
4. Костомаров, В.Г., Митрофанов, О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д.Митрофанова. – М.: Изд-во «Русский язык». 1988. – 157 с.

## PROBLEMS OF MOTIVATION OF RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION BY FOREIGN STUDENTS

**Gladysheva M.K., Samuilova T.I.,**  
*Belarusian State Medical University*  
*Belarus, Minsk*

This article discusses the general problems of Russian language acquisition motivation by foreign students. An attempt has been made to find some ways to solve them through the organization of teaching activities.

*Keywords: the problem of motivation, organization of the learning process, optimization of educational forms, purposeful development, personality-activity approach, readiness to learn.*

## ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РКИ (УРОВЕНЬ С1)

**Грачева О.А.**  
*Институт международных образовательных программ Московского государственного лингвистического университета, (ИМОП МГЛУ)*  
*Россия, Москва*

При обучении русскому языку как иностранному важно учитывать разные цели, преследуемые различными категориями иностранных учащихся. Показателем уровня владения языком как иностранным является спонтанная (неподготовленная) устная речь. Проверкой навыков и умений общего владения языком уровня С1 иностранными учащимися является их активное участие в круглом столе с заданной тематикой. В статье предлагаются эффективные приёмы обучения иностранных учащихся лексике и грамматике, а также приёмы совершенствования их навыков и умений во всех видах речевой деятельности для достижения уровня С1, подчёркивается важность сохранения в обучении традиционного подхода, непрерывность его совершенствования, умелое и уместное применение компьютерных инноваций.

*Ключевые слова: показатель уровня владения языком, компьютерный дриллинг, виды речевой деятельности, языковые стили.*

Процесс поиска новых приёмов обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному и отбор наиболее эффективных средств в этом процессе преподавателями РКИ – лингвистами и методистами – является бесконечным и творческим.

Считается, что чем выше уровень общего владения русским языком у иностранных учащихся, тем более замедлен и менее заметен процесс приобретения новых навыков и умений. Действительно, достижение уровней А1 и А2 окрыляет иностранных учащихся, они воочию видят результаты своего и преподавательского труда, тогда как процент нового в знаниях иностранных учащихся на пути достижения уровней В2 и С1 на первый взгляд кажется минимальным.

Однако это не так. Если при обучении на начальном этапе у иностранных учащихся закладываются основы русской грамматики и формируется система русского языка, то на продвинутом этапе идёт углублённое изучение этой системы по всем параметрам, что предполагает необходимость овладения иностранными учащимися стилистической грамматикой и лексикой, лексической сочетаемостью слов (паронимией), реализацией синтаксических структур, тесно связанных с определённой лексикой и т.д. Уместно сравнение: изучение русского языка как иностранного на начальных этапах схоже со всеми этапами строительства дома, а на последующих этапах – с его внутренней отделкой, которая отражает индивидуальные вкусы хозяина и его умение подбирать нужное в соответствии с задуманным.

При обучении русскому языку как иностранному важно учитывать разные цели, преследуемые различными категориями иностранных учащихся. Так, одни иностранные учащиеся обязаны для продолжения учёбы успешно аттестоваться по контрольно-измерительным материалам (КИМ) всех субтестов, набрав минимум 66%, другие же идут на это, желая проверить свои знания, третьи (чаще всего это бизнесмены) стремятся научиться читать газетные и журнальные статьи, а также аудировать телевизионные новости.

Показателем уровня владения языком как иностранным является спонтанная (неподготовленная) устная речь (письменная имеет временные и разного рода другие привилегии). Если для проверки навыков и умений общего владения языком иностранными учащимися уровня А1, А2, В1 им предлагается рассказ по картинке, участие в диалоге, который может произойти в определённой ситуации, то уровень С1 – в круглом столе с заданной тематикой.

Для достижения нужных результатов иностранными учащимися уровня С1 необходимо задействовать все возможные – традиционные, инновационные – технологии.

Следует также учитывать, что языковая база русского языка, навыки и умения по всем видам речевой деятельности разнятся у иностранных учащихся, поскольку это зависит от того, где они получили знания – в странах ближнего или дальнего зарубежья, является ли родной язык родственным русскому или он структурно далёк от него, обучались они в школе русскому языку или нет. В зависимости от этого преподаватель-русист и должен строить своё обучение.

Как правило, грамматические «белые пятна» у всех иностранных учащихся этого уровня касаются трансформаций активных конструкций в пассивные и наоборот, образование причастий (действительных и страдательных) и трансформации предложений с ними в предложения со словом «который», образование деепричастий несовершенного и совершенного видов и трансформации предложений с ними в сложноподчинённые предложения. Для того чтобы ликвидировать эти «пятна», необходимо корректное системное (обобщённое) объяснение грамматического материала (видение ими полной картины грамматического явления) с последующим поиском его в текстах разных стилей (художественном, официально-деловом, научном, публицистическом,

разговорном), с их трансформациями, создание собственных фраз с данной грамматикой, работа с фразами, предложенными преподавателем. Уяснение подобной грамматики должно проходить слева направо и справа налево. Для тренинга данной грамматики необходимо подключить инновационные компьютерные технологии в виде создаваемых преподавателем-русистом тестов, в частности в программе Quizlet, которая хороша тем, что предоставляет иностранному учащемуся возможность самому проверять свои ответы и «натаскивает» на знание определённой грамматики.

Несмотря на неплохой запас слов у иностранных учащихся данного уровня, тем не менее работа по расширению лексического словаря должна проводиться неустанно. Стоит разграничивать словарь активный и пассивный. При встрече в тексте слова-вершины словообразовательного гнезда необходимо собрать вокруг него активные словообразовательные цепочки с последующим употреблением этих слов во фразах. Соответственно таким может быть и домашнее задание с привлечением нахождения искомых слов в разных формах во фразеологизмах и крылатых выражениях.

Параллельно с этим полезно вести работу с синонимами и антонимами. Это касается не только отдельных слов, но и фраз. Здесь уместно указывать их стилистическую принадлежность. Слова требуют конкретизации в предложении, а фразы – в ситуации.

Камнем преткновения для иностранных учащихся этого уровня владения общим языком являются паронимы, особенно те слова, в которых префикс кардинально меняет значение слова (глагола) и которые через него вовлечены в тесную связь с определённым полем слов и ситуацией. Помимо многочисленных наблюдений над паронимами в контексте, подчёркивания их обязательного управления, важно тренировать иностранных учащихся на правильное нахождение паронима, исходя как из конкретного распространителя, так и из ситуации. Такая связь должна быть отработана до автоматизма и не без компьютерного дриллинга. Полезна практика столкновения паронимов для более чёткого очерчивания их семантических особенностей, а также подбора синонимов к ним.

Уровень С1 предполагает владение определённым количеством фразеологических оборотов, которые при тщательном отборе (наиболее часто употребляемые) должны быть истолкованы не только с точки зрения значения (подобран лексический эквивалент), но и этимологически, исторически, при разборе значений всех слов во фразеологическом обороте должен быть сделан вывод о невыводимости из их суммы общего означаемого. Для тренинга аудиторного и компьютерного удачно деление структуры фразеологизма на две части, одна из которых задаётся, а концовка оформляется иностранными учащимися самостоятельно. Хороши описания ситуаций, картинки, подталкивающие к употреблению определённого фразеологического оборота. Для наглядности определения стилистической принадлежности фразеологических оборотов уместно предложить иностранным учащимся написать некий рассказ на одну

и ту же тему с использованием многочисленных семантически одинаковых фразеологизмов, но разной стилистической окраски.

На пути достижения уровня С1 имеются свои особенности технологии овладения навыками и умениями иностранными учащимися 4-х видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо), причём можно заметить, что порой определённый вид речевой деятельности связан с определёнными языковыми стилями.

На данном этапе предпочтение надо отдавать чтению, причём всех видов: поисковому, просмотровому, ознакомительному, изучающему. Чтению текстов разных жанров (бумажных и компьютерных): тексты художественной литературы (проза, поэзия, драма), газетные и публицистические статьи, тексты научного стиля речи (бизнесменам интересна лексика, непосредственно связанная с их деятельностью, студентам – с их будущей специальностью), тексты некоторых типов официально-деловых бумаг, характеризующихся специфической лексикой. Именно текст служит основой для обучения иностранных учащихся лексике и грамматике, всем видам речевой деятельности, а потому русист обязан заниматься тщательным отбором текстов.

Предваряет чтение текстов скрупулёзное толкование значимых для понимания текста активной лексики и лингвистическая работа с ней: составление с нею фраз, выявление её стилистики, возможности/невозможности её использования в других стилях, словообразовательная активность, вступление в синонимические и антонимические отношения с другими словами, поиск связанных с ней фразеологических оборотов. Понимание текста иностранными учащимися проверяется с помощью специальных вопросов, выбором правильного ответа среди предложенных опций, собственными мыслями студентов по поводу определённых ситуаций и героев, передача действий и фраз с позиции героев (устно или письменно, в том числе с помощью компьютерных технологий), плана текста, хронологической последовательности повествования, графического изображения структуры текста, выделения текстомаркирующих слов и глаголов, по которым можно восстановить основную канву текста. Возможно как лексическое свёртывание текста, так и расширение его, собственная концовка текста. Новомодными приёмами проверки понимания текста, пришедшими к нам из западных технологий, являются определение из троичной системы правильного ответа, ложного и отсутствия данной информации в тексте, а также подбор на соответствие. Проверка на глубинное понимание текстов связано с определением основной мысли автора, опции которой могут быть предложены, или её формулировка должна быть выражена иностранными учащимися самостоятельно. Чтение предполагает охват всех стилей, минимально – разговорного. Для активного владения типами речи иностранным учащимся следует предложить самим придумать текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение или комбинированный текст.

Для данного этапа письмо не так актуально, как на начальном этапе изучения языка. Данный вид речевой деятельности в наибольшей степени связан

с публицистическим и научным, языком художественной литературы, в меньшей степени – официально-деловым стилями, когда возникает необходимость письменно изложить своё мнение по поводу проблемы, написать курсовую/диплом по специальности или же деловую бумагу. В данном случае очень важны план и структура письменной работы определённого вида, над чем необходимо постоянно работать, не говоря уже о специфике лексики. Для отработки грамматики полезен такой вид работы, как письменное описание статичных (письменный текст-описание), сюжетных картинок и фото (письменный текст-повествование), а в последующем – картин известных художников, а для отработки лексики – написание эссе на социальные и научные темы (письменный текст-рассуждение), сочинения по просмотренному и обсуждённому фильму. Поскольку общественная, историческая, культурная жизнь в разных странах различается, постольку уместна письменная констатация этих различий, обоснование их причин.

Думается, что аудирование является самым трудным в процессе овладения иностранным языком, особенно русским с его многочисленными флексиями, словообразовательными аффиксами и темо-ремным оформлением высказывания. Зачастую не бывает опоры на письменный текст, а, как известно, восприятие информации посредством слуха составляет лишь 20% против 65% – посредством зрения. Наибольший дискомфорт иностранные учащиеся испытывают при прослушивании малых жанров, текст которых отличается лапидарностью: газетные и официально-деловые сообщения, стихи, реклама, диалогическая речь, которая изобилует неполными предложениями, пропуском слов, осколочной грамматикой. Известно, что людей, чья профессия будет серьёзно связана с иностранным языком, погружают в языковую среду посредством слушания иноязычной речи 24 часа в сутки. Сначала иностранным учащимся следует предлагать монологический текст разных стилей (рассказ из художественного произведения, научная лекция, общественно-политическая статья, некий жанр официально-делового стиля), постепенно расширяя его лексически и грамматически (полезна будет любая параллельно демонстрируемая невербальная наглядность), затем – диалогическую речь (пьесы, научная дискуссия, разговоры в разных местах, споры). Однако адекватного понимания не случится, если предварительно не проработать с иностранными учащимися лексику. Здесь могут сослужить хорошую службу компьютерные технологии: записи звучащей речи иностранные учащиеся могут прослушивать бесконечное число раз. Подготовленный иностранным учащимся рассказ-описание о выбранной картине какого-либо художника, сообщение им об интересующей его научной проблеме, рассказанная национальная легенда или сказание, просмотренный фильм, а также прослушанное сочинение по фильму являются прекрасными тренажёрами для формирования слухо-произносительных навыков.

Говорение бывает подготовленное и неподготовленное. О подготовленном говорении было сказано выше. Однако реплики-реакции на услышанный рассказ о картине, научное сообщение, легенду, просмотренный фильм как раз

и являют собой неподготовленную речь, которая может быть монологической и диалогической. Необходимо учить иностранных учащихся не бояться высказывать своё мнение по только что предложенному видеоряду, на определённую политико-экономическую тему, в ходе беседы аргументированно отстаивать свою точку зрения. Чтобы вооружиться содержательно (мыслями) и языковыми средствами выражения, иностранным учащимся следует активизировать лексику и грамматику, прочесть многочисленные статьи по данной проблематике, прослушать определённые высказывания на эту тему, написать собственное эссе уже с чётко выраженным собственным отношением к данному вопросу. Это касается и обсуждения проблем, затронутых в художественном произведении, научных проблем. Полезны пересказы текстов с заданной лексикой и грамматикой. При овладении данного уровня владения языком необходимо требовать от иностранных учащихся более детализированных реплик с оценкой происходящего на ту или иную социально-бытовую, социально-культурную, официально-деловую ситуацию.

Неоценимую услугу в образовательном процессе оказывают компьютерные технологии, однако не стоит ими увлекаться, ибо это может привести к потере творческого начала у иностранных учащихся при овладении русским языком как иностранным. Не должно увлекаться новомодными технологиями, нужно сохранять в обучении традиционное, непрерывно его совершенствуя и умело применяя компьютерные инновации.

Иностранные учащиеся в процессе выполнения данных заданий должны быть уверены, что их грамматика русского языка становится безукоризненнее, лексика богаче, навыки и умения в области чтения, письма, аудирования и говорения совершеннее. Тогда их интерес к учёбе не иссякнет, а их успехи сподвигнут преподавателя-русиста к поиску новых эффективных приёмов обучения русскому языку как иностранному.

### Литература

1. Макова М.Н., Ускова О.А. В мире людей. Письмо и говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). СПб. / М.Н. Макова, О.А. Ускова. – изд-во «Златоуст», 2013. – 286 с.
2. Макова М.Н., Ускова, О.А. В мире людей. Аудирование и говорение. Учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2 – ТРКИ-3). СПб. / М.Н. Макова, О.А. Ускова. – изд-во «Златоуст», 2016. – 248 с.
3. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. М., СПб., изд-во «Златоуст», 1999. – 102 с.
4. Bidstrup Н. Ausgelacht und Angelacht. Dresden, 1953.
5. Амиантова, Э.И. и др. Сборник упражнений по лексике русского языка. Учеб. пособие / Э.И. Амиантова. – М., изд-во «Русский язык», 1975. – 352 с.
6. Эрлих, Я.В. Пульс времени. Читаем и обсуждаем новости по-русски. В2-С1. М. / Я.В. Эрлих. – изд-во «Русский язык. Курсы», 2005. – 248 с.
7. Чагина, О.В. Поговорим о себе. Пособие по развитию речи для иностранных учащихся. / О.В. Чагина. – М., изд-во «Русский язык. Курсы», 2008. – 96 с.

8. O.A.Gracheva, P. G. Matukhin, N. V. Komissarova, O. V. Saltykova, P. A. Kopylova, Название: Some principles of the computer RFL workbook development: the interactive vocabulary and grammar elements. Изд-во: Slovakia:XLinguae. Issue\_n1. Год: 2019 Страницы: 103 – 115 Примечание: Статья Scopus (Q2).
9. Глазунова, О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 1. Морфология. / О.И. Глазунова. – СПб., изд-во «Златоуст», 2007. – 424 с.
10. Глазунова, О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Часть 2. Синтаксис. / О.И. Глазунова. – СПб., изд-во «Златоуст», 2015. – 416 с.
11. Ласкарева, Е.Р. Прогулки по русской лексике. / Е.Р. Ласкарева. – С.-П., изд-во «Златоуст», 2010. – 226 с.
12. Ласкарева, Е.Р. Чистая грамматика. / Е.Р. Ласкарева. – С.-П., изд-во «Златоуст», 2008. – 336 с.

## TRADITIONAL AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS OF RAF (LEVEL C1)

**Gracheva O.A.**

*Institute of International Educational Programs of the Moscow State Linguistic University, (IMOP MGLU,  
Russia, Moscow*

When teaching Russian as a foreign language, it is important to take into account the different goals pursued by different categories of foreign students. An indicator of the level of language proficiency as a foreign language is spontaneous (unprepared) oral speech. The test of the skills and abilities of the general language proficiency of the C1 level by foreign students is their active participation in a round table with a given topic. The article offers effective methods of teaching foreign students vocabulary and grammar, as well as methods of improving their skills and abilities in all types of speech activity to achieve the C1 level, indicates the disadvantages of test technologies in the practice of teaching RCT, including excessive enthusiasm for new-fangled technologies, emphasizes the importance of preserving the traditional approach in teaching, the continuity of its improvement, the skillful and appropriate use of computer innovations.

*Keywords: indicator of the level of language proficiency, computer drilling, types of speech.*

## СТРАТЕГИИ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

**Григорьева Н.К.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

Статья посвящена стратегиям аудирования на занятиях по русскому языку как иностранному. Отмечается, что для реализации данных стратегий необходимо развивать общеучебные и компенсаторные умения. Важной задачей для аудирования является выбор текста.

*Ключевые слова: стратегии аудирования, общеучебные умения, компенсаторные умения, тексты для аудирования.*

Учебная деятельность в преподавании русского языка как иностранного направлена на овладение аудированием, чтением, говорением и письмом. Как известно, отставание в одном виде речевой деятельности ведет к снижению общего уровня владения иностранным языком. Аудирование является наиболее сложной задачей обучения, поэтому необходимо уделять должное внимание пониманию иностранной речи на слух во время ее воспроизведения.

Аудирование осуществляется на основе взаимодействия основных механизмов [1, 207–209]. Основными психологическими механизмами аудирования являются:

1. Восприятие;
2. Вероятностное прогнозирование;
3. Оперативная и долговременная память;
4. Осмысление.

Все механизмы аудирования связаны между собой и находятся во взаимодействии. Восприятие звучащей информации – это сложный процесс, который не может сводиться к простому запоминанию. Результат аудирования – осмысление, занимающее главное место среди основных механизмов. Большое значение имеет память: чем лучше память, тем легче человек распознает звучащие слова. Происходит одновременное узнавание и прогнозирование, что является необходимым условием осмысления. Скорость осмысления зависит от прогнозирования, благодаря которому мы уже в начале фразы предугадываем, что планируется сказать.

Объем памяти влияет на то, сколько смысловых единиц может удержать реципиент. Количество и качество этих смысловых единиц говорит о характере мыслительной деятельности, а, следовательно, говорит и о характере осмысления. Таким образом, прием и обработка речи – сложный процесс, в котором прогнозирование, память и осмысление проявляются синхронно.

Информация, поступающая реципиенту, обрабатывается в несколько этапов. Во-первых, мозг фиксирует звуковой сигнал. Во-вторых, сигнал поступает в краткосрочную память, где превращается в смысловые единицы. В-третьих, эти смысловые единицы сравниваются со смысловыми единицами долгосрочной памяти. Долгосрочная память привлекается в том случае, если мозг не нашел соответствия в оперативной памяти. Следовательно, от краткосрочной и долгосрочной памяти зависит скорость узнавания звучащего текста и скорость смысловой обработки информации. Это говорит о том, что развитие обоих видов памяти важно для аудирования.

Взаимосвязанность всех механизмов аудирования обеспечивает осмысление. Причем, все механизмы аудирования действуют одновременно, почти одновременно и параллельно. Вывод однозначен: чтобы улучшить понимание звучащей речи, необходима система упражнений, направленная на развитие всех механизмов. Система упражнений должна учитывать:

- 1) лингвострановедческий и лингвокультурологический компонент;
- 2) психологический компонент;
- 3) лингвистический компонент, зависящий от этапа обучения,

конкретных целей и задач и др.

Стратегии обучения аудированию строятся в зависимости от коммуникативных потребностей учащихся. Они включают в себя продуманную методику работы над данным видом речевой деятельности [2, 11–15]. Стратегии аудирования состоят из следующих этапов:

- 1) выбор цели и планирование;
- 2) выполнение плана;
- 3) контроль и самоконтроль.

Следует сказать, что применение стратегии в процессе аудирования носит индивидуальный характер. Для того чтобы реализовать стратегию, слушающий использует набор умений, из которых выбирает необходимые. Комбинирование умений зависит от цели восприятия информации. Обучение аудированию должно мотивировать студентов к использованию фоновых знаний и самостоятельному оцениванию ситуации.

Выделяют следующие стратегии аудирования:

- 1) стратегия полного понимания;
- 2) стратегия понимания общего содержания;
- 3) стратегия выборочного понимания.

Для реализации данных стратегий у студентов необходимо развивать общеучебные умения и компенсаторные умения.

Общеучебные умения являются общими для реализации любой стратегии аудирования. Сюда относится: слушать и конспектировать лекции; узнавать лексику научного стиля речи и повседневную; планировать свою деятельность; ставить цель, которую нужно достичь; оценивать успехи и неудачи; выходить из затруднительных ситуаций и др.

Компенсаторные умения аудирования включают в себя такие умения как уточнение информации с помощью переспроса; установление обратной связи с коммуникантом (реплики понимания или непонимания, жесты и другие сигналы); фиксировать главную информацию, не отвлекаясь на помехи (шум и др.); использовать опоры (заголовок, лексический ряд слов, рисунок и др.). Для достижения успеха в аудировании студент выбирает нужные ему умения и последовательно или одновременно придерживается их.

Для стратегий выборочного понимания важны следующие умения: отделять главное от второстепенного в процессе целенаправленного слушания, выделять необходимую информацию. Выделение основной мысли, проблемы, темы, фактов – это умения, относящиеся к стратегии понимания общего содержания. Стратегия полного понимания включает в себя умение полного понимания информации, деталей, логических связей, умение удерживать информацию во время звучащего текста.

Если прослушанный текст был понят, значит цель достигнута, т. е. была выбрана правильная стратегия и успешно реализованы соответствующие умения. Если цель не достигнута, значит нужно выбрать другую стратегию и применить умения, которые приведут к успеху. Итак, выбирая и комбинируя умения,

реципиент достигает цели. Совершенствование умений способствует лучшему пониманию информации на слух.

Одной из важных задач при обучении аудированию является подбор текстов [3, 12–14]. Важно заинтересовать студентов-нефилологов первых курсов данным видом учебной деятельности, разбудив в них желание понять содержание звучащих текстов, чего можно добиться правильным подбором учебного материала. Для этой цели больше всего подходят фабульные тексты, которые можно упрощать или усложнять по желанию преподавателя. Например, будут полезны предложения, в которых указывается, где и когда происходит действие, кем являются герои и т. д. Если этого объяснения нет, студентам будет сложнее понять содержание. Элементы юмора, используемые в тексте, сделают работу намного интереснее.

Виды аутентичных текстов: 1) тексты, созданные для дидактических целей; 2) адаптированные тексты для дидактических целей; 3) аутентичные тексты, записанные без посторонних шумов; 4) аутентичные тексты, созданные в реальных условиях. На наш взгляд, не следует недооценивать дидактические тексты, в которые можно ввести необходимый грамматический материал. Сочетание интересного сюжета с повторением сложных конструкций языка может дать хороший результат. Тексты должны соответствовать программе обучения, иметь необходимое ситуативное наполнение, обладать познавательной и лингвистической ценностью, содержать социокультурные и страноведческие знания.

Аутентичные тексты, созданные в реальных условиях, отражают язык носителей языка в социальном контексте, поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному они должны занимать одно из основных мест. Критерием отбора аутентичных текстов является 1) ситуативность; 2) соответствие программе; 3) познавательная и лингвистическая ценность; 4) наличие социокультурных и страноведческих знаний и т. д. Преподаватель должен учитывать психологические трудности восприятия звучащей речи: диалогическая или монологическая речь, записанная речь или живая, речь преподавателя или незнакомого человека. Успех в данном виде речевой деятельности зависит от четко выстроенной стратегии, где большую роль играет контроль и самоконтроль.

### Литература

1. Морозов, Д.Л. Роль психологических механизмов в обучении иноязычному аудированию / Д.Л. Морозов, К.А. Крупнова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. – № 3 (57): в 2-х ч. Ч. 1. – С. 207–210.
2. Михина, А.Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Э. Михина; ГОУ ВПО Бурятский государств. ун-т. – Улан-Удэ, 2009. – 26 с.
3. Виноградова, А.В. Методика обучения аудированию аутентичных текстов на английском языке обучающихся основного общего образования: автореф. дис. канд. пед. наук: 44.06.01 / А.В. Виноградова. – Ярославль, 2018. – С 26. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nportal.ru/>. Дата доступа: 15.07.2021.

## LISTENING STRATEGIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Grigorieva N.K.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to listening strategies in the classroom of Russian as a foreign language. It is noted that in order to implement these strategies, it is necessary to develop general educational and compensatory skills. An important task for listening is the choice of text.

*Keywords: listening strategies, general academic skills, compensatory skills, texts for listening.*

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГИЧЕСКОГО И СИНТАКСИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

**Гринцевич Т.И.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет*

*Беларусь, Минск*

Данное исследование посвящено изучению и описанию особенностей функционирования специальной лексики в логической и синтаксической структуре текстов учебников по специальности для аграрных вузов.

*Ключевые слова: специальная лексика, интеграция текста, логический аспект, синтаксические конструкции, дефиниция, трансформация термина, реципиент.*

Одной из главных целей обучения РКИ является формирование у иноязычных учащихся способности осознанно осуществлять продуктивную речевую деятельность на русском языке. В связи с этим все большее внимание лингвистов, методистов, психологов привлекают проблемы обучения русскому языку как иностранному специалистов в различных областях знаний. В исследованиях выявляются важнейшие стилеобразующие черты научной речи, рассматриваются синтаксические структуры и лексико-семантические особенности языка учебной и научной литературы. Разрабатываются проблемы методики обучения языку специальности: лингводидактические основы обучения научному стилю, лингвистические основы обучения русскому языку как иностранному научных работников, специфика обучения разным формам речи, специальной лексике [2, 3].

Одна из наиболее оптимальных форм научного общения – учебник по специальности. Среди различных жанров научной литературы (монография, журнальная статья, рецензия, лекция) учебник по специальности занимает доминирующее положение в практике преподавания в вузе. Через учебник осуществляется процесс овладения студентами научными фактами, теориями, специальными понятиями, именно поэтому «процесс обучения студентов языку специальности целесообразно организовывать на базе речевого материала

дисциплин соответствующего профиля [2, с. 84].

В тексте учебника зафиксирована цельная система понятий, выраженных в соответствующей специальной лексике – системе терминов данной науки. Термины представлены в учебнике в качестве элементов реального текста, содержательно и формально-грамматически связанных между собой и определяющих друг друга в конкретных языковых структурах.

Рассмотрение специальной лексики как средства организации логического и синтаксического единства текста делает необходимым анализ связей, в которые вступают в нем эти лексические единицы. В учебниках по специальности термины представляют собой центральные, ведущие, стержневые слова и словосочетания, с помощью которых построен весь текст. Специальная лексика выполняет в тексте учебника важные текстовые функции, участвуя в интеграции текста, в создании его логического и синтаксического единства. В связи с этим особое значение приобретает правильное введение термина в текст, удачное разъяснение его. Разнообразие приемов введения терминов делает изложение более доступным и понятным. Ввести термин – это не просто упомянуть о нем, это значит, что в дальнейшем автор вместе с обучаемым будут свободно им оперировать, что предполагает знание содержания термина, так как «у специального понятия в терминосистеме есть основные, релевантные для данного специального понятия и отсутствующие в общеупотребительном понятии признаки» [4, с. 79].

Представляется целесообразным и закономерным начать анализ способов (механизмов) введения специальной лексики в текст с исследования логического аспекта этой проблемы, так как термины вводятся в систему понятий реципиента по-разному. Дефиниции в учебниках для аграрных вузов не представляют собой единственного способа введения термина в текст. В анализируемых текстах преобладают такие определения, в которых вместо указания на род и видовое отличие или наряду с ними даются описания каких-либо свойств предмета с указанием на цель, которой он служит, на использование этого предмета, на сферу его распространения и т.д.

В ходе исследования был выявлен ограниченный инвентарь определений и описаний, устанавливающий связи между терминами и понятиями при введении терминов в текст. В основе всех определений и описаний лежит одна из логических функций: 1) субстанциональная сущность определяемого предмета или явления; 2) квалификация предмета или явления; 3) принадлежность к классу (включение); 4) классификация предмета или явления; 5) особенности строения определяемой единицы; 6) назначение; 7) «место» или область применения.

Логические функции присутствуют в тексте независимо от грамматики. Синтаксические конструкции закреплены за логическими, привязаны к логике. Для языкового выражения логических функций при введении терминов в текст служат определенные синтаксические модели. Всего в ходе анализа выявлено 112 таких моделей, которые являются для реципиента своеобразным сигналом для «опознания» термина, вводимого в текст. Они призваны концентрировать внимание на новом понятии, которым ему придется оперировать в дальнейшем.

Выделенные логические и синтаксические модели имеют различную частотность употребления в разных учебниках. Так, самыми распространенными моделями при введении терминов в текст учебника «Сельскохозяйственные и мелиоративные машины» являются синтаксические модели, в основе которых лежит логическая функция «назначение» [1]. Это связано с тем, что данная отрасль знания характеризуется высокой степенью проникновения науки в технические сферы деятельности людей.

Все модели, служащие для выражения одной логической функции, находятся между собой в определенных отношениях, большинство из них может взаимозаменяться при определенных грамматических трансформациях. Несомненно, что на выбор той или иной синтаксической модели при введении термина в текст оказывает влияние сам термин, его семантика, т.е. схемы не безразличны к наполнению.

Текст учебника по специальности дает реальные образцы функционирования специальной лексики в речи. Именно в сфере функционирования термины и терминологические словосочетания подвергаются различным лексическим, грамматическим и семантическим модификациям, трансформациям. Наличие тех или иных видов трансформации непосредственно связано со структурной и семантической характеристикой термина.

С точки зрения структуры все термины в исследуемом материале подразделяются на моноксемные (тритикале), полилексемные (октаплоидные тритикале) и комплексные (температура прорастания семян тритикале). Следует отметить, что сложившаяся система аграрно-технических терминов изобилует полилексемными и комплексными терминами, которые по количеству компонентов делятся на двучленные (земельный кадастр, триер льняной), трехчленные (борона дисковая навесная), четырехчленные (навесная вибрационная картофелеуборочная машина), многочленные (молотилка для обмолота кукурузных початков).

Учитывая высокую терминологическую способность моноксемных терминов, можно проследить «путь» моноксемного термина к полилексемному, от него к комплексному термину, а от комплексного термина к предложению как единице текста. Например: тритикале – семена тритикале – Оптимальная температура прорастания семян тритикале –  $20^{\circ}\text{C}$ , минимальная –  $-5^{\circ}\text{C}$  и максимальная –  $35^{\circ}\text{C}$ .

Новые термины (полилексемные) образуются на базе моноксемного термина путем прибавления к нему дополнительных характеристик: вспашка – плантажная вспашка. Здесь имеет место явление гипонимии, т.е. сужение родового значения определяемого существительного «вспашка» до видового. Термин «вспашка» выступает в качестве гиперонима по отношению к согипонимам, выражающим видовые понятия.

Трансформация полилексемных и комплексных терминов в процессе функционирования приобретает разные формы: наблюдается эллипсис терминологических структур, в результате возникают разные варианты термина,

изменяется его формальный состав, появляются аббревиатуры и т.п. Но какие бы изменения не претерпевал термин в процессе функционирования, они в основном сводятся к сокращению (компрессии) терминологических структур. Сокращение языковых конструкций наблюдается на всех уровнях языка: лексическом, синтаксическом и семантическом.

Исследование эллипсиса является немаловажным вопросом при изучении функционирования терминологии. Эллипсис – одно из явлений, приводящих к трансформации терминов в процессе речевой деятельности. Именно сокращение (компрессия) лежит в основе таких явлений, как вариативность терминов и принцип экономии на разных уровнях языка. Очевидно, что на разных уровнях эллипсис приводит к разным результатам:

- 1) краткий вариант термина – результат эллипсиса на лексическом уровне;
- 2) «стяжение» терминологических словосочетаний – результат эллипсиса на синтаксическом уровне;
- 3) семантическая трансформация термина проявляется в явлении синонимии (оценка почв = бонитировка).

Все перечисленные виды трансформации терминов необходимо учитывать как в теоретическом, так и в практическом аспекте, так как именно специальная лексика формирует структуру текста учебника; лексические единицы, содержащиеся в своем значении сему «специальное понятие», выступают в качестве элементов текста, способных организовать логическое, а соответственно, и синтаксическое единство.

### Литература

1. Клёнин, Н.И. Сельскохозяйственные и мелиоративные машины: учеб. для студентов вузов по специальности 3106 «Механизация сел. хоз-ва» / Н.И. Клёнин. – М.: Колос, 2006. – 464с.
2. Мотина, Е.И. Некоторые проблемы теории и практики обучения языку специальности / Е.И. Мотина // Русский язык за рубежом. – 1986. – №1. – С. 83-87.
3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 2003. – 301с.
4. Прохорова, В.Н. Русская терминология (лексико – семантическое образование) / В.Н. Прохорова. – М.: Наука, 1996. – 170 с.

## SPECIAL VOCABULARY AS A MEANS OF ORGANIZATION LOGICAL AND SYNTACTIC UNITY OF THE TEXT IN THE SPECIALTY

**Grintsevich T.I.**

*Belarusian State Agrarian Technical University,  
Belarus, Minsk*

This study is devoted to the study and description of the features of the functioning of special vocabulary in the logical and syntactic structure of texts of textbooks on the specialty for agricultural universities.

*Keywords: special vocabulary, text integration, logical aspect, syntactic constructions, definition, term transformation, recipient.*

## ФОНЕМА И СИНГАРМОФОНЕМА – ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

**Джусупов М.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Узбекистан, Ташкент*

В статье рассматривается проблема обучения русскому произношению тюркофонов на основе сопоставительного анализа фонемы, сингармофонемы, словесного ударения и сингармонизма, специфичность которых порождает интерференцию. На материале фонетического слова (на столе) осуществлен анализ интерференции в русской речи казахофона. Причиной рождения сингармонической интерференции являются пять истоков, характеризующих различия звуковой, парадигматической, синтагматической и просодической специфики двух языков.

*Ключевые слова: фонема, сингармофонема, словесное ударение, сингармонизм, обучение, речевая интерференция.*

### Введение

Звуковые системы разноструктурных языков имеют свои сходства и различия, характеризующие их как самобытные языки, что является показателем специфичности на фоне общих черт, свойственных всем языкам и данной семье языков.

Русский язык и тюркские языки в этом плане обладают серьезными звуковыми (фонемными, сингармофонемными) и просодическими (словесное ударение, сингармонизм) свойствами, которые при общих признаках обладают полярными лингвонационально-культурными свойствами. Звуковые и просодические особенности языков порождают речевую интерференцию, которую надо рассматривать не только с позиции изучаемого (русского) языка, но и с позиции родного языка обучающихся.

### **Сходства и различия: сингармофонологическая интерференция**

Обучение неродному языку начинается с освоения его звуковой системы, литературного произношения, соотношения фонемы и буквы в графике и орфографии.

Для полноценного научно-обоснованного обучения русскому литературному произношению в тюркоязычной аудитории следует осуществить сопоставительный анализ системы фонем и сингармофонем изучаемого и родного языков, так как они как классы (совокупности) позиционных разновидностей не совпадают что порождает звуковую интерференцию [Джусупов, 1991; 2021].

Например, фонема /a/ русского языка и сингармофонема казахского языка /a/.

Русская фонема /a/ реализуется в девяти позиционных разновидностях: в инварианте, в вариациях, в вариантах. В казахском языке сингармофонема /a/ во всех позициях слова реализуется в одном сингармоинварианте [a].

рус. <a> → /a/ → [a], [a], [a'], [a'], [Λ], [и<sup>е</sup>], [ы<sup>я</sup>], [ъ], [ь].

каз. <a> → /a/ → [a].

Эквивалентны инвариант [a] русской фонемы /a/ и лингвотвердый син-

гармоинвариант [a] казахской сингармофонемы /a/. Восемь позиционных разновидностей фонемы /a/ русского языка не имеют соответствий в казахском языке. Такое положение дел касается и других гласных и согласных фонем русского языка и сингармофонем казахского языка.

В основе русской речевой интерференции у тюркофонов лежит не только разность в составе фонем и сингармофонем (понятие термин введены нами: см. Джусупов 1991, 1995, 1998), но и просодические доминанты русского и тюркского языков. Так, в русском языке просодической доминантой слова является словесное ударение, в тюркских языках – сингармонизм (все слово независимо от количества слогов в нем произносится или только сингармотвердо, или только сингармомягко). Смешение типов сингармонизма в составе корня слова недопустимо; тип сингармонизма всему слову диктует корень слова, который или только сингармотвердый, или только сингармомягкий [Джусупов, 1991, 1995, 1998; Джунисбеков, 1988, 2020]. Например, в казахском языке:

а) жол + дар + дан (из дорог): сингармотвердый корень + сингармотвердые аффиксы;

б) жел + дер + ден (из ветров): сингармомягкий корень + сингармомягкие аффиксы;

Такая универсальная особенность тюркских языков порождает прежде всего сингармоническую интерференцию [Джусупов, 2021] в русской устной и письменной речи тюркофона. (Закон сингармонизма нарушен в одном тюркском языке: в современном узбекском литературном языке).

Это обстоятельство дает возможность определять минимальную единицу языка – звук-смыслоразличитель, как сингармофонему, так как все звуки в составе слова являются сингармоническими. Итак, в русском языке фонема [Бодуэн де Куртенэ, 1963; Реформатский, 1970], в тюркских языках – сингармофонема [Джусупов, 1991; 1995, 1998].

Рассмотрим сингармозвуковую интерференцию в русской речи тюркофона на примере одного фонетического слова (две лексические единицы, объединенные одним словесным ударением) с позиции казахского языкоречевого мышления.

**На столе.** При произношении фонетического слова на столе рождаются как минимум пять ошибок:

1) На столе: в тюркских языках предлогов нет, поэтому предлог **на** будут произносить как самостоятельное слово, а не как элемент фонетического слова, объединенного одним словесным ударением. Будут делать паузу между произношением **на** и **стол**.

2) На столе: произнесут [o] на месте фонемы / o / вместо редуцированного звука (варианта) [Λ] ([a]) в первой безударной позиции, так как в казахском языке (и в других тюркских языках) гласные сингармофонемы качественной редукции не подвергаются.

3) На столе: сочетание согласных [ст] произнесут с вставкой гласного [ы] (ыстол), так как в инициале слова сочетания согласных в тюркских языках не встречаются.

4) На столе: фонетическое слово начинается на сингармотвердые звуки, а завершается сингармомягким [л'] и смягчающим гласным [e]. Это нарушение закона сингармонизма тюркского слова, поэтому тюркофоны будут произносить все твердо ([на ыстоу или на ыстоы]) или все мягко ([нэ істэле]). Это соответствует тюркскому сингармоническому оформлению слова, умениям и навыкам сингармонического произношения, что является закономерностью, а следовательно в сознании тюркофона выработаны соответствующие психообразы.

5) На столе: словесное ударение падает на последний слог слова. Но в произношении тюркофона ударение может оказаться на другом слоге (хотя в тюркских языках ударение всегда падает на последний слог слова), потому что не редуцированное произношение может выделить [о] как ударный.

Это фонетическое слово с позиции фонемного состава и просодики несложное. Если взять для анализа такие сочетания слов как: из микрофона льется песня; строительство фермы; счастливый мальчик и др., то в них допущенных ошибок в речи и их истоков будет больше, чем пять.

Таким образом, тюркское фонологическое сито (понятие и термин введены Е.Д. Поливановым, 1935; 1968) не пропускает звуки, сочетания звуков, просодические особенности неродного языка, которые нехарактерны родному сингармоническому языку тюркофона.

### Заключение

Проблема формирования и развития билингвизма и полилингвизма – сложная и долговременная проблема, так как процесс овладения вторым языком сопровождается и овладением лингвокультурологией, и в целом национальной культурой народа – генетического носителя языка, который для формирующегося билингва является неродным. Этот процесс осуществляется прежде всего на основе изучения звуковой системы неродного языка, которая серьезно отличается от звуковой системы родного языка обучающегося. В настоящее время, когда социальные функции русского языка в регионах СНГ имеют тенденцию к снижению, проблема их укрепления должна основываться на грамотное, научно-обоснованное сопоставительное исследование звуковых систем, лингводидактическое описание его результатов и внедрение в учебный процесс, разработанной системы обучения русскому языку в инофонной (в нашем случае в тюркоязычной) аудитории.

### Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. О связи фонологических представлений с представлениями морфологическими, синтаксическими и семасиологическими // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. М.: 1963. – С. 163-174.
2. Поливанов, Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. / Е.Д. Поливанов. – Ташкент, 1935, 1968, Ч.1. – 128 с.
3. Реформатский, А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. / А.А. Реформатский. – М.: 1970. – 528 с.
4. Джунисбеков, А. Проблемы тюркской словесной просодии и сингармонизм казахского слова: Автореф. дис. д-ра филол. наук. / А. Джунисбеков. – Алма-Ата, 1988. – 60 с.

5. Джунисбеков, А. Сингармология или неизвестный сингармонизм. / А. Джунисбеков. – Алматы, 2020. «Абзал-Ай». – 144 с.
  6. Джусупов, М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. / М. Джусупов. – Ташкент, 1991.
  7. Джусупов, М. Фонемография А.Байтурсунова и фонология сингармонизма. Ташкент, Узбекистан, 1995.
- Джунисбеков, А. Проблемы тюркской словесной просодии и сингармонизм казахского слова: Автореф. дис. д-ра филол. наук. / А. Джунисбеков. – Алма-Ата, 1988. – 60 с. – 176 с.
8. Жүсіпұлы, М. Ахмет Байтұрсынов және қазіргі қазақ тілі фонологиясы. – Алматы: Ғылым, 1998. Джунисбеков А. Проблемы тюркской словесной просодии и сингармонизм казахского слова: Автореф. дис. д-ра филол. наук. / А. Джунисбеков. – Алма-Ата, 1988. – 60 с.
  9. Джусупов, М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. / М. Джусупов. — 2021. Т. 12. – № 1. – С. 23-40.

## PHONEME AND SYNHARMOPHONEME – THE BASICS OF TEACHING A NON-NATIVE LANGUAGE TO STUDENTS OF THE TURKIC-SPEAKING AUDIENCE

**M. Dzhusupov**

*Uzbekistan State University of World Languages*

*Uzbekistan, Tashkent*

The article deals with the problem of teaching Russian pronunciation of Turkophones based on a comparative analysis of phonemes, synharmophonemes, verbal stress and synharmonism, the specificity of which generates interference. The analysis of interference in the Russian speech of the kazakhophone is carried out on the material of the phonetic word (on the table). The reason for the birth of synharmonic interference is five sources that characterize the differences in the sound, paradigmatic, syntagmatic and prosodic specifics of the two languages.

*Keywords: phoneme, synharmophoneme, verbal stress, synharmonism, teaching, speech interference.*

## ПОДГОТОВКА ПОСЛЕТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

**Дзвинковская Н.А., Кошевец С.Ф.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье излагаются основные принципы создания комплекса послетекстовых заданий коммуникативной направленности при работе с художественным текстом, призванные преодолеть речевые трудности понимания и воспроизведения иноязычной речи, а также обучить продуцированию собственного высказывания.

*Ключевые слова: коммуникативная компетенция, композиционное оформление, логическая структура, механизмы речи, преодоление трудностей живого общения, репрезентация понимания.*

Формирование коммуникативной компетенции учащихся, являясь основной целью обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, нуждается в прояснении этого понятия в сравнении с грамматической компетенцией. Грамматическая компетенция предполагает знание грамматических категорий, форм словоизменения, синтаксических конструкций, типов сочинительной и подчинительной связи и т. п., являясь фундаментом многих учебных пособий, важным аспектом обучения [1, с. 12]. Однако все перечисленное имеет смысл лишь в процессе применения на практике: преодоления трудностей в живом общении на иностранном языке, овладения навыками построения собственного высказывания, речевой активности.

Методика выбора художественных текстов и организации работы с ними должна учитывать особенности процессов восприятия и продуцирования материала иностранными студентами [3]. Если при работе со специальными текстами достаточную сложность представляет сокращение и адаптация материала, даже выработалось понятие вторичного текста [2], то тем сложнее эти процессы идут с безэквивалентной, аутентичной лексикой и особенностями использования неполных, эллиптических синтаксических конструкций текстов художественных. Для успешного осуществления указанных процессов у студентов на достаточно высоком уровне должны быть сформированы основные механизмы речи: вероятностное прогнозирование, установление смысловых связей и так далее. Главнейшим из них является механизм памяти. С целью его развития в работе преподавателю необходимо использовать разнообразные языковые, условно-речевые и речевые типы заданий.

Заключительным этапом работы с текстом, как известно, выступают послетекстовые задания. В данный комплекс входит вопросно-ответная беседа по тексту (с целью понять степень усвоения нового материала), различные упражнения на закрепление лексики и грамматики [4]. Послетекстовые задания призваны, с одной стороны, контролировать понимание содержания текста, с другой стороны, подготовить студентов к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний. Согласно коммуникативному подходу, преподаватель может предложить обучающимся вопросы для выяснения понимания всего текста, задания на развитие навыков чтения, анализ текста с точки зрения его логического построения. Переход от речевых заданий к коммуникативным может быть осуществлен преподавателем путем создания ситуации, в которой можно использовать языковой материал текста: студент конструирует собственное высказывание по модели прочитанного.

Хорошие результаты может принести работа с планом, включающим в себя основные глагольно-именные модели, которые могут быть использованы студентом. Подобная работа с необходимыми предикативными конструкциями позволяет плавно перейти от условно-коммуникативных к коммуникативным типам заданий.

Приведем примеры послетекстовых заданий к рассказу А.Н. Толстого «Русский характер».

Задание 7. Поставьте пункты плана в правильном порядке.

1. Название рассказа.
2. Невеста.
3. На войне.
4. Госпиталь.
5. Приятель Егор Дремов.
6. Несчастье.
7. Отпуск.
8. Разговор с генералом.

В качестве послетекстовых структурных заданий можно использовать следующие упражнения: «верно – неверно», нахождение подходящей по смыслу лексемы, поиск согласованного либо несогласованного определения слова, подбор эквивалента слова, свертывание части текста во фразу и т.д.

Задание 12. Подберите синонимы к словам.

Непреренно, открыться, тотчас, пристально, усмехнуться, повидать, угнетен, дурень.

Слова для справок: сразу, внимательно, увидеть, откровенно рассказать о себе, улыбнуться, обязательно, глупый человек, подавлен.

Задание 25. Сопоставьте в таблице следующие словосочетания и их значение.

1. Отвалилось от души	а) некрасивый человек
2. Эту занозу он из сердца вырвет	б) говорю очень честно, без обмана
3. Человек очень хороший, только лицом дурной	в) серьезная опасность
4. Ты сошла с ума	г) не заставляйте уйти
5. Характеры столкнулись	д) исчез повод для беспокойства, наступило успокоение
6. Даю честное слово	е) заставит себя забыть любовь, которая вызывает страдания
7. Не отсылайте меня	ж) потеряла разум
8. Суровая беда	з) началась борьба характеров

Важным этапом нам представляется цитирование исходного текста в заданиях подобного типа: привести примеры использования следующих слов в тексте, найти и абзац, в котором выражена главная мысль фрагмента либо текста в целом, что репрезентирует степень его понимания и усвоения.

Задание 28. Как вы понимаете предложение: «Материнское сердце обмануть нельзя»?

Задание 29. Объясните слова отца: «... таким лицом, как у этого, кто к нам приезжал, гордиться нужно».

Задание 30. Дайте развернутые ответы на вопросы, обоснуйте их.

1. Прав ли был Егор Дремов, скрывая от близких свое несчастье?
2. Какие черты характера проявились в поступке Кати Малышевой?
3. Почему рассказ называется «Русский характер»?
4. В поступках каких героев рассказа проявился русский характер?
5. В каких словах заключается главная мысль рассказа?
6. В чем видит Алексей Толстой сущность настоящего русского характера?

Особое внимание следует уделять послетекстовым заданиям творческого характера.

Задание 31. Прочитайте высказывания великих людей о характере. Какое из них понравилось вам больше всего? Почему?

1. «Бедствия всего более открывают силы в характере русского народа» (Николай Карамзин).
2. «Люди с характером – это совесть того общества, к которому они принадлежат» (Ральф Эмерсон).
3. «В человеке с характером есть нечто сильное, на что можно положиться» (Эрнст Тельман).
4. «Характер заключается в энергичном стремлении к достижению целей, которые каждый себе указывает» (Иоганн Гете).
5. «Характер заключается в способности действовать согласно принципам» (Иммануил Кант).
6. «Характер рождает лучшие человеческие способности» (Керри Фишер).
7. «Характер для человека – это то же, что запах для цветка» (Чарльз Шваб).

Задание 32. Напишите сочинение на одну из тем.

1. Что такое подвиг? Возможен ли подвиг в современном мире?
2. Человек сильного характера.
3. Жизнь человека – это его характер.

Задание 33. Пользуясь справочными материалами, запишите буктрейлер (видеоролик-миниатюру) по мотивам рассказа «Русский характер».

Трудности восприятия и воспроизведения языковых форм в речи преодолеваются в течение всего периода обучения, на что направлены различные методы обучения: аудирование, говорение, наглядные пособия в виде таблиц, интернет, ТВ-программы, газеты, журналы и видеоматериалы, а также обучающие тематические экскурсии [1, с. 15]. Преподавателю следует аккуратно, дифференцированно подходить к ошибкам студентов на различных этапах обучения иноязычной коммуникации. Исправлять ошибки следует, используя наводящие вопросы, реплики-переспросы, реплики-повторы, содержащие исправленный вариант высказывания учащегося. Таким образом, правильно выстроив послетекстовую работу, мы развиваем у обучающихся способность видеть композиционное и структурное оформление, верно соотносить его содержание текста с коммуникативными задачами и определять целесообразность использования различных языковых средств.

### Литература

1. Бабушкина, С.Н. Значение коммуникативного аспекта в преподавании РКИ / С.Н. Бабушкина // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. / редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – Вып. 2. – С. 12-15.
2. Берецкая, Е.А. Вторичный текст в формировании у иностранных студентов, изучающих русский язык, навыков связной речи. – КиберЛенинка – научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/viewer>. Дата доступа: 20.08.2021.
3. Гончарук, Е.Ю. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного. – КиберЛенинка – научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/viewer>. Дата доступа: 25.08.2021.
4. Лосева, И.Э. Особенности этапов работы с текстом на занятиях русского языка как иностранного в вузе. – КиберЛенинка – научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-etapov-raboty-s-tekstom-na-zanyatiyah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-vuze>. Дата доступа: 30.08.2021.

### PREPARATION OF COMMUNICATIVE ORIENTED POST-TEXT TASKS

**Dzvinkovskaya N.A., Koshevets S.F.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article outlines the basic principles of creating a set of post-text tasks of a communicative orientation when working with a literary text, designed to overcome speech difficulties in understanding and reproducing foreign language speech, as well as to teach the production of one's own utterance.

*Keywords: communicative competence, compositional design, logical structure, speech mechanisms, overcoming difficulties of live communication, representation of understanding.*

### РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

**Дунькович Ж.А., Фатеева С.И.**

*Военная академия Республики Беларусь*

*Беларусь, Минск*

Статья посвящена описанию эффективности применения ролевой игры в развитии диалогической речи. Подчеркивается, что важность овладения диалогической речью обусловлена коммуникативно-ориентированной направленностью обучения иностранному языку. Ролевая игра позволяет интенсифицировать учебный процесс, в результате чего у студентов формируются навыки, необходимые для общения в разных коммуникативных ситуациях.

*Ключевые слова: ролевая игра, диалогическая речь, коммуникация, коммуникативная компетенция.*

Одной из основных задач при обучении русскому языку как иностранному является формирование коммуникативной компетенции, которая «предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [4, с. 39]. Участие в коммуникации на иностранном языке – это умение осуществлять результативное общение на этом языке, т.е. понимать точку зрения собеседника и понятно излагать свое мнение по обсуждаемой проблеме.

Обучение языку должно происходить в условиях максимально приближенных к реальному общению. Так как диалог занимает большую часть разговорной речи, он должен быть неотъемлемым компонентом учебного процесса при формировании коммуникативной компетенции. Во время диалога необходимо непрерывно переключаться со слушания на говорение. Сначала происходит восприятие речи, потом её понимание, а затем планирование и порождение собственной речи. Для того чтобы успешно участвовать в диалоге, необходимо обладать достаточным уровнем развития речевого слуха, овладеть определенными репликами реагирования, быть готовым к взаимодействию в непредвиденных ситуациях. Лингвистическая составляющая содержания обучения этому виду коммуникации содержит весь необходимый речевой и языковой материал: от ситуативных клише, типовых этикетных формул, свойственных диалогической речи, реплик-реакций, реплик-побуждений, стандартных диалогических единств до диалогов-образцов, отобранных на основе ситуации, сферы общения и тематики программы обучения [3, с. 79].

Показателем высокого уровня владения диалогической речью является ведение разнообразной и непринужденной в структурном отношении беседы. Практика показывает, что при обучении иноязычному общению можно наблюдать низкий уровень коммуникативной мотивации. Задача преподавателя русского языка как иностранного состоит в определении оптимальной, наиболее целесообразной организации процесса обучения для повышения его качества и эффективности. Использование в учебном процессе ролевых игр помогает не только приобрести речевые компетенции, но и привести в действие механизмы мотивации.

Под ролевыми играми понимают форму организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющую своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Такая форма предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой ролевой игры и ролями учащихся [1, с. 264].

С помощью игры можно создать настрой на обучение, психологическую готовность для усвоения больших объёмов информации, организовать целенаправленную речевую практику. Кроме этого, ролевые игры позволяют быстрее адаптироваться в русскоязычной среде, подготовиться к ситуациям повседневного общения, снять языковой барьер. Немаловажным фактором является то, что ролевая игра позволяет учитывать возрастные, индивидуальные,

национальные, психологические особенности обучаемых.

Проблема применения ролевой игры окончательного решения в отечественной и зарубежной литературе пока не находит, так как дидактические возможности этого вида деятельности полностью не изучены. Например, не выявлены возможности включения игры в учебный процесс на разных этапах обучения.

В структурном отношении выделяют следующие компоненты ролевой игры: роли, исходная ситуация, ролевые действия.

Первый компонент ролевой игры – роли. В социальной психологии роли подразделяются на социальные, межличностные, психологические. Социальные роли носят обобщенный характер, предполагают действия в рамках известного стереотипа (врач-больной). Межличностные роли определяются местом индивида в системе межличностных отношений (лидер-друг). Среди психологических ролей выделяют роли, характеризующие личность положительно, нейтральные роли и роли, содержащие отрицательную характеристику личности.

Второй компонент игры – исходная ситуация – выступает как способ её организации. При создании речевой ситуации необходимо учитывать и обстоятельства реальной действительности, и взаимоотношения коммуникантов. Различают естественные речевые ситуации и учебно-речевые ситуации, которые создаются искусственно. Моделируя общение, учебно-речевая ситуация как важнейший компонент в составе ролевой игры ставит партнёров в предлагаемые обстоятельства, побуждает к общению.

Третий компонент ролевой игры – ролевые действия, которые выполняют партнёры, играя определённую роль. Ролевые действия включают вербальные и невербальные действия, использование различного реквизита.

Созданная преподавателем на уроке учебно-речевая ситуация может стать ситуацией молчания. Это происходит, когда заданные условия вступают в противоречие с личностными свойствами обучаемого и не стимулируют к порождению речи. В том случае, когда речевые действия обусловлены чисто учебными потребностями: социальной ролью обучаемого, вынужденного подчиняться преподавателю, боязнью получить плохую оценку, заданная ситуация превращается в ситуацию формального участия. В связи с этим необходимо отметить, что успешность речевого общения, в первую очередь, зависит от желания вступить в контакт. А уж потом от умения реализовать речевые намерения, от степени владения структурно-системными образованиями языка, от умения использовать их в соответствующих ситуациях общения, от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершенствования вербальных процедур, от степени сформированности базовых умений диалогического общения, от понимания цели и содержания игры и др.

Все эти компоненты должны быть усвоены на этапе подготовки ролевой игры. Отбор и содержание ролей определяется целями и содержанием игры, а также индивидуально-психологическими особенностями обучаемых, уровнем их языковой и общеобразовательной подготовки. Ролевые игры целесообразно проводить на заключительном этапе работы над лексической темой, так как не

все обучаемые без предварительной подготовки могут быть готовы к свободной импровизации в ролевой игре. Иногда у обучаемых не сформированы необходимые навыки диалогического общения не только на иностранном языке, но и на родном. И причина не в отсутствии знаний языковой системы, а в том, что им достаточно трудно входить в контакт с людьми. В данной ситуации преподавателю приходится развивать коммуникативные способности фактически заново. Вовлечь такого обучаемого в коммуникацию гораздо проще в процессе игровой деятельности.

Для обучаемых игра является разрядкой, отдыхом. Тренировка отодвигается на второй план. Для преподавателя игра – это прежде всего упражнение, средство управления групповым взаимодействием обучаемых, реализующим учебные, общеобразовательные и воспитательные цели [5, с. 54]. Однако преподавателю не следует показывать, что его больше интересует второй план. Если преподаватель раскроет свой второй план, игра превратится в обычное упражнение.

Ролевые игры можно разделить на две группы: игры с одним конкретным решением и игры с несколькими возможными решениями. Игры, относящиеся к первой группе, имеют заранее известную структуру, легко прогнозируемое языковое оформление. Во втором случае ход игры трудно предугадать, возможны различные решения проблем, и предусмотреть использование конкретных языковых единиц достаточно сложно.

Во временном плане учебная деятельность представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, который состоит из трёх этапов: подготовки ролевой игры, её проведения и коллективного обсуждения результатов [2, с. 264].

Обучать диалогической речи с использованием ролевых игр следует уже на начальном этапе обучения. Процесс овладения этим видом речи осуществляется в три этапа:

- овладение диалогическими единствами;
- овладение микродиалогами;
- создание собственно диалогов.

Соответственно названным этапам выделяются и три группы упражнений. Упражнения первой группы относятся к условно-речевым. Они направлены на формирование лексических и грамматических навыков. Цель упражнений второй группы – научить создавать микродиалоги с использованием усвоенных диалогических единств. Для выполнения таких упражнений необходимо создать учебно-речевую ситуацию и дать роли. Цель упражнений третьей группы – составление собственно диалогов, без опоры. По мере расширения лексического запаса и изучения грамматики, а также развития речевых умений, упражнения первой и второй групп постепенно уступают место упражнениям третьей группы, то есть речевым.

На начальном этапе обучения можно провести ролевую игру «В магазине». На столе раскладываются картинки с изображением овощей, фруктов, различных продуктов и т. д. Между участниками игры распределяются роли. Кто-то играет роль продавца, а кто-то – роль кассира, а остальные выступают в роли

покупателей. Следует отметить, что эту же игру можно использовать на разных этапах обучения. Например, изучив грамматические темы «Глаголы движения в переносном значении», «Степени сравнения» и лексику по теме «Одежда» предлагается организовать игру «За покупками с друзьями». В ходе игры осуществляется проверка умения использовать конкретные языковые единицы и грамматический материал в построении диалогической речи.

После прохождения лексической темы «У врача» широко используется ролевая игра «Врач – пациент». В роли пациента обучаемые учатся вести диалог с воображаемым врачом, рассказывать об общих и сопутствующих жалобах, использовать формулы речевого этикета.

Для продуктивного усвоения грамматического материала по теме «Глаголы движения» следует предложить ролевую игру «Прогулка по городу». В ходе игры играющие роль прохожих объясняют главному герою игры, где находится место его назначения: как можно туда добраться, на каком транспорте можно туда доехать и за какое время, нужно ли делать пересадку, на какой остановке необходимо выйти и т. д. В игре необходимо использовать заранее отработанный лексико-грамматический материал, а также речеорганизующие формулы, выражающие благодарность, необходимые для поддержания разговора, помогающие вернуться к объекту разговора.

Хорошо, когда ролевые игры, проводимые на уроках, носят проблемный характер. «Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающихся. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения, а необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска решения развивает критическое мышление» [6, с. 54].

Например, можно предложить обучаемым спросить у товарищей, что они думают о роли телевидения в их жизни. Попросить разъяснить свою точку зрения, уточнить то, что узнали, сформулировать свою точку зрения на проблему, узнать, согласны ли с ними его товарищи. Провести обсуждение темы можно по следующей схеме: утверждение – аргумент (несогласие) – контраргумент – возражение – согласие/несогласие.

Образец:

- С моей точки зрения, телевидение расширяет кругозор человека.
- Не могу с тобой согласиться, на мой взгляд, оно отбирает у нас наше время, воспитывает в нас лень и пассивность.
- Обратите внимание на то, с каким количеством произведений искусства ты можешь познакомиться, например, на канале «Культура».
- И это не создаёт мотивации для их чтения.
- И всё-таки телевидение, по-моему, экономит наше время. Оно доставляет нам «на дом» огромную информацию.

Подготовка к проведению ролевых игр требует много времени, фантазии, но ошибкой преподавателя будет, если он отдаст предпочтение структурным упражнениям и воспитает у обучаемых трудно преодолимый потом страх перед самостоятельными речевыми действиями.

### Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин / под ред. А.Н. Щукина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 312 с.
3. Кобышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. «Четыре четверти» / А.В / Кобышева – М., 2006. – 302 с.
4. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева / Под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006 – 588 с.
5. Филатов, В.М. Ролевые игры на занятиях по иностранному языку / В.М. Филатов // Класс. – 2000. – № 4. – С. 35–40.
6. Шерстникова, С.В. Ролевая игра как средство оптимизации обучения иностранных студентов медицинского вуза / С.В. Шерстникова, Е.Н. Гелашвили // Наука, образование, инновации: апробация результатов исследований. Материалы Международной научно-практической конференции НИЦ «Поволжская научная корпорация» (29 декабря 2016 г.) – 2016. – С. 53–55.

### ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF DEVELOPING DIALOGIC SPEECH

**Dunkovich Zh. A., Fateeva S. I.**

*Military Academy of the Republic of Belarus  
Belarus, Minsk*

The article is devoted to the description of the effectiveness of the use of role-playing games in the development of dialogical speech. It is emphasized that the importance of mastering dialogical speech is due to the communication-oriented orientation of teaching a foreign language. Role-play allows you to intensify the educational process, as a result of which students develop the skills necessary for communication in various communicative situations.

*Keywords: role play, dialogical speech, communication, communicative competence.*

### НОМИНАТИВНЫЕ РЯДЫ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРОТЕКАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ВО ВРЕМЕНИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА И В ТЕКСТЕ

**Дымова Е.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Статья посвящена проблеме изучения словообразовательного значения и механизмов его выражения. Автор проводит анализ деривационных отношений, характеризующих номинативные ряды глаголов со значением протекания действия во времени. При исследовании деривационных словосочетаний автор обращается к теории деривационной грамматики, которая базируется на описании эквивалентных по семантике родствен-

ных единиц смежных уровней – производных слов и словосочетаний в деривационной функции.

*Ключевые слова: словообразовательное значение, теория деривационной грамматики, номинативный ряд, способ глагольного действия.*

Исследование структуры словообразовательной семантики и языковых средств её выражения является одним из центральных в дериватологии направлений научных исследований. Одним из действенных способов интерпретации семантики производных единиц считается приведение его семантической перифразы, которая в большинстве случаев может соответствовать словарной дефиниции или ее фрагменту. Как считает Е. С. Кубрякова «...примером простейшего номинативного ряда является объединение слова и его дефиниции» [1, с. 27]. Исследование различных объединений родственных единиц, фрагментов словообразовательных гнезд – словообразовательных парадигм, цепочек, ограниченных определенными параметрами деривационных полей [2, с. 3], позволяет более детально понять специфику деривационного потенциала той или иной подсистемы русского языка. Подобно словообразовательному гнезду, которое как объединение родственных слов есть «модель построения, модель реализованной комбинаторики аффиксов» [3, с. 129], номинативный ряд как объединение единиц различной структуры также характеризуется всеми присущими признаками модели, и типология коррелятивных деривационных сочетаний целиком зависит от структурно-семантических особенностей соответствующих производных слов.

Одним из центральных словообразовательных значений, характеризующих совершение действия во времени, является значение протекания действия во времени. Объектом нашего исследования являются номинативные ряды глаголов с семантикой протекания действия во времени, основанные на взаимодействии эквивалентных по семантике родственных единиц смежных уровней (производных слов и словосочетаний в деривационной функции). Предмет исследования – деривационные отношения, характеризующие номинативные ряды глаголов длительно-ограничительного способа действия. Цель – выявление основ взаимодействия (или невзаимодействия) родственных единиц различной структуры (производных глаголов и коррелятивных им словосочетаний) со значением протекания действия во времени.

Длительно-ограничительный способ действия описывается почти во всех исследованиях, посвященных типологии способов действия в русском языке. Термин «длительно-ограничительный способ действия» принимается не всеми исследователями, хотя сомнений в наличии этого способа действия никто не высказывает. Ю.С. Маслов рекомендовал термин «ограничительно-длительный» или «делимитативный», включая сюда глаголы со значением охвата длительности и предлагая для последних термин «пердуративный» (*проболеть всю зиму*) [4]. Принято также использовать термины детерминативный, претеративный, аттенуативный и деминутивный. Как несложно увидеть, в терминологии наблюдается разнотой. Однако исследователи единодушны в том, что указанные глаголы обра-

зуются с помощью префиксов.

Глаголы с префиксом *про-* являются регулярным, продуктивным словообразовательным типом, который объединяет производные глаголы с типовой семантикой «действия, осуществляемого в один прием»: *пробарабанить, прогавкать, прорычать, прошуметь* и т. д. или в значении заполнения определенного промежутка времени действием (с временными словами), ср.: *пробарабанить весь час, прожужжать всю ночь, прошуметь весь день ...* и т. д.» [5, с. 52]. Второе значение Ю.С. Маслов характеризовал как «значение подчеркнутой длительности ограниченного временем действия» [6, с. 225]. Типовые значения префикса *про-* рассматривают многие исследователи. А.В. Бондарко исследуемый тип глаголов относит к «длительно-ограничительному» способу действия [7]. Глаголы длительно-ограничительного способа действия с префиксом *про-* образуются от: а) глаголов со значением разнонаправленного движения: *пробежать, проходить, проплыть*; б) от глаголов звучания и речи: *прогудеть, прозвучать*; в) от глаголов существования: *прожить, пробыть, прогостить*; г) от глаголов положения в пространстве: *просидеть, пролежать*; д) от глаголов со значением 'быть занятым каким-нибудь делом': *проработать, протанцевать, проиграть*; е) от глаголов состояния: *проспать (до обеда), проболеть (до весны), прободрствовать (до утра)*. Как правило длительно-ограничительное значение глаголы с префиксом *про-* усваивают в сочетании со словами, выражающими значения временного промежутка.

Существенно, что семантика детерминативности может выражаться и аналитически – с помощью производящей единицы и того же деривационного комплекса со значением временного отрезка (*ждать некоторое время*).

Глаголы с префиксом *про-* имеют более сложную семантическую структуру, чем глаголы со значением начинательности и финитивности. С этим обстоятельством связан тот факт, что формулы дефиниций глаголов данного способа действия весьма многообразны. В силу указанных обстоятельств существенно, что у глаголов с префиксом *про-*, при наличии присутствующего в них оттенка финитивности, отсутствуют регулярные дискретные соответствия, как, например, у начинательных глаголов с префиксом *за-* или финитивных глаголов с префиксом *от-*. Важно отметить, что в деривационной системе языка детерминативность прежде всего представлена синтетически – совокупностью словообразовательных типов и системой неполных номинативных рядов с исключительно аналитическим выражением всего комплекса детерминативных значений. Вместе с тем следует обратить внимание на то обстоятельство, что для семантики данного способа глагольного действия характерно сочетание производящего глагола с компонентом *долго*. К примеру: *проездить – ездить долго, прождать – ждать долго*. Компонент *долго* является обобщенным показателем времени по отношению к своим возможным конкретизаторам: *весь день, целый час* и т. д.

Одной из функций глаголов с префиксом *по-* является обозначение действия, протекающего в определенные промежутки времени. Это значение

исследователи называют по-разному, но сущность многочисленных терминов одинакова: все они обозначают осуществление действия в течение какого-либо промежутка времени и прекращение его. Конкретизация промежутка, охватываемого действием, осуществляется сочетанием производных глаголов с префиксом *по-* с различными временными показателями: *некоторое время, недолго, несколько дней, чуть-чуть* и др.

Глаголы с префиксом *по-* ограничительного способа действия довольно продуктивны. Чаще всего они образуются от глаголов различных семантических классов: перемещения (*походить, побегать*), деятельности (*полепить, полечить*), звучания и речи (*побеседовать, побряхтеть*), существования (*побыть, пожить*) и др.

Наиболее характерным дискретным соответствием для глаголов с префиксом появляются словосочетания модели *производящий глагол + некоторое время* (*побеседовать – беседовать некоторое время, покурить – курить некоторое время* и т. п.). Обязательное семантическое приращение *некоторое время* в данных словосочетаниях в деривационной функции эквивалентно по семантике префиксу *по-* в составе соответствующих производных глаголов. Возможно и другое соответствие: *недолго*. К примеру: *поговорить – говорить недолго*. Ограничительное (детерминативное) значение префикса *по-* может проявляться в сочетании с очень широким кругом глагольных основ.

Среди глаголов, представляющих значение детерминативности, рассматриваются также и глаголы с префиксами *пере-* и *вы-*: *переждать, передрепать, перезимовать, переночевать, пересидеть; выжить, высидеть, выстоять, выстрадать*. Вряд ли случаев обнаруживаются дискретные соответствия. Например: *передрепать – подрепать известное время, перезимовать – жить зимой, остаться на зиму; переночевать – провести где-либо ночь; выжить – прожить известное время*. Хотя следует иметь в виду, что в некоторых случаях сами дефиниции свидетельствуют о том, что характер некоторых лексических созначений не подвластен аналитическому представлению. К примеру: *переждать* – ‘медлить, задерживаться, ожидая окончания чего-либо или наступления благоприятных условий’; *перележать* – ‘остаться лежать где-нибудь известное время’ и т. п.

Таким образом, спецификой семантики могут объясняться и ограничения, накладываемые на способ деривационного аналитизма, что, в конечном счете, определяет специфику конкретных номинативных рядов как комплексных единиц, основанных на взаимодействии деривационно родственных номинаций различной структуры.

### Литература

1. Кубрякова, Е. С. О разноструктурных единицах номинации и месте производного слова среди этих единиц / Е.С. Кубрякова // *Słowotwórstwo a inne sposoby nominacji: materiały z 4 konferencji Komisji Słowotwórstwa przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów* / Е.С. Кубрякова. – Katowice: Wydawnictwo Gnome, 2000. – S. 24–31.

2. Никитевич, А.В. Деривационное поле деятельности в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02 / А.В. Никитевич. – М., 1990. – 23 с.
3. Никитевич, А.В. Словообразовательное гнездо как объект лингвистического моделирования / А.В. Никитевич // Научное наследие Б.Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б.Н. Головина): сб. ст. по мат-ам Межд. науч. конф. 2016. – С. 125–130.
4. Маслов, Ю.С. Очерки по аспектологии / Ю.С. Маслов. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. – 262 с.
5. Шелякин, М.А. Наблюдения над лексико-грамматическими особенностями глаголов звучания в русском языке / М.А. Шелякин // Научные доклады высшей школы. – М., 1962. – №4. – С. 49–54.
6. Маслов, Ю.С. Глагольный вид в современном болгарском литературном языке (значение и употребление) / Ю.С. Маслов // Вопросы грамматики болгарского литературного языка. – М.: Наука, 1959. – С. 157–312.
7. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.

## NOMINATIVE SERIES OF VERBS DENOTING THE COURSE OF ACTION IN TIME IN THE LANGUAGE SYSTEM AND IN THE TEXT

**Dymova E.A.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

The article is devoted to the problem of studying the word-formation meaning and the mechanisms of its expression. The author analyses the derivational relations that characterize the nominative series of verbs denoting the course of action in time. In the study of derivational phrases with the semantics of the inchoative, the author turns to the theory of derivational grammar, which is based on the description of semantically equivalent related units of adjacent levels – derived words and phrases in the derivational function.

*Keywords: word-formation meaning, theory of derivational grammar, nominative series, method of verbal action.*

## МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Дятко И.М.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет*

*Беларусь, Минск*

Информационно-коммуникативные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранным языкам. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения, повышают мотивацию и познавательную активность студентов, расширяют их кругозор и позволяют применять лично ориентированную технологию информативного обучения.

*Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, процесс, методы, обучение.*

Информационно-коммуникативные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранным языкам. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения, повышают мотивацию и познавательную активность студентов, расширяют их кругозор и позволяют применять лично ориентированную технологию информативного обучения. С их помощью реализуются следующие принципы обучения: коммуникативности, индивидуализации, интерактивности, этапности, страноведения.

С точки зрения успешной организации многоуровневого образования, одна из основных задач, стоящих перед преподавателем, – организовать обучение так, чтобы обучаемый активно участвовал в процессе «добывания знаний». Очень часто наш учебный процесс построен таким образом, что студент усваивает сведения, предлагаемые в готовом виде, происходит простое транслирование информации, мы получаем преимущественно репродуктивные действия учащихся. Это перестает удовлетворять не только педагогов, но и самих обучаемых и не отвечает современным потребностям общества.

Все вышеперечисленное диктует необходимость перестройки в преподавании учебных дисциплин. Происходит постепенный переход от традиционных методов обучения к лично ориентированным.

В статье мы попытались проанализировать, что составляет сущность современной трактовки метода проектов, какой должна быть типология проектов, как работает данный метод на занятиях по русскому языку как иностранному.

Цель обучения русскому языку как иностранному – коммуникативная деятельность, то есть практическое владение языком. Основная задача преподавателя – активизировать деятельность каждого студента в процессе обучения, создать ситуации для творческой деятельности.

В современных условиях процесс обучения русскому языку как иностранному невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов, он должен обеспечивать вхождение в нужную культуру и информационную практику деятельности. Это возможно обеспечить новыми средствами обучения, оптимально сочетая их с традиционными методами обучения иностранным языкам.

Метод проектов современной методикой обучения оценивается как один из новых подходов. Это способ достижения дидактических целей через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным способом (профессор Е.С. Полот); это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной цели. В основу проектного обучения положена система развития познавательных навыков студентов, их способность ориентироваться в информационном мире современных технологий, развитие творческого и критического мышления.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе

решения практических задач. Если говорить об этом методе как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Существуют определенные требования, которые необходимо учитывать во время работы с методом проектов. Среди них можно отметить:

- наличие проблемы, которая в научном и исследовательском смысле наиболее значима и требует интегрированного знания для ее решения;
- теоретическая, практическая, нравственная, познавательная значимость результатов, полученных после применения методов проектов;
- самостоятельная работа учащихся;
- структурирование основной части работы над проектом с указанием итогов;
- применение на практике методов исследования, которые основываются на использовании определенных последовательных действий.

Разработанный еще в первой половине XX века на основе практической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном пространстве. Идея Дж. Дьюи заключалась в том, чтобы вовлечь каждого обучаемого в активный познавательный творческий процесс при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот метод привлек внимание и русских педагогов. В начале XX века разработкой проектного метода занималась группа ученых под руководством С. Шацкого.

В процессе проектной деятельности формируются следующие компетенции:

1. Рефлексивные умения.
2. Поисковые (исследовательские) навыки.
3. Умения и навыки работы в сотрудничестве.
4. Менеджерские умения и навыки.
5. Коммуникативные умения и навыки.
6. Презентационные умения и навыки.

Данная технология может быть использована преподавателем-русистом для эффективного решения задач обучения русскому языку как иностранному. Это самостоятельная работа учащихся, для выполнения которой могут быть привлечены современные технические средства и которая максимально приближает учебную ситуацию к реальному использованию русского языка.

По доминирующей деятельности учащихся могут быть предметно ориентированные проекты, нацеленные на социальные интересы самих участников; исследовательские, творческие, информационные, ролево-игровые.

По предметно-содержательной области выделяют два типа проектов: межпредметные и монопроекты.

По характеру контактов могут быть индивидуальными, групповыми, локальными и телекоммуникационными.

По продолжительности проекты делятся на краткосрочные, средней

продолжительности, долгосрочные.

Существуют различные схемы проектов. Обычно выделяют следующие этапы: подготовительный, организационный, деятельностный, презентационный, этап рефлексии.

Рефлексия проводится после каждого этапа и по завершении проекта и обычно включает в себя оценку и самооценку. Она позволяет преподавателю получить более полную картину деятельности учащихся, что очень важно при групповой проектной работе.

Работа каждого студента ведет к достижению результата, все участники объединены общей коммуникативной целью. Результаты работы должны (или могут) быть выражены в рецензии, реферате, сочинении, докладе и т.п. Такой итог – результат поиска информации, ее переработки, обмена информацией и составления текста. Таким образом реализуются основные принципы обучения иностранному языку – коммуникативности и сознательности.

Подобная работа требует большой подготовки самих преподавателей-русистов. Преподавателю в рамках проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта. Необходимо продумать темы, цели и задачи проектов, учесть сферу интересов (специальность) учащихся, провести необходимую языковую подготовку.

Важно также определить посильные для каждого участника проекта направления работы, также посильность работы – одна из важных составляющих успешного завершения проекта.

В работе над проектом задача преподавателя состоит в следующем:

1. Направить студента на выдвижение темы и проблемы проекта.
2. Помочь сформулировать цель проекта.
3. Определить сроки выполнения работы по проекту.
4. Помочь студентам составить план работы над проектом и определить направления работы.
5. Предложить формы и способы обмена информацией.
6. Провести текущие и итоговые обсуждения.
7. Выбрать для каждого участника проекта форму отчета – итоговой работы по проекту.

Темы для проектов могут быть выбраны в соответствии с традиционными аспектами преподавания русского языка, например: «Проблемы экранизации художественного произведения» – рецензия на фильм; «Обсуждаем политическую ситуацию в мире» – монолог-мнение, «Демографическая ситуация в нашей стране» – информационный доклад и т.д.

Таким образом, следует отметить, что новые информационные технологии в образовании – это синтез существовавших ранее и современных. Все это помогает двигаться вперед по пути совершенствования.

Процесс работы над проектом стимулирует студентов к деятельности, к активности, развивает интерес к предмету, творческое мышление, коммуникабельность.

Кроме этого, реализация на практике метода проектов ведет к коренному изменению позиции преподавателя. Он из носителя знаний превращается в организатора познавательного процесса и исследовательской деятельности студентов.

Этот метод особенно важен, поскольку в современном мире особую значимость приобретают новые цели образования, которые ориентированы на подготовку специалистов, способных к самообучению на протяжении всего жизненного пути.

### Литература

1. Арутюнов, А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. / А.Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 1990.
2. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. / Е.С. Полат. – № 2, №3. – 2000.
3. Полат, Е.С. Типология телекоммуникационных проектов / Е.С. Полат. // Наука и школа. – № 4. – 2009.

## PROJECT METHOD IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Dyatko I.M.**

*Belarusian State Agrarian Technical University  
Belarus, Minsk*

Information and communication technologies have taken a firm place in the process of teaching foreign languages. Practice shows that they have many advantages over traditional teaching methods, increase the motivation and cognitive activity of students, broaden their horizons and allow the use of personality-oriented informative learning technology.

*Keywords: information and communication technologies, process, methods, training.*

## ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ

**Евстифеева Т.М.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассмотрены варианты использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных граждан учебной дисциплине Русский язык как иностранный (профессионально ориентированное владение). Объясняется значимость включения в учебный процесс интерактивных заданий, представлены способы реализации принципа наглядности в обучении на примере виртуальной доски Jamboard, программы Power Point, и онлайн-сервиса Learningapps.

*Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, интерактивная доска, игровые технологии, иноязычная профессиональная компетенция, цифровизация образования.*

В настоящее время идет активная цифровизация образования. Это связано, в первую очередь, с эпидемиологической ситуацией в мире. Внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) благотворно повлияло на обучение и показало отличные результаты. Использование интерактивной доски и других мультимедийных средств на занятиях в аудитории и в онлайн-формате стало важным элементом профессиональной компетенции преподавателя.

Интерактивная доска значительно расширяет возможности обучения. Использование ИКТ интенсифицирует учебный процесс, позволяет качественно продемонстрировать новый материал и повторить пройденное, помогает развивать творческие способности учащихся, поддерживать интерес к обучению и стимулировать речемыслительную деятельность.

На занятиях по русскому языку как иностранному преподавателю необходимо мотивировать учащихся к речемыслительной деятельности. Безусловно, эта задача упрощается при помощи ИКТ. Благодаря различным приложениям для обучения, красочным грамматическим таблицам, интересным и актуальным видео и аудиоматериалам возможно создавать живые интерактивные задания на каждом занятии, что несомненно повлечет за собой интерес к изучению языка.

Иностранные граждане, приезжающие в Республику Беларусь с целью получения высшего образования или обучения на второй и третьей ступенях, сталкиваются не только с трудностью овладения русским языком для повседневного общения, им необходимо уделить особое внимание формированию профессиональной иноязычной компетенции. В связи с этим осуществляется решение следующих задач: формирование профессионального словарного запаса (тезауруса), развитие необходимых навыков и умений в устной и письменной профессиональной коммуникации, обучение навыкам создания и редактирования текстов профессионального назначения, чтения учебно-научной литературы по специальности [2, с. 47].

Даже на современном этапе развития методики преподавания актуальными остаются вопросы, связанные с обучением русскому языку как языку специальности. Методика преподавания учебной дисциплины Русский язык как иностранный (профессионально ориентированное владение) отличается от методики преподавания учебной дисциплины Русский язык (общее владение). Если практическое владение языком необходимо для слушания лекций, чтения специальной литературы, выступления на семинарах и студенческих конференциях, сдачи экзаменов и зачетов, а также для общения с носителями русского языка, то профессионально ориентированное владение предполагает формирование и развитие у иностранных учащихся лексических и грамматических навыков и умений для построения устных и письменных высказываний на общепрофессиональные темы в соответствии с профилем обучения [5, с. 50].

Проблемы восприятия и усвоения учебного материала на занятиях

профессионально ориентированного владения связаны с рядом многих факторов: большой объем учебно-научных текстов по специальности, особенности построения и продуцирования предложений в соответствии с употреблением лексико-грамматических конструкций, количество терминов и их абстрактность, низкая продуктивность способов словообразования, «беспредметность» речевого материала и др.

В белорусских вузах на подготовительных факультетах ведется взаимосвязанное обучение, которое предполагает включение в занятие упражнений по развитию всех видов речевой деятельности. Использование ИКТ значительно упрощает реализацию взаимосвязанного обучения, а также расширяет возможности преподавателя, позволяет сделать занятие более интересным и эффективным, так как повышает информативность и способствует развитию познавательной активности учащихся.

На занятиях по русскому языку как иностранному (профессионально ориентированное владение) важное место занимает изучение лексико-грамматических конструкций в контексте употребления их в научном стиле речи. В качестве средства демонстрации на просторах Интернета существует множество виртуальных досок таких, как *Miro*, *Jamboard*, *AWWApp* и др. Они хорошо подходят для представления и отработки грамматического материала. С помощью инструментария данных ресурсов легко создавать красочный контент, который разнообразит занятие и в то же время сохранит его познавательную направленность. Яркая наглядность повышает интерес к обучению и способствует запоминанию, которое напрямую зависит от внимания, воображения и ассоциативного мышления. К тому же учащимся интереснее выполнять задания, применяя современные технологии.

Виртуальная доска *Jamboard* проста в использовании и не требует оплаты. Ее можно применять как при дистанционном обучении, так и при работе в аудитории. Следует отметить, что, например, доска *Miro* содержит больше функций. Это не просто белое поле, а набор шаблонов, из которых можно выбрать нужный для определенного направления работы. Но несмотря на многообразие форм, при бесплатном использовании данной платформы доступ к ряду полезных функций ограничен.

Безусловно, одним из самых простых и доступных способов использования интерактивной доски является поиск нужного для занятий материала в Интернете и его демонстрация на экране. Любой учебный материал можно оформить с помощью всем известной программы *Power Point*. Презентация может быть самой разной: иллюстрации, видео, таблицы и схемы, текст и др. При обучении языку специальности особое внимание уделяется текстам общенаучного и узкоспециального характера. Посредством работы с текстом у учащихся формируются навыки осмысления и наблюдения. В контексте более эффективно усваивается лексико-грамматический материал, поэтому изучаемый текст должен быть насыщен лексическими единицами и грамматическими конструкциями, которые в данный момент являются определяющими в теме занятия. Используя инструмен-

ты интерактивной доски, преподаватель может расставить акценты и обратить внимание учащихся на особенно важные фрагменты. Иностранцам учащимся сложно изучать общенаучные тексты. Но при грамотном подборе предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, представленных на экране мультитаблицы, возможно вызвать желание обсудить полученную информацию, побудить к практической и мыслительной деятельности и создать свои творческие проекты на основе изученного материала.

Огромную популярность среди преподавателей и учащихся приобрел онлайн-сервис *Learningapps*. Указанный ресурс включает в себя множество шаблонов, позволяющих создавать интерактивные задания по любой учебной дисциплине. Также в открытом доступе имеются уже готовые материалы, в том числе и по русскому языку как иностранному. Упражнения можно сохранить и использовать неограниченное количество раз. Для работы с *Learningapps* удобно использовать интерактивную доску или компьютер. Также каждое упражнение содержит QR-код, сканируя который учащиеся получают возможность выполнять задание в своем телефоне, проверять и закреплять свои знания в игровой форме. Такой вид работы способствует формированию познавательного интереса к учебной дисциплине, позволяет оживить занятие, сделать его увлекательным, а процесс обучения простым и доступным для понимания каждому учащемуся.

Важно научить не только общаться по-русски, но и уделить внимание формированию и развитию у учащихся речевых навыков и умений, требующихся для общения в учебно-научной сфере их деятельности, обеспечить их участие в учебном процессе. Учащиеся должны научиться оперировать набором терминов и понятий, уметь высказывать свою точку зрения по тому или иному вопросу и аргументировать ее, воспроизводить мысль в соответствии с нормами и законами русского языка. Эти компетенции представляется возможным получить при изучении курса, ориентированного на овладение языком специальности. Для развития коммуникативной компетентности учащихся рекомендуется включать их в коллективные формы работы. Обсуждая обозначенную преподавателем проблему, учащиеся обмениваются мнениями, взаимодействуют друг с другом и слышат русскую речь не только от носителя языка, что играет немаловажную роль в обучении. Именно во взаимодействии с преподавателем и с другими учащимися смысл одной из наиболее распространенных сегодня моделей обучения – интерактивной модели. Активизировать речемыслительную деятельность помогают задания, предполагающие создание творческих проектов. Учащиеся получают задание (индивидуальное или групповое) подготовить презентацию на определенную тему. Например, учащихся экономического профиля можно попросить представить плюсы и минусы развития частной собственности в их родной стране. Мультимедийное оборудование значительно расширяет возможности презентации проекта, способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении. Докладчик сможет не только в устной форме представить подготовленный материал, но и продемонстрировать фото, видео, таблицы, схемы и др. Данный способ влияет на создание благоприятной обстановки, раскрывает

творческий потенциал учащихся, развивает навыки выступлений, что помогает преодолевать психологический барьер при общении на русском языке.

Игровой метод и игровые технологии с их высоким мотивационным потенциалом, являясь составляющими методики профессионального ориентированного обучения, способствуют также эффективности формирования профессиональной компетенции [2, с. 48]. Интерактивные игры ориентированы на взаимодействие учащихся друг с другом, вовлечение их в учебный процесс, в рефлексию учебной деятельности и ее результатов всеми участниками коммуникации. Реализовать эффективную работу, применяя данный вид заданий помогают инструменты рассмотренных выше виртуальных досок. Например, учебную группу можно разделить на команды. На стикерах виртуальной доски преподаватель пишет буквы, из которых нужно составить как можно больше изученных экономических терминов. Учащиеся выбирают капитанов команд, которые будут двигать стикеры на доске. Оставшиеся на местах могут помочь капитану своей команды при условии, что будут использовать только русский язык. Задание направлено на активизацию терминологической лексики. Также возможно реализовать формирование навыков осмысления и понимания грамматического и смыслового содержания предложения, его построения и трансформации синтаксических конструкций. Условия игры: на экране мультиторда размещены стикеры со словами, из которых нужно составить предложения с придаточными цели. Каждый учащийся по цепочке передвигает нужные стикеры и составляет из них предложение. После того как задание выполнено, преподаватель предъявляет учащимся новые предложения, из которых нужно выбрать подходящие для синонимической трансформации уже составленных ими предложений.

Существует большое количество подобных игр на развитие всех видов речевой деятельности. При успешном сочетании игровых технологий и традиционных методов обучения возможно добиться эффективного усвоения комплекса профессиональных компетенций и обеспечить овладение языком на более высоком уровне.

Таким образом, использование интерактивной доски и другого мультимедийного оборудования на занятиях по русскому языку как иностранному в системе профессионально ориентированного обучения позволяет интенсифицировать процесс обучения, качественно презентовать новый материал и активизировать уже полученные навыки, развивать творческие способности учащихся, поддерживать интерес к обучению и стимулировать речемыслительную деятельность. Применение ИКТ на учебных занятиях способствует наиболее быстрому формированию иноязычной профессиональной компетенции.

#### Литература

1. Акишина, А. А. Учимся учить / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2005. – 255 с.
2. Дзюба, Е.В. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ в системе профессионально ориентированного обучения / Е.В. Дзюба, А.Э. Массалова. – Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 46–55.

3. Инновационные технологии в обучении / Министерство образования Республики Беларусь, УО «Белорусский государственный экономический университет» / Т.Л. Бобко и др. – Минск.: БГЭУ, 2009. – 110 с.
4. Клобукова, Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 77 с.
5. Пугачев, И. А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачев. – М.: РУДН, 2016. – 483 с.

## INFLUENCE OF INTERACTIVE BOARD USAGE ON EFFICIENCY OF TEACHING THE PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE

**Yeustsifeyeva T.M.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article describes the options for using information and communication technologies in teaching foreign citizens the academic discipline Russian as a foreign language (professionally oriented knowledge). It explains the importance of including interactive tasks in the educational process, proposes methods of implementing the principle of visibility in training using the example of the virtual board Jamboard, Power Point and the Learningapps online service.

*Keywords: information and communication technologies, interactive board, game technologies, foreign language professional competence, informational technologies in educational process.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА НА УРОКАХ РКИ

**Ермалович А.В., Наумчик Р.П.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье обозначены цели, смыслы, возможности использования педагогического дизайна на уроках рки, предлагаются рекомендации: как поддерживать интерес обучающихся к предмету, как повысить качество знаний.

*Ключевые слова: эффекты, удерживающие внимание, возможности применения, дизайн, современные сервисы.*

Образование должно соответствовать интересам и потребностям общества. Значит, одной из задач образования является профессиональная подготовка специалистов, направленная на потребности общества. Будущие специалисты должны уметь общаться на иностранном языке на темы, связанные с будущей профессией и изучаемые в рамках профильно-ориентированного курса языка.

В связи с этим перед преподавателем возникают задачи: как поддерживать интерес обучающихся к предмету, как повысить качество знаний, как наиболее

интенсивно и результативно организовать процесс усвоения обучающимися грамматики, профессиональной и общеупотребительной лексики и др. на уроках русского языка как иностранного.

Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что одним из эффективных методов работы со студентами вуза является педагогический дизайн. Необходимо вовлекать обучающихся в активный познавательный процесс, создавая активную и увлекательную среду.

Учёные трактуют теорию педагогического дизайна по-разному: определение методов обучения и учебных ситуаций, отдельные методики и приёмы; методы, способствующие обучению; инструменты обучения, обеспечивающие доступность методов; педагогический инструмент, благодаря которому обучение и учебные материалы становятся более привлекательными, эффективными, результативными (М.Н. Краснянский, 2006) [1]. «...Формы и способы подачи информации, визуализации, особенности управления учебным процессом, обеспечение педагогического общения на уроке, постоянная обратная связь с учащимися, развивающий эффект обучения» (по Г. О. Аствацатурову).

Исследователь педагогического дизайна А.Ю. Уваров рассматривает данное понятие, как «систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [3]. Учёные-исследователи отмечают, что понимание этого термина немного различается в разных странах. В Европе педагогический дизайн включает анализ целей обучения, разработку системы дидактических средств и тестирование их эффективности.

В России этот термин означает общее направление педагогической науки, изучение разработки учебных материалов, формирование учебной среды. Одно из определений в российской педагогике: «педагогический дизайн – область, в рамках которой предписываются конкретные педагогические действия для достижения желаемых педагогических результатов; процесс принятия решений о наилучших педагогических методах для осуществления желаемых изменений в знаниях и навыках с учетом конкретного содержания курса и целевой аудитории» [2].

Сейчас педагогический дизайн исследует, какие процессы лежат в основе успешного обучения, как строить эффективный учебный процесс; как «пробуждать» и поддерживать интерес обучающихся к учёбе. Его задача – поставить правильные образовательные цели, достичь их и научить применять знания на практике.

В основе педагогического дизайна – разработка «учебной архитектуры», последовательность изложения материала, способов его представления, планирование учебной среды. Педагогический дизайн позволяет спроектировать единую систему из целей обучения, учебного материала, инструментов для передачи знаний.

Важность педагогического дизайна, как отмечают многие учёные (Минич

О.А. и др.), подчёркивает утверждение «в то время как врачи проектируют здоровье, а архитекторы – пространство, педагогические дизайнеры проектируют образование человека» (Van Patten, 1989) [4]. «В рамках педагогического дизайна рассматривают вопросы о том: каковы возможные «стратегии учения»; как разрабатывать учебные материалы с учётом выбранной стратегии, как формировать учебную среду и строить высокоэффективный учебный процесс; как вызывать и поддерживать интерес учеников к учёбе...» [4, с. 2].

Следовательно, главная цель педагогического дизайна – создавать и поддерживать для обучающегося среду, в которой, на основе различных типов образовательных ресурсов, обучающих приёмов, тактик и стратегий деятельности преподаватель-студент обеспечивается комфортное и методически обоснованное обучение; планирование и создание ситуаций, которые расширяют возможности обучения для обучающихся. Таким образом, использование возможностей педдизайна – это «стильное» и интересное проектирование обучения русскому языку как иностранному.

Реализации педагогического дизайна помогают информационные технологии. Например: использование презентаций в Power Point, показ видеороликов способствуют развитию познавательного интереса к изучению русского языка как иностранного.

Использование современных сервисов и образовательных платформ связано с применением принципов педагогического дизайна.

YouLang – сайт с готовыми уроками русского как иностранного. Материалы обновляются и пополняются каждую неделю. Все материалы можно скачать в формате pdf. Здесь есть обучающие современные учебные ресурсы по РКИ. Эти ресурсы будут полезны и для изучающих русский язык студентов, и для преподавателей РКИ.

Time to speak Russian – бесплатный мультимедийный курс для начинающих изучать русский язык. Состоит из уроков с различными интерактивными заданиями и тестовыми упражнениями.

YouTube-канал «Time to Speak Russian» – с различными учебными материалами по русскому как иностранному: видео учебного курса «Время говорить по-русски!» (пластилиновый мультфильм) с субтитрами и текстом, обучающий онлайн курс по русской фонетике.

Learningrussian.net – курс по русскому языку для начинающих. Учащемуся можно работать самостоятельно и с преподавателем. Здесь есть справочные материалы по грамматике, тексты по чтению, видеоматериалы.

masterrussian.com – На этом сайте размещены уроки для начинающих (грамматика и лексика начального уровня), а также разговорные выражения.

Everyday russian – мультимедийное пособие для начинающих учить русский язык. Содержит уроки на самые разные темы с аудиозаписями, заданиями, тестами.

С помощью применения технологии эдьютейнмент можно осуществлять обучение через развлечение, основываясь на современных дидактических и

технологических средствах преподавания, что позволяет повысить вовлеченность студентов в учебный процесс. На практике эта технология реализуется через привлекательные учебные пособия, визуализацию материала, активную деятельность обучающегося (воркшоп, презентация).

Каталог учебных электронных ресурсов по РКИ – ресурс для преподавателей, который содержит ссылки на существующие электронные ресурсы по русскому языку как иностранному. Включает учебные материалы для развития навыков речевой деятельности учащихся с разным уровнем владения русским языком.

Таким образом, результатом использования педагогического дизайна в обучении РКИ является повышение интереса к предмету, мотивация учебной деятельности. Способов повышения мотивации огромное множество, нужно только желание самого преподавателя сделать свои занятия интересными и полезными для обучающихся. Эффективность, результативность и заинтересованность студентов в обучении русскому языку зависит от правильного планирования или дизайна занятия.

Благодаря педагогическому дизайну расширяются, становятся «привлекательными» содержание, средства и способы обучения, появляется широкая возможность индивидуализации обучения. Педагогический дизайн способствует развитию речемыслительной деятельности студентов и повышению качества знаний по русскому языку как иностранному.

### Литература

1. Краснянский, М.Н., Радченко, И.М. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов. Учебно-методическое пособие. / М.Н. Краснянский, И.М. Радченко. – Тамбов, 2006. – 55 с.
2. Педагогический дизайн (Журнал «ALN», Том 1, Выпуск 1 – март 1997 года).
3. Уваров, А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика: Прил. к газ. «Первое сент.» — Б.м / А.Ю. Уваров. — 2003. — 8-15 авг. (N 30). — С. 2-31.
4. Минич, О.А. Педагогический дизайн. Стратегии планирования сетевого урока как открытой учебной среды. / О.А. Минич. — Репозиторий БГПУ, С. 2. Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/339/93069.php>.

## USE OF PEDAGOGICAL DESIGN IN THE LESSONS OF RKI

**Ermalovich A.V., Naumchik R.P.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article outlines the goals, meanings, possibilities of using pedagogical design in Russian language lessons, offers recommendations: how to maintain students' interest in the subject, how to improve the quality of knowledge.

*Keywords: attention-retaining effects, application possibilities, design, modern services*

## ДИАЛОГ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

**Ефимчик О.Е.**

*Белорусский государственный экономический университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматривается диалог как форма работы с иностранными учащимися старших курсов в контексте изучения бизнес-общения. Особое внимание уделяется работе по трансформации текста.

*Ключевые слова: диалог, иностранные студенты, бизнес-общение, деловой язык, трансформация текста.*

В практике преподавания русского языка как иностранного диалог как форма работы чаще всего используется на начальных этапах обучения студентов. Недавно приехавшие в Беларусь учащиеся осваивают разговорную речь, практику бытового общения, поэтому чтение диалогов, работа с ними, составление и проговаривание своих диалогов, имитация действий, псевдокоммуникация при устном опережении изучения нового грамматического материала – все это составляет значительную часть работы на занятиях по РКИ, подготавливая естественное общение.

Чем старше учащиеся, тем больше у них возможностей выразить себя на изучаемом языке. В связи с этим диалогичная форма общения с преподавателем и друг с другом приобретает на старших курсах более спонтанный характер, вырастает из контекста занятия. «Учащийся должен сам, без поддержки учителя и без опоры на структурные упражнения, пытаться пользоваться русским языком для обмена мнениями с другими, и задача преподавателя – вовлечь учащихся в такую деятельность (или натолкнуть их на то, чтобы они сами к ней пришли)» [1, с. 103]. Преподаватель должен позаботиться о соответствующей атмосфере, создать условия, при которых у студентов возникает потребность выразить себя на русском языке. При этом письменный диалог как форма обучения старшекурсников используется меньше или не используется вообще.

Между тем, эта форма представляет собой прекрасный материал для работы по трансформации текста, в особенности при изучении дисциплин профессионального модуля.

Цель данной работы – рассмотреть диалог как форму работы со студентами-иностранцами старших курсов при имитации ситуаций бизнес-коммуникации.

Иностранные студенты Белорусского государственного экономического университета изучают ряд дисциплин, связанных с деловой коммуникацией, и работа с диалогами очень актуальна при изучении устного бизнес-общения и не только. При такой работе «1) активизируется внимание учащихся, т.к. необходимо

участие каждого; 2) стимулируется интеллектуальное развитие; 3) студенты выражают собственное мнение и учатся видеть чужое; 4) студенты учатся аргументации; 5) преподаватель имеет возможность оценить реальный уровень подготовки студента; 6) студент приобретает более глубокие знания, т.к. они усваиваются в активном процессе; 7) студент учится работать в команде; 8) активизируется инициативность студентов; 9) повышается учебная мотивация; 10) у студентов формируется толерантное и уважительное отношение к собеседнику» [2, с. 404].

Рассмотрим диалог «Первая встреча», который представляет начало деловых переговоров между партнерами из разных стран. Одна из сторон при этом обязательно русскоязычная:

– *Доброе утро!*

– *Здравствуйте!*

– *Разрешите представить вам директора нашего холдинга Панова Петра Ильича. А это финансовый директор Ильин Антон Васильевич, менеджер по международным связям Лапина Анна Ивановна. Нам будет помогать наш переводчик – Васильева Ольга.*

– *Очень приятно познакомиться: генеральный директор нашей компании господин Чжао Лю, менеджер по международным связям госпожа Го Яфэй, директор по развитию госпожа Лян Дин, начальник отдела продаж господин Ли Ян, директор по маркетингу господин У Юйхо.*

– *Располагайтесь, почувствуйте себя как дома. Позвольте предложить вам чай, кофе?*

– *Спасибо, если можно – попозже.*

– *Как долго вы планируете пробыть в нашей стране?*

– *Дней шесть. Мы хотим изучить стратегию развития вашего холдинга, познакомиться с предприятиями и сырьевыми зонами. Надеемся узнать о рынках сбыта.*

– *Конечно, мы организуем это. Ещё мы предлагаем вам посетить молочный завод и увидеть наше производство своими глазами.*

– *Не могли бы вы немного рассказать о вашем холдинге?*

– *Он создан 20 лет назад. Сейчас в него входят 10 предприятий по производству молочных продуктов.*

– *Что именно вы производите?*

– *На сегодняшний день это свыше 250 наименований: не только традиционные молочные продукты (кефир, творог, молоко, сметана, масло), но и десерты. В холдинг входят и предприятия по производству детского питания.*

– *Каковы международные связи холдинга?*

– *У нас заключены контракты со многими странами Европы, Америки и Азии. 40% продукции экспортируется в Россию, Литву, Латвию, Польшу, Грузию, Азербайджан, Казахстан, США, Китай и другие страны.*

– *Мы хотим лучше узнать ваше производство. Мы заинтересованы в создании в будущем совместного предприятия. А сейчас мы хотели бы обсудить кон-*

*тракт об импорте ваших товаров.*

*– Мы подготовили проект такого контракта и готовы его представить.*

Ситуация данного диалога позволяет повторить языковые клише, которые связаны с реальной ситуацией делового общения, с представлением деловых партнеров друг другу, а также тему «Презентация компании».

Предтекстовая работа предполагает изучение и повторение лексики, целесообразно обратить внимание на новые экономические термины, повторить особенности русских и китайских имен, правила деловых обращений и представлений, географические названия и другое. Соответствующие задания и первичное чтение диалога, как правило, предлагаются студентам в качестве домашнего задания.

На занятии происходит проверка выполненных упражнений, а также комментированное чтение диалога под руководством преподавателя. Такое чтение проходит поэтапно. «Дополнительные вопросы преподавателя позволяют уточнить, верно ли студенты перевели те или иные лексемы/сочетания, точно ли поняли содержание диалога. Исключить ошибочную семантизацию, упростить понимание сложных выражений можно подбором контекстуальных синонимов. Преподаватель обращает внимание на актуальную грамматику» [2, с.].

Послетекстовые задания включают обсуждение содержания диалога, его воспроизведение, а также, в обязательном порядке, составление текста презентации своего собственного предприятия в ситуации международных переговоров.

Кроме того, важной частью послетекстовой работы является задание на трансформацию диалога в текст. Рассмотрим его подробнее. Студентам предлагается составить рассказ о ситуации, представленной в диалоге. Варианты формулировки задания:

**1). Трансформируйте диалог так, чтобы получился рассказ о переговорах. Запишите его.**

**2). Расскажите вашему другу о том, как проходили переговоры. Запишите ваш рассказ.**

**3). Напишите для газеты или журнала статью о переговорах.**

Задание предполагает описание ситуации и трансформацию прямой речи в косвенную. Даже для иностранных старшекурсников (китайских и не только) такая работа представляет собой неожиданно большую сложность. Учащиеся становятся в тупик и просто не знают, как приступить к делу. Часто они не владеют соответствующими языковыми клише, а также затрудняются при необходимости трансформировать прямую речь. Для того чтобы облегчить им задачу, на начальных этапах работы с диалогами можно предложить ответить на вопросы такого типа (приведены частично):

1. Какие страны принимают участие в переговорах?
2. Кто принимает участие в переговорах с белорусской стороны?
3. Кто принимает участие в переговорах с китайской стороны?
4. Кто помогает сторонам понимать друг друга?

5. Представители какой страны являются хозяевами встречи?
6. О чем идёт речь в начале встречи?
7. О чём спрашивают хозяева гостей?
8. Что планируют гости?
9. Что предлагают хозяева гостям?..

Отвечая на такие детальные вопросы, студенты создают письменный связный текст, который им затем предлагается пересказать. В дальнейшем, при изучении следующих тем, такая работа становится все более привычной. Студенты приобретают навыки трансформации диалога в текст и со временем могут делать это без вспомогательных вопросов.

Таким образом, изучение письменных диалогов и, в особенности, выполнение заданий на трансформацию текста является очень полезной формой работы при обучении русскому языку иностранных студентов старших курсов. Такая работа помогает развивать у студентов мышление, языковые навыки описания диалогичных ситуаций, совершенствовать общее владение русской речью и русским деловым языком.

#### Литература

1. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам [Текст]/ В. Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – Москва: Русский язык, 1988. – 155 с.
2. Лапуцкая, И.И. Диалог как одно из средств обучения языку специальности / И.И. Лапуцкая // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 марта 2021 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2021. – С. 402-409.

#### DIALOGUE AS A FORM OF WORK WITH FOREIGN SENIOR STUDENTS IN THE CONTEXT OF STUDYING PROFESSIONAL DISCIPLINES

**Yefimchik O.Y.**

*Belarussian State Economic University  
Belarus, Minsk*

The article considers dialogue as a form of work with foreign senior students in the context of studying business communication. Special attention is paid to the work on the transformation of the text.

*Keywords: dialogue, foreign students, business communication, business language, text transformation.*

## СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕДИАТЕКОЙ (НА БАЗЕ МАТЕРИАЛОВ КАФЕДРЫ РКИ)

**Житко Р.Г., Сейдов С.**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Беларусь, Гродно*

Статья посвящена описанию методики использования распространённых на данный момент систем управления базами данных (СУБД) для рациональной организации образовательной медиатеки материалов, используемых при проведении практических и лекционных занятий по русскому языку как иностранному. Характеризуются основные преимущества и организационные особенности данной методики, а также перечисляются возможные принципы классификации мультимедийного материала для каталогизации с использованием СУБД.

*Ключевые слова: мультимедиа, СУБД, база данных, видео.*

Современная теория и практика преподавания русского языка как иностранного в стратегическом смысле направлена на формирование у студентов-инофонов системы практических языковых компетенций, необходимых для полноценного общения на русском языке в широком диапазоне языковых ситуаций. Естественным базисом для достижения данных компетенций служит речевая практика в монологической и диалогической форме в четырёх модулях, к которым относится чтение, письмо, говорение и аудирование. При этом особую значимость получает применение современных мультимедийных средств, поскольку «системно организованное использование мультимедиа технологий обеспечивает качественное усвоение учебного материала, в целом – эффективность обучения» [2, с. 35]. Так, к примеру, для знакомства студентов-инофонов с языковой картиной мира носителей русского языка представляется целесообразным использование лингвострановедческих мультимедийных материалов [1, с. 13]. Примерами могут служить документальные фильмы о достопримечательностях городов нашей страны, журналистские видеопутешествия и обзоры актуальных мероприятий и др.

В практическом смысле вышесказанное обусловило тот факт, что в современном образовательном процессе по преподаванию русского языка как иностранного широко используются самые разнообразные и при этом полезные с учебными мультимедийные материалы (публицистические видео, фрагменты художественных фильмов, мультфильмы, презентации и др.). Однако при этом возникает ряд организационных вопросов, связанных с каталогизацией, удобством хранения и использования таких материалов.

С целью систематизации мультимедийного архива, а также для упрощения поиска, отбора и работы с материалами представляется целесообразным использовать ту или иную систему управления базами данных (СУБД). Представляется целесообразным применение СУБД Microsoft Access (как наиболее распространённой подобной программы, входящей в стандартный

набор MS Office и вследствие этого доступной на большом количестве устройств в разных аудиториях университета) либо любой иной аналогичной системы, работа с которой является наиболее удобной.

В целях обеспечения стабильной доступности медиаматериалов целесообразно размещать их в том или ином облачном хранилище (наиболее подходящим среди распространённых можно считать Google Диск; аналогичным образом может использоваться любой другой подобный сервис). Это позволит избежать проблем с доступом к материалам, хранящимся на каком-либо видеохостинге (достаточно часто складывается ситуация, когда необходимый файл удалён либо канал, на котором он находился, заблокирован). Систематизация файлов (распределение их по папкам/каталогам) на облачном диске не требуется; рекомендуется лишь присвоение файлам названий, отражающих содержание.

Посредством СУБД MS Access предлагается создать для управления архивом материалов базу данных (таблицу), содержащую следующие графы:

- 1) **имя файла;**
- 2) **тип** (видео / презентация);
- 3) **продолжительность** (до 3 минут / от 3 до 5 минут / от 5 до 10 минут / свыше 10 минут);
- 4) ориентировочный **уровень сложности** языкового материала (соответствующий уровню языковой компетенции студентов);
- 5) **тематика** (о природе / о дружбе / об искусстве / о Беларуси / ...);
- 6) показанная **коммуникативная ситуация;**
- 7) предполагаемые **виды языковой работы** с материалом;
- 8) гиперссылка на медиафайл;
- 9) гиперссылка на файл, содержащий **набор языковых заданий.**

В целях оптимизации процесса работы набор параметров, отражённых в графах базы данных, может быть уточнён/расширен. Файл базы данных может храниться на том же облачном диске и при необходимости дублироваться на съёмном USB-носителе.

Работа с подобной базой данных позволят не только систематизировать весь имеющийся материал, но и упростит его поиск и отбор (в том числе по нескольким необходимым критериям). Так, становится возможным выбрать из всей совокупности видеофайлов те, которые, к примеру, посвящены теме природы, при этом имеют продолжительность до 3 минут и подходят для аудитории студентов с базовым уровнем владения русским языком.

Предлагаемая методика систематизации медиаматериалов по преподаванию русского языка как иностранного может быть внедрена в образовательную практику каждой конкретной филологической кафедры по итогам всестороннего обсуждения технических и организационных аспектов её реализации.

### Литература

1. Дорош, Н.Л. Реализация культурологического подхода в обучении иностранному языку (РКИ) / Н.Л. Дорош // Филологические дисциплины в иностранной аудитории: теория и практика обучения: сб. науч. ст. / ГрГУ им. Янки Купалы; ред. кол.: И.Ю. Самойлова [и др.]. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2018. – С. 12–16.
2. Кавинкина, И.Н. Возможности использования мультимедиа технологий на занятиях по РКИ / И.Н. Кавинкина // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. Вып. 4 / БГУ. Факультет междунар. отношений; гл. ред. С.И. Лебединский; ред. кол.: И.С. Ровдо [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 35–37.

### MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATIONAL MEDIA (BASED ON MATERIALS OF THE RKI DEPARTMENT)

**Zhitko R.G.**

**Seidov S.**

*Yanka Kupala State University of Grodno  
Belarus, Grodno*

The article is devoted to the description of the methodology for using the currently widespread database management systems (DBMS) for the rational organization of the educational media library of materials used in conducting practical and lectures on Russian as a foreign language. The main advantages and organizational features of this technique are substantiated, as well as possible principles of classification of multimedia material for cataloging using a DBMS.

*Keywords: multimedia, DBMS, database, video.*

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Зайнутдинова Д.Т.**

*Ташкентский университет информационных технологий*

**Булычёва М.Ф.**

*Университет Общественной безопасности Республики Узбекистан  
Узбекистан, Ташкент*

Эффективное применение информационных технологий в процессе обучения является важным фактором организации учебного процесса. Использование информационных технологий на разных этапах занятия активизирует психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление. Объяснение нового материала с использованием презентаций как источника учебной информации оптимизирует учебный процесс. Таким образом, использование информационных технологий в обучении имеет широкие возможности. Постоянный рост уровня информационно-коммуникационных технологий влечёт за собой увеличение потенциальных возможностей для образовательных целей, которые в свою очередь успешно реализуются и используются на практике.

*Ключевые слова: информационные технологии, фактор, презентация, развитие, познавательные способности, восприятие, внимание, память, мышление, практика.*

В соответствии с требованиями нового Государственного образовательного стандарта одним из стратегических направлений развития является использование современных информационных технологий, основанных на принципах проблемности, активизации творческого мышления, формировании профессиональной компетентности. Эффективное применение информационных технологий в процессе обучения является важным фактором организации учебного процесса. Целесообразность использования ИКТ в учебном процессе объясняется следующими дидактическими возможностями:

- развитием учебной мотивации обучаемых;
- расширением возможностей для самостоятельной творческой деятельности при исследовании и систематизации учебного материала;
- привитием навыков самоконтроля и самостоятельного исправления собственных ошибок;
- развитием познавательных способностей.

Использование информационных технологий на разных этапах занятия активизирует психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление. Объяснение нового материала с использованием презентации, как источника учебной информации и наглядного пособия, оптимизирует учебный процесс. Визуальное представление определений, блок-схем, программ и их исполнений, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение новых знаний и умений. Применение в учебном процессе слайдовых презентаций позволяет:

- интегрировать гипертекст и мультимедиа в единую презентацию, делая изложение учебного материала ярким и убедительным;
- сочетание устного лекционного материала с демонстрацией слайдов позволяет концентрировать визуальное внимание на особо значимых моментах учебного материала;
- сочетать учебный материал (лекции, интерактивные справочные материалы и т.п.) в виде презентационных программ и использовать их для самостоятельной работы;
- интенсифицировать усвоение учебного материала и проводить занятия на качественно новом уровне.

Возможности информационных технологий как инструмента деятельности человека и принципиально нового средства обучения приводят к появлению новых методов, средств, организационных форм контроля и более интенсивному их внедрению в учебный процесс. Контролирующие задания по дисциплинам, реализуемые с помощью информационных технологий, могут быть направлены на выявление следующих знаний:

- знаний определений, фундаментальных понятий раздела, темы;
- знаний правил, алгоритмов, законов, формул;
- знаний, связанных с решением задач по теме;
- знаний фактов, основных положений, принципов, практических приложений.

Контролирующие задания по информационным дисциплинам, реализуемые с помощью информационных технологий, могут быть различного уровня сложности:

- простые задания на узнавание;
- задания, выполняемые по формуле, алгоритму, правилу, образцу;
- задания проблемного характера.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе контроля знаний обучаемых, их умений и навыков по дисциплинам даёт следующие преимущества:

- высокую степень наглядности при проведении контроля, что способствует повышению интереса к самому предмету изучения, контролю и оценке;
- автоматизацию проведения, оценивания результатов, подведение итогов контролирующих процедур;
- возможность многократного выполнения контролирующих заданий с целью усвоения знаний.

Применение информационных технологий имеет многогранные возможности и в исследовательской деятельности. На занятиях с обобщением и систематизацией знаний и способов деятельности можно выполнять проектные и творческие работы с использованием Интернет-ресурсов. Данный вид работы развивает творческие, исследовательские способности, повышает активность, создаёт условия для самовыражения, позволяет интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность занятия.

Интернет быстро нашёл применение в науке, образовании, связи, средствах массовой информации, включая телевидение, рекламу, торговлю, а также в другие сферы деятельности человека. Первые шаги по внедрению Интернета в систему образования показали его огромные возможности для её развития. Вместе с тем, они же выявили трудности, которые требуется преодолеть для повсеместного применения Сети в образовательных учреждениях. Это значительно большая стоимость организации обучения по сравнению с традиционными технологиями, что связано с необходимостью использования большого количества технических (компьютеры, модемы и т.п.), программных (поддержка технологий обучения) средств, а также с подготовкой дополнительных организационно-методических пособий (специальные инструкции учащимся и преподавателям и др.), новых учебников и учебных пособий и т.п. Следует отметить, что современный этап применения Интернета в образовании, является экспериментальным. Идёт процесс накопления опыта, ищутся пути повышения качества обучения и новых форм использования ИКТ в различных образовательных процессах. Трудности освоения ИКТ в образовании возникают из-за отсутствия не только методической базы их использования в этой сфере, но и методологии разработки ИКТ для образования, что заставляет педагога на практике ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути эффективного применения информационных технологий.

Сложность внедрения современных ИКТ определяется и тем, что традиционная практика их разработки и внедрения основывается на идеологии создания и применения информационных и телекоммуникационных систем в совершенно иных сферах: связи, военно-промышленном комплексе, в авиации и космонавтике. Адаптацию ИКТ к конкретной сфере применения здесь осуществляют специалисты конструкторских бюро и научно-исследовательских институтов, имеющие большой опыт разработки подобной техники и, следовательно, хорошо понимающие назначение систем и условия их эксплуатации. В современном образовании таких специализированных научно-исследовательских структур нет, они только начинают создаваться. По этой причине возникает «разрыв» между возможностями образовательных технологий и их реальным применением. Примером может служить до сих пор существующая практика применения компьютера только как печатающей машинки. Ситуация осложняется и тем, что информационные технологии быстро обновляются: появляются новые, более эффективные и сложные, основанные на искусственном интеллекте, виртуальной реальности, многоязычном интерфейсе, геоинформационных системах и т.п. Выходом из создавшейся противоречивой ситуации может стать интеграция технологий, то есть такое их объединение, которое позволит преподавателю использовать на занятиях и лекциях понятные ему сертифицированные и адаптированные к процессу обучения технические средства. Интеграция ИКТ и образовательных технологий должна стать новым этапом их более эффективного внедрения в систему образования.

Глобальное внедрение современных технологий во все сферы деятельности, разработка новых коммуникаций и создание высокоавтоматизированной информационной среды стали не только первым шагом к формированию информационного общества, но и началом преобразования традиционной системы образования. Главным фактором, определяющим целесообразность реформирования сложившейся системы образования, является необходимость ответа на основные вызовы, которые сделал человечеству XXI век:

- необходимость перехода общества к новой стратегии развития на основе знаний и высокоэффективных информационно-телекоммуникационных технологий;
- фундаментальная зависимость нашей цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые формируются образованием;
- возможность успешного развития общества только с опорой на подлинную образованность и эффективное использование ИКТ;
- теснейшая связь между уровнем благосостояния нации, национальной безопасностью государства и состоянием образования.

Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Повышая качество обучения, активное и эффективное внедрение современных ИКТ в образование определяется рядом факторов:

- во-первых, существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому,

– во-вторых, позволяет человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям, что даёт каждому человеку возможность получать необходимые знания,

– в-третьих, является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования.

Необходимость внедрения ИКТ в процесс обучения отмечена международными экспертами во «Всемирном докладе по коммуникации и информатизации в 1999 – 2000 годы», подготовленном ЮНЕСКО и изданным в конце прошлого тысячелетия агентством «Бизнес-Пресс». В предисловии к докладу Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор пишет: «Новые технологии должны способствовать «созданию лучшего мира, в котором каждый человек будет получать пользу от достижений образования, науки, культуры и связи». ИКТ затрагивают все перечисленные сферы, но, пожалуй, наиболее позитивное воздействие они оказывают на образование, так как «открывают возможности совершенно новых методов преподавания и обучения».

Новым этапом глобальной технологизации передовых стран стало появление современных телекоммуникационных сетей и их конвергенция с информационными технологиями, то есть появление ИКТ. Они стали основой для создания инфосферы, так как объединение компьютерных систем и глобальных телекоммуникационных сетей сделало возможным создание и развитие планетарной инфраструктуры, связывающей всё человечество.

На пути движения к ИО и внедрению ИКТ в образование можно выделить три этапа:

- начальный, связанный с индивидуальным использованием компьютеров, в основном, для организации системы образования, её административного управления и хранения информации о процессе управления;
- современный, связанный с созданием компьютерных систем, Интернета и конвергенцией информационных и телекоммуникационных технологий;
- будущий, основанный на интеграции новых ИКТ с образовательными технологиями (ОТ).

ИКТ оказывают активное влияние на процесс обучения и воспитания, так как изменяют схему передачи знаний и методы обучения. Вместе с тем внедрение ИКТ в систему образования не только воздействует на образовательные технологии, но и вводит в процесс образования новые. Они связаны с применением компьютеров и телекоммуникаций, специального оборудования, программных и аппаратных средств, систем обработки информации, а также с созданием новых средств обучения и хранения знаний, к которым относятся электронные учебники и мультимедиа; электронные библиотеки и архивы, глобальные и локальные образовательные сети; информационно-поисковые и информационно-справочные системы и т.п. Модели ИКТ в настоящее время разрабатываются, а часть из них успешно применяется в системе образования.

Таким образом, использование информационных технологий в обучении имеет широкие возможности. Постоянный рост уровня технологий

в компьютерной индустрии влечёт за собой увеличение потенциальных возможностей для образовательных целей, которые в свою очередь реализуются и используются на практике.

### Литература

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО по коммуникации и информации, 1999-2000 гг. – М. – 2000. – 168 с.
2. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. – М.: Наука, 1999. – 191 с.
3. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / Под общ. ред. В.П. Тихонова. – М.: МЭСИ, 2000. – 288 с.
4. Романов, А.Н., Торопцов, В.С., Григорович, Д.Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. / А.Н. Романов, В.С. Торопцов, Д.Б. Григорович – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
5. Яковлев, А.И., Береговой, Г.Т., Василец, В.М. и др. Моделирование систем полуавтоматического управления космических кораблей / Под ред. А.И. Яковлева. – М.: Машиностроение, 1986. – 280 с.

## THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

**Zaynutdinova D.T.**

*Department of «Uzbekand Russian languages» of the Information Technologies University*

*Republic of Uzbekistan, Tashkent*

**Bulycheva M. F.**

*Department of «Foreign Languages» University of Public Safety*

*Republic of Uzbekistan, Tashkent*

The effective use of information technologies in the learning process is an important factor in the organization of the educational process. The use of information technologies at different stages of the lesson activities activates mental processes: perception, attention, memory and thinking process. Explaining the new material using presentations like the source of educational information optimizes the educational process. Thus, the use of informational technologies in training has wide opportunities. The constant growth of the level of information and communication technologies entails an increase in potential opportunities for educational purposes, which are successfully implemented and used in practice.

*Keywords: information technologies, factor, presentation, development, cognitive abilities, perception, attention, memory, thinking process, practice.*

## СУБСТАНДАРТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**Закарина Н.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В этой статье автором рассматривается важность и необходимость изучения субстандартной лексики. Рассматриваются причины ее проникновения в литературный язык, автор предлагает классификацию субстандартной лексики. Рассматривается возможность введения субстандартного компонента в практику обучения русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: субстандарт, сленг, региональная лексика, преподавание РКИ.*

Общим местом в трудах по русистике сегодня стало указание на масштабные изменения в современном русском языке, которые обусловлены комплексом экстралингвистических факторов. Суть же этих изменений видят, прежде всего, в активном проникновении субстандартных явлений в письменную и устную разновидность литературного языка, так называемого стандартного языка. Противопоставление стандарта и субстандартного всегда было типичным явлением, поскольку существовало традиционное разделение языка на социально и функционально обусловленные подсистемы.

Количественный рост субстандартного и изменения его статуса и функций приводят к суждению о пересмотре привычного отношения к данной языковой подсистеме. В связи с этим показательно суждение Е.В. Гнусиной: «... просторечная лексика приобретает престижный характер» [1, с. 4] и весьма знаменательны такие слова в прологе к словарю американского сленга Н.Г. Московцева и С.М. Шевченко, где указывается, что словарь «поможет читателю быть и выглядеть во всех ситуациях понимающим, вовлеченным, а значит – заслуживающим уважения и интереса собеседником и партнером» [2, с. 28]. Знаковым показателем языковой культуры является и «Словарь модных слов» Вл. Новикова, в котором более половины словника занимают субстандартные (жаргонные) единицы. Впрочем, наряду с вышеприведенными суждениями, остаются частотными мнения о субстандартных единицах как о «сорняках», которые необходимо безжалостно выкорчевывать.

Почему же субстандартная лексика получает все большее распространение? Попытаемся выделить основные причины проникновения ее в нормативный язык.

Условно можно выделить две наиболее распространенные позиции, хотя на практике их вряд ли допустимо противопоставлять, так как, что совершенно закономерно в лексикологии, они, скорее, дополняют друг друга: речь идет о внутри – и внеязыковых факторах, стимулирующих использование субстандартных лексико-фразеологических элементов.

К внутриязыковым факторам относится повышенная, сравнительно с нормативной лексикой, экспрессивность жаргонизмов. Так, наличие в составе

словаря воровского арго до 70% экспрессивно-эмоциональных слов, по мнению В.Д. Бондалетова, позволяет считать, что одной из функций этого социального диалекта, причём не второстепенной, а основной, является экспрессивно-выразительная. Поэтому можно было бы рассматривать «процесс жаргонизации всей страны, её литературного и нелитературного языка» [3, с. 156] как своеобразную реакцию на ещё недавнюю стандартизованность и определённую безликость публичных выступлений (в том числе – и в средствах массовой информации), насыщенных официально-пропагандистскими штампами, с течением времени стершимися и утратившими выразительность.

Однако эта новая тенденция оказалась, несомненно, слишком сильной, на что обращают внимание многие лингвисты. В.Д. Бондалетов отмечает: «... иногда кажется, что журналисты ставят перед собой цель пропагандировать обиходно-разговорный стиль, просторечие, сленговые слова и даже бранные выражения» [3, с. 96]. Исследователь отмечает, что «бытовая речь» сейчас допускается даже в письменных текстах, в сфере масс-медиа. На страницах журналов и газет непечатные слова, мат, употребляются спокойно [4, с. 155].

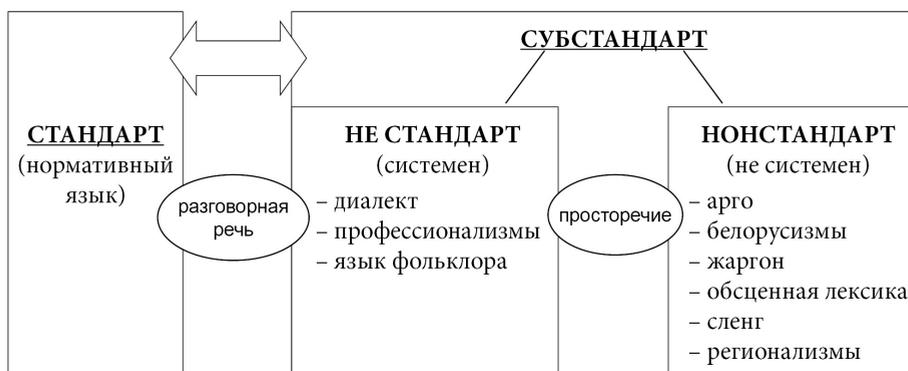
Следует учитывать также другие внеязыковые факторы. Главные среди них – изменение социально-политических условий, смена аксиологических ориентиров, трансформации социокультурной парадигмы, экономические реформы и появление частного предпринимательства в финансово-промышленной сфере, сопровождающееся почти непрерывной борьбой за передел собственности и влияния, причём становятся легальными чуть ли не любые способы личного материального обогащения.

Еще И.А. Бодуэн де Куртенэ в начале XX века характеризовал уголовное арго – «блатную музыку» – как «один из русских «говоров», конечно, не в обыкновенном смысле этого слова: «её спаивает в одно целое то обстоятельство, что её носителями являются люди, составляющие в известном смысле отдельный класс, объединенные как более или менее одинаковым собственным мировоззрением и взглядом на самих себя, так и одинаковым к ним отношением других» [5, с. 161].

Все вышесказанное мы можем представить в виде схемы, отображающей причины проникновения субстандартной лексики в литературный язык.



На данный момент мы можем наблюдать изменение языковой ситуации в целом. Налицо не только повышение толерантности к субстандартной, арготической лексике и воплощённой в ней системе этических представлений, но также некоторая элитаризация их, что, соответственно, подтверждает и повышает социальный статус представителей криминалитета в глазах сограждан. Привыкание к данным элементам в значительной степени оказывается следствием их постоянного присутствия в печатных и аудиовизуальных СМИ, адресованных аудитории самых разных возрастов, социальной принадлежности и т.п. Этим новейшая специфика СМИ не исчерпывается: производится «реабилитация», по существу, санкционирование к публичному употреблению матерной брани. На таком фоне носители традиционной литературно-языковой нормы вполне могут ощущать определенный дискомфорт, тем более что представления о нормативном характере текстов средств массовой информации как атрибута власти и транслятора истины в высшей официальной инстанции пока довольно живучи.



Как видно из схемы, под стандартом мы понимаем нормативный, литературный язык. Он, являясь своеобразным ядром, противопоставлен всему тому, что относится к периферии, которую мы условно назвали не стандартом. Но не стандарт не является однородным целым и членится на субстандарт и нонстандарт (разделение основывается на системности/не системности составляющих) [6, с. 16].

Мы не подвергаем сомнению значение региональной лексики в образовании, так как считаем, что введение регионального компонента необходимо в практике преподавания русского языка как иностранного, потому как остальные компоненты субстандартной лексики не подлежат использованию в обучении. Однако для студентов-филологов и иностранных студентов представляется возможным ознакомление со словарями жаргона или сленга. В данный момент они более чем широко представлены в Интернете.

Мы полагаем, что изучение субстандarta, а именно регионально обусловленной лексики, иностранными студентами необходимо начинать с подготовительного отделения. Так, при изучении тем «Минск», «Я учусь в БГМУ» студенты сталкиваются с такими региональными онимами, как: *Петровщина*,

*Михалово, Грушевка, Малиновка* (названия станций метро, которые были даны по названиям деревень, сейчас включенных в состав города); *Свислочь, Мышка, Лошица* (реки); *Чижовка* (названия водохранилища и название микрорайона). На подготовительном отделении эти слова должны идти в общей массе, а не выделяться особенной подачей слова. При этом нельзя забывать и о разговорных вариантах регионализмов, которые зачастую имеют отношение к университету и с которыми студенты сталкиваются ежедневно: *универ, пятерка, шестерка, семерка, десятка* (как названия общежитий), *больничка, приемник, студик*.

На продвинутом этапе обучения студенты уже имеют представление о региональной лексике и могут выполнять задания более высокого уровня. Но именно на данном этапе мы сталкиваемся с необходимостью создания словаря региональной лексики. Примеры из такого словаря легко трансформируются любым преподавателем в материал урока (пересказы, диалоги).

Субстандартная лексика является неотъемлемой частью русского языка и, помимо теоретического изучения, имеет право на практическое применение в живой разговорной речи русских, населяющих разные области страны. Знание субстандарта необходимо и для успешного понимания живой речи. Региональная лексика активно используется в местной периодической печати. Обращение к этому аспекту важно, поскольку именно лексикон региолектов с его самобытностью позволяет раскрыть новые стороны языковой картины мира. Представляется актуальным изучение субстандартной лексики как базы не только для лингвистических, но и социологических, психолингвистических изысканий.

Мы считаем, что введение субстандартного компонента в практику обучения русскому языку как иностранному, могло бы способствовать приобщению к национальной действительности, культуре и истории народа. Это помогло бы в реализации таких культурологических задач, как обеспечение свободного владения русским языком в разных ситуациях общения, формирование познавательной, нравственной культуры учащихся. Особенно актуально это в практике преподавания русского языка как иностранного в Республике Беларусь. Мы считаем, что реализация этих задач возможна на занятиях по русскому языку с использованием и изучением местного языкового материала, который имеет и образовательный, и воспитательный потенциал.

#### Литература

1. Гнусина, Е.В. Сравнительный анализ современного французского просторечия и современного русского просторечия (на материале современной художественной литературе и других источников): дис. канд. филол. наук: 10.03.03/ Е.В. Гнусина. – М., 2006. – 207 с.
2. Московцев, Н.Г. Вашу мать, сэр! Иллюстрированный словарь-путеводитель по американскому сленгу. 2-изд., доп. и пер. / Н.Г. Московцев, С.М. Шевченко. – СПб.: Питер, 2009. – 544 с.
3. Бондалетов, В.Д. Социальная лингвистика / В.Д. Бондалетов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
4. Бондалетов, В.Д. Типология и генезис русских арго / В.Д. Бондалетов. – Рязань: Ряз. гос. пед. ин-т, 1987. – 83 с.
5. Бодуэн де Куртене, А.И. Избранные труды по общему языкознанию / А.И. Бодуэн де Куртене. – М.: АН СССР, 1963. – 391 с.
6. Кёстер-Тома, З. Стандарт, субстандарт, нестандарт / З. Кёстер-Тома // Русистика. – 1993. – № 2. – С. 15-31.

## SUBSTANDARD IN THE PRACTICE OF TEACHING RAFL

**Zakarina N.A.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

In this article, the author discusses the importance and necessity of learning substandard vocabulary. The reasons for its penetration into the literary language are considered, the author proposes a classification of substandard vocabulary. The possibility of introducing a substandard component into the practice of teaching Russian as a foreign language is being considered.

*Keywords: substandard, slang, regional vocabulary, teaching RFL.*

## ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Занкович Е.П.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматривается вопрос отбора и организации грамматического материала в процессе преподавания русского языка как иностранного. Выделяется понятие грамматического минимума, определяются требования, которые к нему предъявляются.

*Ключевые слова: принцип активной коммуникативности, грамматический минимум, коммуникативная ситуация, речевой образец, учебно-речевое действие.*

В основе современной методики преподавания русского языка как иностранного лежит принцип активной коммуникативности. Суть его заключается в том, что предметом обучения в иностранной аудитории должен быть не язык вообще, а лишь определенные виды иноязычной коммуникативной деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо.

В этом случае конечный уровень владения изучаемым языком иностранными учащимися будет определяться степенью сформированности у них в ходе учебного процесса определенного комплекса умений и навыков в предложенных видах коммуникативной деятельности. Исходя из принципа активной коммуникативности, грамматика подчинена коммуникативной деятельности и является не целью, а лишь средством обучения. Она занимает ключевое место в обучении русскому языку как иностранному, помогает иностранцу овладеть навыками понимания устной и письменной речи. Отбор грамматического материала при обучении русскому языку как иностранному определяется целями и задачами обучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного грамматика вводится через практику. Перед слушателем ставится задача выразить определенную мысль, а грамматика становится инструментом ее осуществления.

Русскую грамматику в учебный процесс следует вводить не в виде некоторой системы языка, а в виде оптимально отобранных и рационально организованных элементов этой системы.

Процесс овладения русским языком как иностранным делится на четыре этапа: начальный, базовый, продвинутый и профессиональный. На каждом этапе происходит развитие навыков и умений на строго определенном грамматическом материале. В связи с этим выделяется понятие грамматического минимума. Другими словами, при изучении определенной лексической темы необходимо отобрать минимальное количество грамматических явлений, на базе которых иностранный учащийся сможет осуществлять коммуникацию.

На занятиях иностранные слушатели становятся участниками целого ряда учебных коммуникативных ситуаций, которые отбираются в соответствии с целями и задачами обучения, что позволяет, во-первых, подчинить изучение грамматического материала задачам овладения коммуникативной деятельностью на изучаемом языке; во-вторых, избежать излишней грамматикализации учебного процесса; в-третьих, показать естественное функционирование учебных грамматических единиц в речи.

Например, основной вопрос, который возникает в этой связи – это отбор учебного грамматического материала. Ведь не секрет, что от того, насколько методически правильно будет отобран этот материал, во многом будет зависеть и эффективность учебного процесса в целом. Понятно, что на каком-либо отдельном этапе обучения использовать всю русскую грамматику невозможно. Поэтому с грамматической точки зрения, весь материал подлежит минимизации, т.е. отбору той его части, изучение которой предусмотрено целью и программой обучения.

Следовательно, перед отбором следует выяснить:

- цель обучения;
- цель отбора учебного грамматического материала;
- этап обучения;
- продолжительность обучения.

Основной целью начального этапа обучения является овладение слушателями коммуникативной деятельностью на русском языке на самом элементарном уровне, т.е. обучаемые должны уметь общаться в пределах узкого круга простейших коммуникативных ситуаций. Для реализации подобных коммуникативных ситуаций не требуется большого объема грамматических средств. Сложность решения подобной задачи, прежде всего, состоит в том, что грамматический минимум любого иностранного языка, в том числе русского, должен заключать в себе именно такие грамматические явления, которые именно в наибольшей мере характеризуют системные явления этого языка. Поэтому проведение отбора и минимизации учебного грамматического материала предполагает:

- определение качественных и количественных параметров отбираемых грамматических явлений;

- установление принципов и критериев отбора.

Уяснив содержание учебного минимума, а также, снабдив его соответствующим методическим аппаратом, можно приступить к презентации грамматического материала. При этом следует иметь в виду, что в практике преподавания русского языка как иностранного все морфологические формы вводятся на синтаксической основе.

Синтаксический подход к морфологии весьма целесообразен и перспективен именно с точки зрения практической методики, поскольку он предполагает рассмотрение всех грамматических явлений в составе минимальной коммуникативной единицы обучения-предложения.

Довольно часто весь грамматический материал организуется в систему речевых образцов.

Речевой образец - это модель предложения с ее типичным лексико-грамматическим наполнением. Естественно, что такой образец может быть использован обучаемыми как эталон для образования новых фраз по аналогии. В этом случае у обучаемых не будет необходимости каждый раз сознательно строить фразы и предложения по определенным правилам. С помощью речевых образцов учащиеся могут достаточно легко проследить за функционированием единиц русского языка.

Речевые образцы могут быть использованы как в процессе презентации учебного грамматического материала, так и в процессе закрепления и автоматизации.

Объектом усвоения для иностранных слушателей должны стать не правила, а действия этих правил в речи. А для этого все используемые в учебном процессе грамматические правила должны обязательным образом быть включены в систему учебно-речевых действий.

### Литература

1. Остапенко, В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. / В.И. Остапенко. - М.: Русский язык, 1983.
2. Иевлева, З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. / З.Н. Иевлева. - М.: Русский язык, 1981.

## SELECTION AND ORGANIZATION OF GRAMMATICAL MATERIAL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Zankovich E.P.**

*Belarusian State Agrarian Technical University Belarus, Minsk*

The article considers the issue of selection and organization of grammatical material in the process of teaching Russian as a foreign language. The concept of a grammatical minimum is highlighted, the requirements that are imposed on it are determined.

*Keywords: the principle of active communication, grammatical minimum, communicative situation, speech pattern, educational and speech action.*

## ЯЗЫК В СТАТИКЕ И ДИНАМИКЕ (ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ)

**Ибрагимов А.Б.**

*Узбекский Государственный университет мировых языков  
Узбекистан, Ташкент*

Статья посвящена рассмотрению вопросов статики и динамики в процессе исторического изменения языка. Существуют конкретные неизменные универсальные свойства, которые возможно найти во всех языках на всех этапах их развития: деление звуков на гласные и согласные, различение основных частей речи и частей предложения и т.д. Соотношение стабильных и изменчивых характеристик варьируется в различные исторические периоды и на различных языковых уровнях, но практически нет никаких сомнений в том, что мы можем найти статику и динамику как в синхронности, так и в диахронии.

*Ключевые слова: язык, статика, динамика, развитие, изменение, взаимосвязь.*

Историческое развитие языка нельзя рассматривать как перманентную нестабильность. Многие особенности языка остаются статичными в диахронии. Они не меняются со временем. Во-первых, это некие постоянные универсальные свойства всех языков, такие как: разделение звуков на гласные и согласные; [4] различие основных частей речи и частей предложения, способы словообразования и т. д. Например, в русском языке некоторые грамматические категории, например: число в существительных, степени сравнения в прилагательных немного изменились слегка, в то время как другие категории, такие как падеж, претерпели большие изменения [7]. Касаясь этой проблемы, Вильгельм фон Гумбольдт, отметил: «Как ничтожна сила одиночки перед могучей силой языка» [3]. Соотношение стабильных и изменчивых характеристик варьируется в разные исторические периоды, но мы не можем найти статику и динамику одновременно и синхронную, и диахроническую, поскольку языковые изменения нуждаются в особом рассмотрении и выдвижении идеи, мысли, разное [8]. И.А. Бодуэн де Куртене считал это универсальным законом развития языка: «Все существующие и когда-либо существовавшие языки возникли путем смешения. Многие особенности исторически сложившихся языков объяснимы только в предположении некогда завершившегося процесса смешения разных племен и языков» [1].

В этом плане интересна эволюция в морфологии.

Морфология – это подраздел грамматики, который занимается внутренней структурой слов.

Например, морфология древнерусского языка сильно отличается от морфологии современного русского. Как древнегерманский язык, морфологическая система древнерусского, похожа на систему гипотетической протогерманской реконструкции, сохраняя многие из флексий, которые, как предполагается, были распространены в протоиндоевропейском языке, а также включая характерные германские конструкции, такие как умляут.

Глаголы в древнерусском языке делятся на сильные и слабые. Сильные глаголы указывают на время за счет изменения качества гласной, в то время как

слабые глаголы указывают на время за счет добавления окончания.

Большинство местоимений изменяются по числу, падежу и полу; во множественном числе большинство местоимений имеют только одну форму для всех полов. Кроме того, древнерусские местоимения оставляют за собой двойную форму. Среднерусская морфология:

- потеря перегибов;
- потеря грамматического рода;
- два падежа существительных: притяжательный и непритяжательный;
- потеряны все изменения прилагательного, потеря слабого / сильного различия;

- глаголы: личные окончания сокращены;
- двойное / множественное число утрачено;
- переход от синтетического языка к аналитическому;

Причины: взаимодействие разных флективных систем в русском языке; сокращение безударных конечных гласных; относительная жесткость порядка слов; все более частое использование предлогов и частичных изменений.

Трудно дать абсолютно объективную качественную оценку языковому развитию, так как сложно определить степень простоты и удобства языка на разных этапах его развития [9]. Тем не менее, лингвисты постоянно используют термины «развитие языка», «развитый / неразвитый язык», «уровень языкового развития» и т. д. [10].

Многочисленные факты, подобные изложенным выше, заставляют ученых дискутировать о концепции прогресса в языке [2].

#### Заключение

Эволюция или историческое развитие языка складывается из различных фактов и процессов. Он включает внутреннее или структурное развитие языковой системы, ее подсистем и составных частей. Описание внутренней лингвистической истории обычно дается в соответствии с разделением языка на языковые уровни. Основными общепринятыми уровнями являются: фонетический и фонологический уровни, лексический уровень, морфологический уровень, синтаксический уровень [5]. Эволюция языка также включает в себя «внешнюю» историю языка: распространение языка в географическом и социальном пространстве, разделение языка на функциональные разновидности (географические варианты, диалекты, стандартные и субстандартные формы и т. д.), контакты с другими языками. Большинство этих особенностей связано с историей речевого сообщества, например со структурой общества, миграцией племен, экономическими и политическими событиями, ростом культуры и литературы, социолингвистическим аспектом обучения языку [6].

#### Литература

1. Бодуэн де Куртэне. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 томах. М., 1963. С. 348.
2. Булаховский, Л.А. О прогрессе в языке // Русская речь. 1968. – № 4. – С. 7-12.
3. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. / В. Гумбольдт. – М., 1984.
4. Джусупов, М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог, интерпретация, обучение произношению. / М. Джусупов. – Ташкент. Фан, 1991, 241 с.

5. Джусупов, М. Сингармонический звуковой строй в сопоставлении с несингармоническим (на материале казахского и русского языков). / М. Джусупов. – Алматы. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени доктора филол. наук, 1992, 40 с.
6. Джусупов, М. Социолингвистические и лингводидактические проблемы языка как средства общения и предмета изучения. Русистика в СНГ. / М. Джусупов. – Санкт-Петербург, 2002, с. 64-74.
7. Джусупов, Н. М. Теория выдвижения: когнитивно-стилистические характеристики и практические аспекты реализации // Узбекисонда хорижий тиллар (научно-методический журнал), 2014. – №1 (1) – с. 46-52.
8. Джусупов, Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Н.М. Джусупов. – Москва, 2016. – №2. – С. 41-50.
9. Мусорин, А. Ю. Объективные факторы простоты и сложности языка (к постановке задачи) // Бытие и язык. Новосибирск, 2004. – С. 299-302. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics/musorin-04.htm>.
10. Соссюр, Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М., 2006. – Гл. III. – Режим доступа: <http://www.suprclinguist.com>.

## LANGUAGE IN STATICS AND DYNAMICS (EVOLUTION OF LANGUAGE AND SPEECH)

**Ibragimova A.B.**

*Uzbek State University of World Languages  
Uzbekistan, Tashkent*

The article is devoted to the consideration of the issues of statics and dynamics in the process of the historical change of the language. There are specific unchanging universal properties that can be found in all languages at all stages of their development: the division of sounds into vowels and consonants, the distinction between the main parts of speech and parts of a sentence, etc. The ratio of stable and variable characteristics varies in different historical periods and at different linguistic levels, but there is practically no doubt that we can find statics and dynamics both in synchronicity and in diachrony.

*Keywords: language, statics, diachrony, development, change, interconnection.*

## ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Ивашень Е.И., Стойка Г.Л.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В данной статье рассматривается вопрос речевой адаптации иностранных слушателей как важном лингвострановедческом аспекте преподавания языка. При этом наиболее эффективной представляется идея об обучении не просто языку, а развитию диалогической речи в ситуациях повседневного общения.

*Ключевые слова: речевая адаптация, речевой этикет, ситуативный принцип.*

Речевая адаптация для иностранных учащихся, по определению А.Н. Шукина, представляет собой «систему приемов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде, способствует активизации языковых умений, включает обучение слухопроизносительным особенностям коммуникации, речевым и поведенческим стереотипам, обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях речевой среды» [3]. Речевая адаптация базируется на учебной, национально-культурной, физиологической и социально-психологической адаптации. [4: 273].

Знакомство с правилами речевого поведения начинается, как известно, уже на начальном этапе обучения русскому языку, когда вводятся простейшие речевые формулы, обеспечивающие поддержание контакта с собеседником. Однако глубокое познание законов общения, законов правильного выбора уместных единиц в зависимости от их социолингвистических характеристик при учете всех компонентов ситуации должно преподаваться в течение всего периода обучения русскому языку [2].

С первых дней обучения необходимо так выстроить учебный процесс, чтобы активизировать необходимый речевой и языковый материал, который обеспечил бы коммуникативные потребности студентов в ситуациях повседневного общения, а также помог бы учащимся быстрее включиться в социально-бытовую и учебно-профессиональную сферы общения. Языковая и коммуникативная основа этих сфер в значительной степени ориентирована на нормы разговорной речи, и поэтому обучение общению в этих сферах на начальном этапе во многом совпадает с обучением устно-разговорному общению в таких речевых жанрах, как микродиалоги, миниатюры, стереотипы, формулы речевого этикета [1].

В речевом взаимодействии коммуникантов одну из важных регулятивных функций выполняет микросистема языка, называемая речевым этикетом [3]. Выделение национальной специфики речевого этикета, а также учет повседневного узуального речевого поведения, с которым связано и неречевое коммуникативное поведение, требует самого пристального внимания преподавателя, поскольку речевой этикет в целом представляет собой функционально-семантическую универсалию и здесь возможна и лингвистическая (речевая), и поведенческая интерференция [2]. Наиболее частотные и стойкие ошибки допускаются именно в области речевого этикета. Они вызваны несовпадением моделей речевого поведения в этикетных ситуациях в обоих сообществах.

В своей работе на занятиях стоит обращать внимание не только на формы речевого этикета, но и на бытовые ситуации, как «В магазине», «В банке», «В деканате», так как в них проявляются стандартизированные нормы социального поведения (в том числе и речевые), в которых представлены шаблоны поведения. При организации учебного процесса и для лучшего усвоения материала преподавателю стоит уделять особое внимание коллективной деятельности. Коллективные формы работы, под которыми в современной методике

понимаются такие приемы обучения, при которых выполнение предлагаемых учебных коммуникативных задач подчинено общей цели и требует кооперации, распределения обязанностей, делового общения самих учащихся на основе учебного материала и включает в себя взаимоконтроль и взаимоответственность [2].

Учебный материал курса речевой адаптации организуется по ситуативному принципу на основе отобранных речевых интенций путем проигрывания студентами новых социальных ролей в специально разработанных преподавателем ситуациях. Конечным этапом работы является сюжетная ролевая игра, оценка проделанной работы, замечания, поиски новых решений [2]. Коммуникативный подход направлен на развитие у учащихся умения практически пользоваться реальным, живым языком и призван обучать не манипулированию языковыми средствами, а осознанному соотношению этих структур с их коммуникативными функциями. Преподавателю необходимо превратить занятия в решение правдоподобных имитированных задач общения людей в жизни, в разных видах деятельности. Решение поставленных коммуникативных задач, проигрывание новых социальных ролей в специально разработанных преподавателем ситуациях должны вызвать у студента живой интерес. Преподавателю нужно избегать излишней формализации ситуаций. Учебный материал курса речевой адаптации организуется по ситуативному принципу на основе отобранных речевых интенций путем проигрывания студентами новых социальных ролей в специально разработанных ситуациях. Первый этап работы начинается с введения в ситуацию, сообщаются общие положения о построении диалога, типичного для данной ситуации. Затем следует аудирование. После поэтапного прослушивания серии микродиалогов студенты должны охарактеризовать, исходя из имеющихся знаний, участников диалога по их речевому поведению. Приведем пример фрагмента урока:

В ДЕКАНАТЕ. AT THE DEAN'S OFFICE.

**Задание 1. Запомните, как начать разговор с сотрудником университета.**

**Remember how to start the conversation with an assistant of University.**

Как обратиться к сотруднику университета	Как ответить на обращение	
Можно войти? К вам можно? Вы сейчас свободны? Вы сейчас не заняты?	Входите, пожалуйста. Да, конечно, входите.	Извините, я сейчас занят (занята). Подождите, пожалуйста.

**Задание 2. Составьте диалоги. Make up the dialogues.**

**Ситуация:** студент пришёл в деканат. Сотрудник деканата

а) свободен;

б) разговаривает с преподавателем, другим студентом и т. д.

**Задание 3. Запомните, как вежливо попросить и ответить на просьбу.**

**Remember how to ask and to answer politely.**

Как попросить	Как ответить на просьбу
Не могли бы вы + ИНФИНИТИВ Будьте добры + ИМПЕРАТИВ	Конечно. С удовольствием. Извините, (но) не могу.
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Не могли бы вы мне помочь?</li> <li>– Конечно, с удовольствием.</li> <li>– Будьте добры, покажите мне, где кабинет декана.</li> <li>– Конечно.</li> </ul>	

#### **Задание 4. Составьте микродиалоги. Make up the dialogues.**

Попросите сотрудника деканата:

- показать, где находится расписание;
- сказать, где можно получить зачётку;
- сказать, где находится анатомический музей;
- сказать, на каком этаже находится кабинет декана;
- сказать, где кабинет заместителя декана;
- сказать, как зовут заместителя декана [3].

Подобные диалоги направлены на активизацию речевой деятельности иностранцев, призваны сформировать у учащихся умение определять предмет высказывания, вычленять новую информацию, устанавливать смысловые связи, тождества и различия. При обучении диалогической речи, например, после первичного предъявления звучащего диалога, целесообразно предложить учащимся графически представленные варианты вербальных реализаций интенций, используемых в диалоге [4].

Таким образом, необходимо разрабатывать и использовать в каждодневной работе коммуникативные упражнения, которые дадут возможность создавать ситуации речевого общения, то есть языковую среду [1]. Важно уделять внимание приемам анализа и продукции диалогических текстов. Для речевой адаптации обучения русскому языку иностранцев необходимо выделить функционально-семантическую микросистему стереотипных единиц, призванную помочь учащемуся в осуществлении общения. Иностранцам необходимы хотя бы элементарные сведения о том, как продуцировать диалог, какие шаги для этого необходимы.

#### **Литература**

1. Жидкова, Ю.Б. Речевая адаптация в лингвострановедческом аспекте на начальном этапе обучения русскому языку иностранцев // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Выпуск № 9. – 2013.
2. Сичкарек, А.Н. Преподавание русского речевого этикета в вузе и школе // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / А.Н. Сичкарек. – Воронеж, 1994. – С. 125-135.
3. Сташевич, И. А. Русский язык каждый день / Daily Russian // И.А. Сташевич, Г.Л. Стойка, Е.В. Тихоненко. – Минск: БГМУ, 2018. – 123 с.
4. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. / А.Н. Щукин. – М., 2007.

## PROBLEMS OF SPEECH ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**Ivashen A.I., Stoika G. L.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

This article examines the issue of speech adaptation of foreign students as an important linguistic and cultural aspect of language teaching. At the same time, the idea of teaching not just a language, but the development of dialogical speech in situations of everyday communication seems to be the most effective.

*Keywords: speech adaptation, speech etiquette, situational principle.*

## ИЗ ИСТОРИИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В МГМИ / УО «БГМУ» 1964-2021 ГГ.

**Ишутин О.С.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье приведены основные исторические вехи, связанные с началом подготовки в Минском государственном медицинском институте иностранных граждан, а также становлением и функционированием деканата по работе с иностранными студентами в составе лечебного факультета института и самостоятельного Медицинского факультета иностранных учащихся Белорусского государственного медицинского университета в период с 1964 г. по настоящее время.

*Ключевые слова: Минский государственный медицинский институт, Белорусский государственный медицинский университет, ректор, факультет, декан, деканат, лечебное дело, стоматология, фармация, медико-профилактическое дело, приказ, кафедра, медицинские специалисты, Африка, профессорско-преподавательский состав, доктор медицинских наук, кандидат медицинских наук, профессор, доцент.*

Начало подготовке иностранных граждан в Минском государственном медицинском институте (МГМИ) было положено на основании приказов по Министерству высшего, среднего и специального образования СССР от: 21 июля 1964г. № 874-ст «О распределении студентов, аспирантов и стажеров, обучающихся на Подготовительном факультете Белорусского государственного университета им. В.И. Ленина»; 31 июля 1964г. № 911-ст (доп) «О распределении студентов, аспирантов и стажеров обучающихся на подготовительном факультете Киевского ордена Ленина государственного университета им. Т.Г.Шевченко»; 31 июля 1964г. № 912-ст «О распределении студентов, аспирантов и стажеров, обучающихся на подготовительном факультете Азербайджанского института нефти и химии им. М. Азизбекова», и согласно приказам Ректора МГМИ от 25 августа 1964г. № 487 и от 1 сентября 1964г. № 514.

Первый набор иностранцев, для обучения в МГМИ был осуществлен в 1964г. Это были 8 граждан африканского континента, в том числе: 3 – из Республики Того, 2 – из Республики Кения, 1 – из Южно-Африканской Республики и 2 – из Республики Гамбия был осуществлен в 1964г. 1 сентября 1964 г. они были зачислены на лечебный факультет МГМИ.

Все указанные студенты поступили на обучение в МГМИ после окончания подготовительных факультетов в различных учреждениях высшего образования СССР: Белорусского государственного университета им. В.И. Ленина: Куранг Ламин и Марена Муса (оба – Гамбия), Климани Сами Пауль (Кения), Ситоле Венсле Лаки (ЮАР), Бутера Альфонс и Калиса Августин (оба – Руанда); Киевского ордена Ленина государственного университета им. Т.Г. Шевченко: Биррега Сака Рабер и Букондо Дау Люсьен (оба – Того); Азербайджанского ордена Трудового Красного Знамени института нефти и химии им. М.Азизбекова Одуоль Бернارد Михаэль (Кения).

Второй набор иностранных студентов был осуществлен в следующем 1965 году в количестве двух студентов из числа граждан Республики Руанда: Бутера Альфонса и Калиса Августина.

Третий набор иностранных студентов был осуществлен в 1973 г. в количестве 24 человек: по одному гражданину из Бурунди, Болгарии, Панамы, Руанды, Судана, Эквадора, 2 – граждан Танзании, 3 – граждан Кении, 5 – граждан Иордании и 8 – граждан Мали).

Таким образом систематическое обучение иностранных студентов было установлено с 1973/74 уч. года и продолжается без перерыва по настоящее время.

Общее руководство процессом подготовки иностранных студентов осуществлял ректор Минского ордена Трудового Красного Знамени государственного медицинского института, Заслуженный деятель науки БССР, доктор медицинских наук, профессор Ключарев Александр Александрович (01.07.1921 – 23.07.1992 гг.), а учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, воспитательную, идеологическую составляющую реализовывали сотрудники деканата лечебного факультета: декан 1 курса в период 1959 – 1966 гг., декан лечебного факультета в период 1967 – 1975гг., доктор медицинских наук, профессор врач-хирург Астапенко Вадим Григорьевич (17.08.1924 – 22.12.1989 гг.); заместитель декана лечебного факультета в период 1968 – 1975 гг. кандидат медицинских наук, доцент Кобрик Виктор Ануфриевич (08.01.1929 – 03.03.2008 гг.); декан 1, 2 курсов в период 1964-1966 гг., Заслуженный работник высшей школы БССР, кандидат исторических наук, доцент, Зубец Владимир Владимирович (03.10.1920 – 1996 гг.); декан 3 курса в период 1964-1966 гг. кандидат медицинских наук, доцент врач-терапевт Белый Николай Григорьевич (15(28).03.1914 – 23.11.1976 гг.); декан 4 курса в период 1963 – 1967 гг. кандидат медицинских наук, доцент врач-хирург Артишевский Леонид Иванович (16.09.1924 г.р.); заместитель декана по 5-6 курсам 1964-1970 гг. кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии Данусевич Иван Константинович (11.09.1932 – 8.04.2013 гг.).

В МГМИ обучение иностранных граждан по первоначально осуществлялось

по специальности 1-79 01 01 «лечебное дело» на русском языке. Первый опыт преподавания иностранным студентам русского языка в МГМИ реализовала выпускница 1936 г. литературно-лингвистического факультета Минского государственного педагогического института им. М. Горького по специальности «Преподаватель русского языка и литературы средней школы» Маргарита Владимировна Елисеева. В МГМИ она трудилась почасовиком в составе кафедры иностранных языков МГМИ и вела занятия по русскому языку со студентами-иностранцами в период с 11 сентября 1964 по 26 августа 1967гг.

Кроме русского языка, как иностранного студенты осваивали азы и изучали еще 37 учебных дисциплин. А именно: неорганическая химия, органическая химия, биологическая химия, физколлоидная химия, физика, латинский язык, диалектический материализм, исторический материализм, история КПСС, анатомия, гистология, физиология, патологическая физиология, история медицины, микробиология, фармакология, патологическая анатомия, пропедевтика внутренних болезней, общая хирургия, рентгенология, оперативная хирургия с топографической анатомией, медицинская радиология, гигиена, факультетская терапия, факультетская хирургия, акушерство, гинекология, кожные и венерические болезни, глазные болезни, социальная гигиена и организация здравоохранения, нервные болезни, болезни уха, горла, носа, детские болезни, судебная медицина, психиатрия, инфекционные болезни, лечебная физкультура; в летний период после окончания аудиторной теоретической подготовки на 1, 3, 4 и 5-м курсах студенты прошли производственную практику на клинических базах института.

От изучения политекономии, научного коммунизма, спецподготовки, гражданской обороны, физвоспитания студенты-иностранцы в отличие от их белорусских коллег были освобождены.

По окончании 6-го курса студенты-выпускники подвергались итоговой аттестации. Они сдавали Государственные экзамены по пяти (позже четырем и в последние годы – трем) учебным дисциплинам: марксистко-ленинской философии, терапии, хирургии, акушерству и социальной гигиене с организацией здравоохранения. В разное время вместо марксистко-ленинской философии студенты-выпускники сдавали научный социализм, затем научный коммунизм и Марксизм-Ленинизм; вместо социальной гигиены с организацией здравоохранения – общую и социальную гигиену с организацией здравоохранения; некоторый период выносился также экзамен по детским болезням с детскими инфекциями.

Иностранцы, получая высшее медицинское образование в МГМИ и осваивая профессию врача находились на полном государственном обеспечении. Они наравне с отечественными студентами имели возможность проживания в институтских общежитиях и право на получение стипендии.

Первый выпуск врачей из зарубежных стран в МГМИ состоялся 25 июня 1970 г. В тот знаменательный для нашего учреждения высшего медицинского образования год были выпущены первые восемь врачей, обучавшихся по

специальности лечебное дело с квалификацией «врач-лечебник». Дополнительно выпускникам был присвоен титул «Доктор медицины».

В период с 1964 г. по настоящее время в нашем институте-университете осуществляется подготовка медицинских специалистов по специальности 1-79 01 01 «лечебное дело». С 1992/1993 учебного года по 1994/1995 учебного годов велась подготовка по специальности 1-79 01 01 «лечебно-профилактическое дело». По специальностям 1-79 01 07 «стоматология», 1-79 01 03 «Санитария, гигиена и эпидемиология» (позже «медико-профилактическое дело») обучение иностранных граждан началось с 1984/1985 учебного года и продолжается по настоящее время. Подготовка провизоров по специальности 1-79 01 08 «Фармация» осуществляется с 2011/2012 учебного года по настоящее время. Первый опыт подготовки врачей-педиатров по специальности 1-79 01 02 «Педиатрия» в количестве 10 врачей имел место начиная с 1975/1976 учебного года.

Всего за 57 лет подготовки в МГМИ и УО «БГМУ» медицинских специалистов для иностранных государств было осуществлено 45 выпусков. Общее количество выпускников для 108 иностранных государств составило около 3 500 специалистов, в том числе 2190 врачей-лечебников, 1150 врачей-стоматологов, 33 провизора, 13 санитарных врачей и 13 врачей-педиатров.

Всего за 57 лет подготовки медицинских специалистов для 108 иностранных государств в период с 1964 по 2021 гг. в МГМИ и УО «БГМУ» из 3 500 выпускников диплом «с отличием» получили 77 медицинских специалистов из 25 иностранных государств, в том числе обучавшихся по специальностям: «лечебное дело» и «лечебно-профилактическое дело» – 64 врача-лечебника; «стоматология» – 13 врачей-стоматологов.

В целях оптимизации и упорядочения вопросов, связанных с подготовкой иностранных граждан в институте, а также совершенствования системы работы со студентами и более качественного методического сопровождения учебного процесса с постоянно увеличивающимся количеством обучающихся иностранцев в нашем вузе 1 сентября 1975 года в составе лечебного факультета МГМИ был создан Деканат по работе с иностранными учащимися во главе с деканом. Первым деканом был назначен ранее занимавший должность заместителя декана лечебного факультета кандидат медицинских наук, доцент ассистент кафедры общей хирургии Казаченок Виталий Макарович. В должности декана Виталий Макарович трудился в период 1975 – 1979 гг.

В последующем деканатом и факультетом руководили: кандидат медицинских наук, доцент Пивченко Петр Григорьевич с 11.1979 по 05.1984 гг.; доктор биологических наук, профессор Стожаров Александр Николаевич – с 06.1984 по 05.1988 гг.; кандидат медицинских наук, доцент Манулик Владимир Александрович – с 07.1988 по 07.1992 гг.,

Самостоятельный Медицинский факультет иностранных учащихся (МФИУ) в составе МГМИ был создан в соответствии с приказом Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 31 июля 1992г. «О переводе студентов медицинских институтов на вновь образованные факультеты» и согласно приказу

ректора института от 31 августа 1992г. № 394 уч «Об организации медицинского факультета иностранных учащихся.

Деканами МФИУ в разное время состояли: кандидат медицинских наук, доцент Манулик Владимир Александрович – с 07.1992 по 07.1995 гг., доктор медицинских наук, профессор Пивченко Петр Григорьевич (1947 – 2016 гг.) – с 07.1995 по 04.2001 гг., кандидат медицинских наук, доцент Волотовский Алексей Игоревич – с 04.2001 по 08.2004 гг.; доктор медицинских наук, профессор Доценко Эдуард Анатольевич – с 09.2004 по 08.2012 гг.; кандидат биологических наук, доцент Давыдов Владимир Витольдович – с 09.2012 по 01.2018 гг.; кандидат медицинских наук, доцент Горбич Юрий Леонидович – с 01 по 03.2012 г.; кандидат медицинских наук, доцент Гайдук Александр Владимирович – с 03. по 10.2018 г.

В разное время в должностях заместителя декана МФИУ (по учебной, воспитательной и работе в общежитиях) трудились: кандидат медицинских наук, доцент Чистенко Григорий Николаевич (01.1981 – 11.1985 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Гринько Игорь Владимирович (01.1987 – 12.1989 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Манулик Владимир Александрович (11.1987 – 05.1988 гг.), кандидат медицинских наук, доцент Хомич Станислав Фадеевич (02.1991 – 01.1994 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Сысов Александр Владимирович (09.1995 – 11.1999 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Островская Тереза Иосифовна (05.1998 – 07.2007 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Аветисов Арам Рубенович (11.1999 – 2007 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Данилов Дмитрий Евгеньевич (2007 – 2010 гг.); кандидат медицинских наук, доцент Горбич Юрий Леонидович (2010 – 2013 гг.); ассистент Юрениа Александр Викторович (2013-2016 гг.); старший преподаватель Медведь Галина Владимировна (2012 – 2019 гг.), старший преподаватель Черноус Евгений Анатольевич (09.2015 – 08.2020 гг.), кандидат физико-математических наук Капитонов Андрей Михайлович с 10.2012 г. и старший преподаватель Василевская Юлия Александровна с 09.2020 по 03.2021 г.

Заместителями декана на функциональной основе, курирующими идеологическую и воспитательную составляющую в качестве педагогов-организаторов в разное время трудились: Вакулич Людмила Алексеевна и Воронец Татьяна Александровна.

В должности диспетчера-специалиста деканата ранее трудились: Антонина Ивановна Звонко, Светлана Анатольевна Божко, Юлия Михайловна Шкель, Ольга Григорьевна Шапетько, Алина Викторовна Дунец, Людмила Ивановна Самцевич, Наталья Александровна Сосно, Мария Вячеславовна Лавинецкая, Светлана Николаевна Сивуга, Виктория Анатольевна Сивуга.

Сегодня медицинский факультет иностранных учащихся в УО «БГМУ» продолжает славные традиции подготовки высококвалифицированных медицинских специалистов для иностранных государств, заложенные предыдущими поколениями руководящего состава и профессорско-преподавательским составом кафедр факультета и университета. В целом сегодня на факультете работает 71 сотрудник, в том числе на трех, входящих

в состав факультета кафедрах, трудится более 50 человек профессорско-преподавательского состава. Ученое звание имеют 27 преподавателей, в том числе: 3 профессора и 17 доцентов, 27 имеют ученые степени, среди них: 1 доктор и 26 кандидатов наук.

Организационная структура факультета представлена деканатом в составе: декана, заместителей декана, педагога-организатора, специалистов деканата (делопроизводство, учебно-методическое и паспортно-визовое сопровождение образовательного процесса), трех кафедр (биологической химии, биоорганической химии и латинского языка).

Здесь уместно будет отметить, что кроме указанных выше кафедр, входящих в состав факультета кафедра белорусского и русского языков для нашего факультета, изначально являлась и сегодня является базовой в свете подготовки иностранных граждан, обучающихся как на русском, так и на английском языках. Без усилий и титанического труда наших уважаемых русистов не было бы того результата, который мы достигаем в ходе образовательного процесса на теоретических и клинических кафедрах университета.

Главной целью учебно-образовательной деятельности коллектива деканата и в целом факультета ставится формирование у обучающихся профессиональных компетенций, в соответствии с получаемой ими специальностью (квалификацией).

Подготовка высококвалифицированных медицинских врачей и провизоров путем создания необходимых условий для их учебной, научной, интеллектуальной, духовной, спортивной и досуговой деятельности. Привитие обучающимся норм врачебной этики и деонтологии, гуманности и милосердия.

На факультете сегодня проходят обучение около 1900 студентов из более чем 50 государств. Наиболее значительные представительства национальных диаспор из Республики Индия, Исламской Республики Иран, Туркменистана, Государства Израиль, Ливанской Республики, Российской Федерации, Демократической Республики Шри-Ланка, Иорданского Хашимитского Королевства, Республики Ирак, Китайской Народной Республики и других.

С 15.10.2018 г. по настоящее время факультетом руководит кандидат медицинских наук, доцент, полковник медицинской службы запаса Ишутин Олег Сергеевич. В должности заместителя декана МФИУ сегодня работают: кандидат медицинских наук, доцент Борисевич Ярослав Николаевич с 08.2018 г. по н.в., ассистент Бурдашкина Кристина Григорьевна с 09.2019 г. по н.в., старший преподаватель Золотова Ольга Владимировна с 10.03.2021 г. по н.в. старший преподаватель Волочник Мария Валерьевна, с 18.10.2021 г. по н.в. Заместителями декана на функциональной основе, курирующими идеологическую и воспитательную составляющую в качестве педагогов-организаторов сегодня трудятся: Юлия Станиславовна Лукерчик и Оксана Валерьевна Боговец.

В должностях диспетчеров, а с 2021 г. – специалистов деканата трудятся сегодня: Луиза Анваровна Мавлянова, Инесса Васильевна Ромашко, Светлана Ивановна Мамай, Яна Александровна Дроздова, Ирина Леонидовна Шевцова, Дарья Ивановна Жидко, Алеся Викторовна Квасовец, Ирина Григорьевна Лунева,

Галина Владимировна Жихор.

В структуре факультета также функционируют Совет факультета в состав которого входят представители профессорско-преподавательского состава как общетеоретических, так и клинических кафедр университета. Кроме того, четверть состава Совета представлено студентами.

Большую работу с иностранными учащимися осуществляют кураторы групп и национальных землячеств. Активно работает институт старост групп и потоков. Вопросы взаимодействия с выпускниками факультета возложены на ассоциацию выпускников факультета и университета в целом. Наши студенты активно принимают участие, наравне со своими коллегами белорусами, в научной деятельности в составе СНО университета.

Надо сказать, что ни одного спортивного соревнования как в стенах университета, так и за его пределами не обходится без участия спортсменов-иностранцев. Активнейшее участие в культурной жизни как университета, так и межкультурном межвузовском общении города Минска и в целом Республики Беларусь принимают и наши студенты. В нескольких самостоятельных коллективах студенческого клуба состоят наши студенты: интернациональный хор «Доминанта», Эстрадное объединение иностранных учащихся «TALENT».

#### Литература

1. Ишутин, О.С. Из истории подготовки в МГМИ и УО «БГМУ» медицинских специалистов для иностранных государств (К 55-годовщине первого набора студентов-иностранцев) / О.С. Ишутин, В. В. Руденок, Ж. В. Курак. – Текст: непосредственный // Военная медицина. – 2019. – № 4. – С. 152-157.
2. Ишутин, О.С. 45 лет первому в Беларуси факультету, осуществляющему подготовку медицинских специалистов для иностранных государств / О. С. Ишутин [и др.]. – Текст: непосредственный // Медицинский журнал. – 2021. – № 2. – С. 138-144.

#### FROM THE HISTORY OF TRAINING OF FOREIGN CITIZENS IN MSMI / UO “BSMU” 1964-2021

**Ishutin O.S.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article presents the main historical milestones associated with the beginning of training at the Minsk State Medical Institute of foreign citizens, as well as the formation and functioning of the dean's office for work with foreign students as part of the medical faculty of the institute and the independent Faculty of Medicine of foreign students of the Belarusian State Medical University. version in the period from 1964 to the present.

*Keywords: Minsk State Medical Institute, Belarusian State Medical University, rector, faculty, dean, dean's office, general medicine, dentistry, pharmacy, preventive medicine, order, department, medical specialists, Africa, teaching staff, Doctor of Medical Sciences, Candidate of Medical Sciences, Professor, Associate Professor.*

## ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСЛОВИЦЫ КАК ОБЪЕКТА ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**Камбарова М.А.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Ташкент, Узбекистан*

В статье рассматривается проблема теории паремии и методики обучения пословицам неродного языка в инофонной аудитории. Пословица как отражение народной мудрости, истории, особенностей языкоречи способствует формированию у обучающихся образного мышления, развитию речевых умений и навыков. Лингвотеоретическое в целом и сопоставительное в частности анализ и описание пословиц дает материал для лингводидактического описания и материального внедрения его в учебный процесс.

*Ключевые слова: пословица, лингвотеоретический, лингвометодический, языковой материал, лингводидактика, методика.*

Пословица является объектом лингвотеоретического и лингвометодического исследования. Обе стороны её исследования имеют большое практическое значение. В понимании и определении пословицы учеными есть много общего и индивидуального авторского.

Пословицы – это произведение народа, в котором выражается его дух, ум и мудрость. Они отражают социальные, философские, духовные, исторические и др. стороны жизни народа. Под пословицами обычно понимают меткое образное изречение, имеющие форму законченного предложения и обладающие различными признаками, которые отличают ее от других видов паремии. К таким признакам относят: общеупотребительность, народность, образность, метафоричность, краткость, лаконичность, структурно-семантическая законченность и дидактичность. Эти признаки показывают важность использования пословиц при обучении неродному языку, так как они расширяют знания о языке, представление о культуре, об истории, менталитете народа.

В.И. Даль дает предельно четкое определение пословице: «Пословица – коротенькая притча; сама же она говорит, что голая речь не пословица. Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми. Но одна речь не пословица: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения; нередко, однако же, вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя, и тогда пословицу почти не отличишь от поговорки [Даль, 2003, с. 10].

Проблемой исследования пословицы занимались также Аникин, Круглов [1983], Пермяков [1988], Джусупов, Сапарова [2000], Бакиров [2018] и др.

В процессе обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории одним из эффективных принципов работы по развитию речевых умений и навыков является ознакомление обучающихся с пословицами неродного языка. Они

помогают развить интерес к изучаемому языку, дают возможность соприкоснуться с культурой другого народа, служат их нравственному воспитанию и вызывают положительные эмоции учащихся.

Н.Б. Сапарова считает, что обучающийся воспринимает пословичный текст как языковую (знаковую или графическую) форму. Семантическое содержание пословиц двупланово: в ней выделяются: а) прямое (буквальное) значение и б) переносное (метафорическое) значение. Что касается пословиц неродного языка, то в процессе изучения необходимо соотносить их логические и образные структуры с логическими и образными структурами пословиц родного языка [Сапарова, 2001, с. 9].

Как известно, существуют три аспекта языка: фонетический, грамматический и лексический. При обучении неродному или иностранному языкам первое и важное место имеет фонетический раздел языка и функция формирования произносительных навыков обучающихся. Пословицы прочно ложатся в память, так как они обладают созвучием, рифмой и ритмикой. Поэтому применение пословиц русского языка в тюркоязычной аудитории способствует улучшению звуко-речевых навыков. Так, например, в русском языке почти все пословицы обладают созвучием, что и способствует тому, что слушающий легко запомнит их, выучит и произнесет. Приведем пословицы русского языка, имеющие созвучие или рифму на конце:

- *Без муки нет и науки;*
- *Каковы сами, таковы и сани;*
- *Кто желает власти, в том ему и пропасти;*
- *На что тем хвалиться, что людям не годиться;*
- *Станешь лениться, будешь с сумой волочиться;*
- *Видом пышный, а нутром никудышный;*
- *Не указывай пальцем – сам будешь старцем;*
- *Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости;*

Что касается грамматического аспекта языка, то пословицы служат автоматизации и активации грамматических форм. Грамматика во всех языках представляет собой ядро языка, на котором строится язык и речь. В русском языке много грамматических конструкций, с помощью которых составляются простые и сложные предложения. Например, существуют такие грамматические конструкции, которые часто встречаются (где...там; кто...тот; не...а; у кого...у того и др.):

- *Где правда, там и счастье;*
- *Где хотенье, там и ученье;*
- *Где аккуратность, там и опрятность;*
- *Кто назад бежит, тот честью не дорожит;*
- *Кто гнев свой одолевает, тот крепок бывает;*
- *Кто подъячего обманет, тот двух дней не проживет;*
- *Не гонись за красотой, а гонись за добротой;*
- *У кого на сердце ненасытно, у того и всякий день дождь.*

Что касается лексического аспекта, то пословицы, в первую очередь являются одним из способов запоминания, изучения и заучивания незнакомых слов. Во-вторых, с точки зрения плана содержания лексика имеет следующие подразделения: синонимы, антонимы, гипонимы и т.д., которые присутствуют и в пословицах русского языка. Приведем пословицы русского языка с синонимами и антонимами в лексическом составе.

- *Не хвали в очи, не брани за глаза (синонимы: очи-глаза);*
- *Печаль не красит, горе не цветит (синонимы: печаль-горе);*
- *Бедность крадет, а нужда лжет (синонимы: бедность-нужда);*
- *Он из плута скроен, мошенником подбит (синонимы: плут-мошенник);*
- *Умный любит учиться, а дурак учить (антонимы: умный-дурак);*
- *Скупой богач беднее нищего (антонимы: богач-нищий);*
- *Радость не вечна, печаль не бесконечна (антонимы: радость-печаль).*
- *Работать – день коротать, отдыхать – ночь избивать (антонимы: работать-отдыхать, день-ночь, отдыхать– избивать).*

### **Заключение**

Таким образом, «пословица – это структурно и семантически законченное лаконичное народное изречение в клишированной парадигматической форме, имеющее образно-поэтический, аллегорический и назидательный характер» [Бакиров, 2007, с. 13]. Пословицы характеризуются завершенностью мысли, имеют прямое и переносное значения и обладают рядом признаков, которые помогают отличить пословицы от других паремиологических изречений. К таким признакам относятся общеупотребительность, народность, краткость, лаконичность, образность, метафоричность и т.д. Характеризуясь общими признаками (например, присутствие общих тематик таких, как труд, родина и т.д.), пословицы разных народов по-разному выражают национальные особенности, специфику национального мышления и словесного изображения как в лексико-семантическом, так и в стилистическом и грамматическом планах. В каждом конкретном языке национально-культурная специфика имеет признаки общего и частного характера. В каждой пословице выдвигается обобщенное семантико-стилистическое значение [см.: Джусупов, 2014; 2016],

которое является смысловым стержнем паремии и поэтому понятно для всех говорящих на этом языке.

В методическом плане, к пословцам часто обращаются не только в дидактических, нравоучительных целях, но также они служат развитию у обучающихся речевых умений и навыков.

Теоретическое и методическое изучение пословицы тесно взаимосвязаны: лингвотеоретическое изучение в целом и в сопоставительном плане дает материал для лингводидакта. Он осуществляет лингводидактическое описание теории паремиологии для целей обучения, которое внедряется в учебный процесс. С учетом уровня образования национальных особенностей аудитории [Джусупов, 1989; 2009; 2012] отбор языкового материала по пословицам неродного языка в целях обучения инофонов следует начинать с подбора эквивалентных пословиц,

кратких по структуре со знаковыми языковыми единицами. Исследование имеет важное практическое значение как в теории языка, так и в методике преподавания, так как может быть применена как для студентов языкового вуза, так и для учащихся неязыковых специальностей.

### Литература

1. Аникин, В.П., Круглов Ю.Г. Русское народное творчество. / В.П. Аникин. – Л.: Просвещение, 1983. – 416 с.
2. Бакиров, П.У. Номинацентрические пословицы в разносистемных языках (на материале русского, узбекского и казахского языков): Дисс. (автореф. дисс.) ...докт. филол. наук. – / П.У. Бакиров. – Ташкент, 2007.
3. Бакиров, П.У. Пословицы – энциклопедия народной жизни. / П.У. Бакиров. –Ташкент, Akademnashr, 2018. – 176 с.
4. Даль, В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – М.: Изд-во Эксмо, Изд-во ННН. – 2003. – 616 с.
5. Джусупов, М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования. «Русский язык за рубежом» / М. Джусупов. – Москва, 2009 – №2 – с. 26-32.
6. Джусупов, М. Обучение фонеме как дифференциатору семантики слов. В кн.: Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Вып.3, Ч.1. Общие вопросы. Лексикология. Семантика частей речи и других номинативных классов. / М. Джусупов. –Харьков, 1989, с. 42-43.
7. Джусупов, М. Сапарова Н. Б. Пословица как вид паремиологических клише//Вестник Каз. гос. университета им. Аль-Фараби. Филологическая серия. – №7/41 / М. Джусупов, Н.Б. Сапарова. – Алма-Аты, 2000 – с. 20-25.
8. Джусупов, М. Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность). Русский язык за рубежом. / М. Джусупов. – М.: 2012. – №1. – с. 22-28.
9. Джусупов, Н.М. Теория выдвигения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». / Н.М. Джусупов. – Москва, 2016. – № 2. – С. 41-50. (10.00.00; № 8)
10. Джусупов, Н.М. Теория выдвигения: когнитивно-стилистические характеристики практические аспекты реализации. Иностранные языки в Узбекистане. Электронный журнал. – № 1. – 2014. <http://journal.fledu.uz/ru/content>.
11. Пермяков, Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. – М.: ИВЛ, 1988. – 232 с.
12. Сапарова, Н.Б. Лингводидактические основы обучение студентов–казахов номинацентрическим пословицам русского языка: Дисс. (автореф. дисс.) кандидат педагогических наук. / Н.Б. Сапарова. – Ташкент, 2001.

## LINGUOTHEORETIC AND LINGUOMETHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PROVERB AS AN OBJECT OF STUDY AND TEACHING

**Kambarova M.A.**

*Uzbekistan State University of World Languages  
Tashkent, Uzbekistan*

The article deals with the problem of the theory of paremia and the methodology of teaching proverbs of a non-native language in a foreign language audience. The proverb as a reflection of folk wisdom, history, and the peculiarities of linguistics contributes to the formation of

students' imaginative thinking, the development of speech skills and abilities. Linguotheoretical in general and comparative in particular, analysis and description of proverbs provides material for a linguodidactic description and its material implementation in the educational process.

*Keywords: proverb, linguotheoretical, linguomethodological, language material, linguodidactics, methodology.*

## **ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЫ MOODLE)**

**Качан Е.С.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются вопросы применения одной из форм контроля знаний – тестирования – на занятиях русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: тестирование, тест, образование, русский язык как иностранный, дистанционная система Moodle.*

Тестирование на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) становится все более популярным методом проверки знаний по лексике и грамматике, так как тесты обладают очевидными преимуществами перед другими методами педагогического контроля. Во-первых, это мобильность контроля при помощи емких тестовых заданий, что выражается в минимальных затратах времени, усилий и средств, при этом индивидуализация контроля позволяет справедливо оценить каждого студента по единым критериям. Во-вторых, позволяет проверить знания обучающихся по разным темам изучаемой дисциплины.

Тестирование как форма контроля стимулирует активность и внимание учащихся на занятии, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий [Шибко 2012, с. 58]. Данная форма работы проводится для выявления уровня достижения в определенном виде деятельности, способностей к определенному виду деятельности, трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

С развитием информационных технологий тесты приобрели широкую популярность. Этот метод оценки знаний в современном мире широко используется в дистанционных системах образования, например в Moodle.

Первоначальным этапом разработки теста является определение цели тестирования. Тест может проводиться для оценки:

- а) уровня знаний в начале обучения (входящий тест);
- б) усвоения знаний в течение обучения (тренировочный тест);

в) знаний, умений и навыков после изучения темы, раздела (тематический/промежуточный тест);

г) умений и навыков в конце обучения (итоговый тест).

Так, входящий контроль позволяет выявить до начала обучения реальный уровень знаний обучаемого, в соответствии с которым будет определяться содержание, объем, методы и формы обучения. Решение этой задачи может потребовать немало времени, но ее можно упростить, проведя входящее тестирование.

Задания, используемые в тренировочных тестах, позволяют проверить начальный уровень сформированности знаний, получить сведения о качестве усвоения учащимися учебного материала. На основе информации, получаемой с помощью тренировочных тестов, преподаватель корректирует обучающую и учебно-познавательную деятельность студентов, а в случае необходимости использует новые методы и средства обучения.

Не менее важную роль в применении тренировочных тестов играет самодиагностика, которая позволяет студенту быстро обнаружить пробелы в собственных знаниях и ликвидировать их.

Для проверки уровня усвоения материала после изучения отдельных тем, разделов применяется тематический (промежуточный) тест.

К тестам, выполняющим контролируемую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у обучаемых определенного уровня коммуникативной компетенции, и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения. Первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид – с промежуточным контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий.

В дистанционной системе Moodle существует многообразие типовых тестовых вопросов:

а) открытый тип вопроса требует ввода текста с клавиатуры (ответами могут быть окончания слов, словосочетания, предложения);

б) установление соответствия между элементами (возможны 2 способа усложнения данного типа вопросов: лишний ответ или один ответ соответствует нескольким вопросам);

в) одиночный выбор (возможен только один правильный ответ);

г) множественный выбор (можно выбрать несколько ответов);

д) перетаскивание в текст (используется для проверки знаний грамматики и синтаксической сочетаемости, формирования понятия о структуре русского предложения). Этот тип вопросов интересен тем, что не возможен в бумажном варианте теста.

Для создания надежного и работающего теста в системе Moodle необходимо, чтобы он соответствовал следующим требованиям:

– простота синтаксических конструкций и содержание минимального количество информации;

- наличие четкой формулировки перед каждым вопросом (для студентов англоязычных групп желателен перевод заданий на английский язык);
- указание типа вопроса в системе перед каждым заданием;
- разнообразие типовых тестовых заданий.

Основная роль тестирования в преподавании РКИ заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле), и чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование [Чумак 2009, с. 173].

Преимущество тестирования состоит в том, что оно позволяет проверять одновременно всех учащихся группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

У тестирования как средства контроля в обучении РКИ есть не только преимущества, но и недостатки, к которым следует отнести невозможность контроля за правильностью речи студентов; невозможность учета психофизиологического состояния учащихся на момент контроля; случайность выбора правильного варианта ответа [Байтукаева 2011, с. 229].

Главная отличительная черта теста – объективность и качественность оценивания результатов, которые достигаются за счет стандартизации процедуры тестирования, а также стандартизации и проверки показателей качества заданий и тестов в целом. Необходимо отметить, что использование тестов исключает возможность возникновения конфликтов из-за несогласия с оценкой, способствуя тем самым установлению доверия как между студентами, так и между преподавателем и студентом.

Качество тестов, используемых в учебном процессе, является одним из важнейших методов контроля знаний. Во избежание необъективной оценки знаний студентов необходимо использовать только статистически обоснованные тестовые задания, прошедшие предварительное тестирование и обладающие достаточным уровнем достоверности и надежности.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что в настоящее время тестирование является неотъемлемым компонентом процесса обучения РКИ и постоянно используется как текущий, промежуточный и итоговый контроль знаний студентов. Технология подготовки и проведения тестирования меняется в зависимости от типа и вида тестовых заданий. При соблюдении всех требований, предъявляемых к их составлению, при знании психолого-педагогических условий и нравственных норм тестирования обучение РКИ станет более успешным.

### Литература

1. Байтукаева, А.М. Лингводидактическое тестирование как инструмент педагогического мониторинга / А.М. Байтукаева // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – 2011. – №3. – Т. 24. – С. 225 – 230.
2. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Л.Н. Чумак. – Мн.: БГУ, 2009. – 304 с.
3. Шибко, Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для иностранных студентов филол. спец. высших учебных заведений Республики Беларусь / Н. Л. Шибко. – Минск: БГУ, 2012. – 160 с.

### TESTING AS ONE OF THE CONTROL FORMS IN TRAINING RFL (ON THE EXAMPLE OF THE FUNCTIONING OF THE MOODLE REMOTE SYSTEM)

**Kachan E.S.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

The article deals with the application of one of the forms of knowledge control – testing – in the lessons of Russian as a foreign language.

*Keywords: testing, test, education, Russian as a foreign language, Moodle distance system.*

### СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

**Кисиль Л.Н.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,  
Украина, Харьков*

В статье рассматривается принцип ситуативности в обучении. В центре исследования – ситуативность диалогической речи, в частности коммуникативные ситуации и их влияние на диалогическую речь. Ситуативный подход представлен как лингводидактическая стратегия реализации коммуникативного принципа в обучении говорению иностранных учащихся технических вузов. Описаны основные виды ситуативных заданий в обучении профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов в процессе их языковой подготовки.

*Ключевые слова: принцип ситуативности, диалогическая речь, коммуникативный подход, учебно-речевая ситуация, коммуникативная ситуация.*

Общий термин ситуация обозначает «положение, обстановка, совокупность обстоятельств». Какое-либо общение, создание и восприятие текстов-дискурсов происходит в социальных ситуациях. Социальные обстоятельства определяют существование типичных сфер общения, таких как общественно-политическая, научная, образовательная, в том числе профессиональная. В различных сферах функционируют и различные стили и жанры общения, а изменения, которые

происходят в каждой из них вызывают выбор актуальных тем дискурсов, лексики, структуры высказываний и текстов и др. Коммуникативной считаем такую часть социальной ситуации, которая приводит к возникновению и функционированию речи и характеризует обстоятельства общения в целом, его стимулы, участников общения, место, время и т.д.

Вопросами ситуативности речи и созданием учебных коммуникативных ситуаций занимались И. Берман, В. Бухбиндер, В. Скалкин, Г. Рубинштейн, Е. Розенбаум, В. Артемов, Ю. Пассов и др. Например, ученый В. Артемов проанализировал коммуникативные признаки речевых поступков и сформулировал компонентный состав учебной коммуникативной ситуации, утверждая, что для сценической актуализации речевого поступка важно учитывать: кто, кому, что, зачем, в каких обстоятельствах и как сообщает [1, с. 23 – 25]. Несмотря на пристальное внимание лингводидактов к проблеме ситуативности, до сих пор остается ряд вопросов до конца не рассмотренных.

Цель статьи – рассмотрение понятия ситуативности как лингводидактической категории, в частности при обучении говорению иностранных студентов в процессе их языковой подготовки в вузах.

Под ситуативным подходом понимаем лингводидактическую стратегию реализации коммуникативного принципа в обучении говорению. Однако следует учитывать, что не всякая ситуация порождает диалог. Под «коммуникативной ситуацией» имеем в виду сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний собеседников, реализованных в речевом продукте – высказывании, дискурсе, который направлен адресату. Комплекс внешних и внутренних состояний приводит к возникновению речи и отображается в речи в своих содержательных компонентах, а это, прежде всего, адресат и адресант, время и место. Адресат и адресант – важнейшие компоненты ситуации общения. Это языковые личности, которые воплощают обобщенные черты своего народа, культуры и социальной среды, а также личный опыт знаний, суждений оценивания отношений. Кроме этого, адресант и адресат являются носителями определенных социальных статусов и ролей и взаимодействуют согласно им, что отображается в создании и восприятии текстов.

Тематическая составляющая коммуникативной ситуации зависит от предметного окружения коммуникантов и типа заданий общения. У адресанта для осуществления коммуникативного действия должна быть мотивирующая причина и цель как стремление достичь результата донесения. В свою очередь адресат воспринимает и декодирует интенционный замысел высказывания адресанта в соответствии со своими собственными знаниями, суждениями, установками, приоритетами, оценками. Компонент коммуникативной ситуации как определяет выбор вербальных и невербальных средств кода, а компонент каким способом предусматривает стилистическую тональность продукта речи, которую задают социальные сферы общения и статусно-ролевые позиции коммуникантов. Место и время, которые можно рассматривать как определенный план действий, побуждают коммуникантов создавать в сознании определенные

сценарии, планировать свое речевое поведение. Важную роль в общении оказывает заметное влияние такое условие, как социум, то есть владение коммуникантами нормами литературного языка, возможности языковой личности, уровень ее речевой культуры.

Е. Пассов указывает, что «речевая ситуация – это такая динамичная система взаимоотношений коммуникантов, которая базируется на отображении объектов и событий окружающего мира и побуждает к целенаправленной деятельности для решения речевых творческих заданий [4, с. 148]. Таким образом, речевой ситуацией считаем такую, которая вызывает какую-либо речевую реакцию, другими словами, взаимодействие в процессе коммуникации как минимум двух участников. Именно их взаимодействие составляет основу коммуникативной ситуации. Однако необходимым условием этого взаимодействия является целеустремленность его участников.

В учебном процессе иностранных студентов-инженеров имеются два основных вида речевых ситуаций: естественные (реальные), которые возникают во время занятий и практической деятельности, и специальные учебные речевые ситуации. В методике учебная речевая ситуация рассматривается как совокупность жизненных условий, которые побуждают к высказыванию мыслей и использования при этом языкового материала.

Можно утверждать, что ситуации организовываются преподавателем как переплетение ролевых ожиданий и неформальных, личностных проявлений и рассматриваются учебные ситуации как такие, которые моделируют фрагменты объективной действительности, соотнесенные с речевыми действиями партнеров по общению, то есть создают и имитируют типичные ситуации реальной жизни участников коммуникации. Участники таких речевых ситуаций апробируют образцы и модели реального общения на неродном языке, при этом формируется речевое поведение иностранных студентов, мобилизуется их внимание и развивается воображение. В процессе такого обучения проектируется и реализуется принцип возможной нормы деятельности для достижения поставленной цели.

Поскольку студент-инженер выступает в определенной социальной роли, где реализуется его типичное социально-коммуникативное поведение, то и коммуникативные ситуации считаем типичными. Типичная коммуникативная ситуация – это модель реального контакта, в котором реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях. Моделирование, по мнению А. Вербицкого, означает воспроизведение содержания какой-либо профессиональной деятельности человека и содержания отношений между людьми во время выполнения этой деятельности [2, с. 63–64]. Моделируя ситуацию общения на занятиях по языковой подготовке, преподавателю необходимо принимать во внимание особенности моделирования, четко ставить цель и задания. В качестве критериев, от которых зависит каждый компонент ситуации, в процессе разработки комплекса упражнений используют такие положения: детерминирующее влияние на содержание или форму высказывания;

обеспечение мотивационного и исполнительного свойства речевого действия; процессуальную значимость.

Наосновераассмотренногоанализаситуативностикаклингводидактической стратегии можно выделить такие основные виды ситуативных заданий в обучении профессионально ориентированной диалогической речи иностранных студентов в процессе их языковой подготовки:

- 1) дать ответы на вопросы, сформулированные относительно определенной ситуации;
- 2) выбрать из предложенных вариантов правильное решение, которое касается конкретной ситуации;
- 3) самостоятельно сформулировать проблему (вопрос) на основе заданной ситуации;
- 4) охарактеризовать объект и субъект исследования и их взаимоотношения в предложенной ситуации;
- 5) решить сформулированное задание на основе использования законов формальной логики;
- 6) выполнить задания на основе знаний, диагностики и прогнозирования поведения участников ситуации;
- 7) осуществить поиск или сконструировать ситуацию с использованием литературных источников или фактов реальной практики;
- 8) провести классификацию отобранных, ранее предложенных ситуаций на основе взаимодействия субъекта и объекта;
- 9) сделать анализ действий в условиях конкретной ситуации и определить пути решения поставленного задания;
- 10) проанализировать ситуацию, используя разные соединения творческих заданий предыдущих типов.

Моделирование профессионально ориентированной деятельности в учебных условиях происходит на основе создания комплекса разнообразных ситуаций, которые вытекают из коммуникативных потребностей будущих иностранных специалистов. Во время обучения профессионально ориентированной диалогической речи в вузах на занятиях по языковой подготовке преподавателям-филологам необходимо создавать такие учебные ситуации, которые, с одной стороны, имеют профессиональную значимость и удовлетворяют познавательный интерес иностранных студентов в процессе изучения неродного языка, а с другой, позволяют раскрыть и реализовать иноязычные коммуникативные способности, облегчить усвоение дисциплин по специальности. Определенная проблема, отображенная в коммуникативном задании, представляет собой ядро речевой ситуации. Поэтому важным, на наш взгляд, является отбор таких коммуникативных заданий, которые бы направляли речевое поведение студентов на достижение цели общения, эффективно стимулировали речевые намерения и помогали реализовывать их в практической деятельности. Основным смысловым компонентом в решении таких заданий является моделирование коммуникативных ситуаций и их реализация в ролевых

и деловых упражнениях, которые дают возможность иностранным студентам как субъектам учебной деятельности на высоком уровне осознать процессуальный и смысловой аспекты профессионально ориентированного общения, проявить свою творческую индивидуальность, усовершенствовать свои коммуникативные и организаторские способности.

По параметру коммуникативной направленности Д. Изаренков разделяет речевые ситуации на три большие группы: 1) речевая ситуация, которая порождает вопросительные речевые действия; 2) речевая ситуация, которая порождает побудительные речевые действия; 3) речевая ситуация, которая порождает речевое действие оповещения [3, с. 54 – 60].

Рассмотрев предложенную классификацию коммуникативных ситуаций, отметим, что в практике общения иностранных студентов подавляющее большинство речевых ситуаций порождает вопросительные речевые действия.

Одним из важных условий обеспечения эффективности ситуативного обучения является аутентичная ситуация и именно «погружение» иностранных студентов в речевую действительность той среды, язык которой изучается. На занятиях по языковой подготовке преподаватели должны создавать коммуникативные ситуации, которые приспособлены к учебному процессу, близкие к реальным. Такие ситуации опираются на усвоенный учебный материал, отображают предвиденные акты речевого общения, их в методике называют учебными (Л. Васильева, Л. Паламар, Н. Станкевич, О. Тарнопольский и др.).

Учебная ситуация включает инструкцию преподавателя, материал учебников и пособий, средства наглядности, технические средства, условия обучения. Учебные ситуации регулированы, предусматривают мотивационные и смысловые факторы, акты диалогического общения, которые основаны на сформированных соответствующих диалогических умениях и навыках и усвоенном языковом речевом материале. В современной методике обучения способ создания учебных ситуаций, их описательный метод, все чаще заменяют (при благоприятных условиях обучения) аудио– или видеолингвальным методом.

Ядром речевого взаимодействия в коммуникативных ситуациях является интенция коммуникантов. Дискурсо-текстопродуцированные интенции (понятие введено Н. Формановской) определяют выбор того или иного речевого жанра и является его основной чертой, а репликопродуктивные реализуются в рамках речевого акта, создавая группу интенций, характерную для определенного жанра [5, с. 228 – 236]. Например, интенция «расспросить» реализуется в жанре – диалога-интервьюирования, «инструктировать» – в жанре диалога-инструкции, «отчитываться» – диалога-отчета и т.д.

Таким образом, ситуативность – основной лингводидактический принцип обучения профессионально ориентированной диалогической речи. Ситуативные задания – приоритетные методические средства формирования речевых умений, коммуникативно-речевого поведения в процессе учебно-речевой деятельности иностранных студентов в технических высших учебных заведениях. Коммуникативная ситуация в процессе обучения профессионально

ориентированной диалогической речи иностранных студентов – это такая ситуация, в которой условия и обстоятельства подчинены первостепенной цели: решить благодаря общению определенную профессиональную проблему реальной жизни, достичь желаемого результата. Такие ситуации предусматривают сознательное использование студентами-иностранцами усвоенного языкового материала на практике.

### Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации: Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1992. – 282 с.
2. Вербицкий, А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64с.
3. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – №4. – С. 54-60.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.
5. Формановская, Н.И. Коммуникативно-прагматическое описание русского языка в целях его преподавания как иностранного / Н.И. Формановская // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. – М.: Рус. яз., 1990. С. 228-236.

## SITUATIVE APPROACH AS A LINGUODIDACTICAL STRATEGY OF ORGANIZATION OF TRAINING OF DIALOGICAL SPEECH

**Kisil L.N.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Kharkiv, Ukraine*

The article discusses the principle of situational learning. The research focuses on the situational nature of dialogical speech, in particular, communicative situations and their influence on dialogical speech. The situational approach is presented as a linguodidactic strategy for the implementation of the communicative principle in teaching foreign students to speak at technical universities. The main types of situational tasks in teaching professionally oriented dialogical speech of foreign students in the process of their language training are described.

*Keywords: the principle of situational learning, dialogue speech, communicative approach, teaching speech situation, communication situation.*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ РКИ

**Кислик Н.В., Петровская Д.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье описываются различные виды интерактивных технологий для использования на уроках русского языка как иностранного: электронные ресурсы, специализированные сайты, дисплейные тексты, интерактивные доски, мобильные приложения, подкасты, буктрейлеры, виртуальные библиотеки, аудиокниги. Обучение через развлечение и эдьютейнмент.

*Ключевые слова: интерактивный, технологии, сайты, дисплейный, приложение, подкаст, буктрейлер, виртуальный, аудиокнига, эдьютейнмент.*

Преподавание РКИ в эпоху пандемии безусловно обогатилось новыми приёмами и методами работы, а также мотивировало многих преподавателей активно использовать разнообразные электронные ресурсы на онлайн занятиях. Во многом этому способствовало создание электронных учебно-методических комплексов в вузах, но это был первый шаг. Вторым шагом в освоении интернет-пространства стало желание преподавателей разнообразить свои занятия использованием и других ресурсов и возможностей. Во время дистанционного обучения и после него среди студентов заметно возрос спрос на мобильные приложения для разных уровней владения языком и совершенствования навыков. Одни интересовались приложениями для повседневного общения, другие искали тренажёры по глаголам и глагольным формам. Следует отметить, что такого интереса ранее мы не наблюдали.

Основными источниками, которые оказались востребованы на онлайн-занятиях и которыми возможно было воспользоваться для самостоятельной работы, оказались следующие: веб-сервисы и специализированные сайты, дисплейные тексты, интерактивные доски онлайн, мобильные приложения, подкасты, буктрейлеры, виртуальные библиотеки, аудиокниги.

Веб-сервисы и специализированные сайты для изучения русского языка как иностранного содержат различную информацию по лексико-грамматическим темам с иллюстративным материалом и заданиями, нередко с комментариями на английском и других языках. Используя такие сайты, возможно задать учащимся домашнее задание или попросить изучить какой-либо подраздел (грамматический или лексический) самостоятельно. Среди множества таких сайтов хочется выделить следующие: «О русском по-русски», «Время говорить по-русски», «I speak Russian», «Ералаш», «Russian for free» и «Ruspeach».

Сайт «О русском по-русски» освещает различные аспекты языка: фонетику, грамматику и тд. Этот сайт подкреплён каналом на ютуб. Материал здесь подается очень живо и естественно, а информация представлена не только в виде текстов, но и видео.

На сайте «Время говорить по-русски!» уроки представлены в виде мультфильма о приключениях канадца по имени Джон, который попадает в Россию и что там с ним происходит. Есть и вторая часть «Каникулы Джона». К каждому уроку представлены лексические и грамматические задания. Все видео продублированы на ютуб-канале. А ещё у этого сайта есть приложение *timeto-speakrussian*, которое позволит просматривать обучающие ролики прямо с телефона.

Сайт «I speak Russian» содержит информацию о русской грамматике, о русских падежах, истории в текстовом формате, задания на аудирование, сказки, а также ролики из журнала Ералаш. Они маленькие по объему и содержат необходимые фоновые знания страноведческого характера. Большим плюсом сайта является наличие текстов к этим видео.

На сайте «Russian for free» можно учить русский вместе со Смешариками. Курс так и называется «Учим русский со смешариками». Этот курс подойдет для детей, а также его можно посоветовать нашим взрослым студентам, у которых есть дети. На сайте есть много информации справочного характера по языку.

Сайт «Ruspeach». На этом сайте материалы переведены не только на английский, но и на французский, немецкий, итальянский, испанский и другие языки, что является интересной чертой ресурса.

Материал подается в виде комиксов, что визуально очень удачный ход. Комиксы нравятся не только детям, но и взрослым. Характерной чертой сайта можно назвать принцип компьютерной игры (геймификации). Чтобы открыть новое правило, новое задание, учащемуся нужно зарабатывать персики, что вносит в обучение элемент азарта.

И если вы захотите сконструировать сайт самостоятельно, а сейчас для этого не нужно специальное образование, вы можете воспользоваться конструктором сайтов *Ru.wix.com* или *Spark.adobe.com*. На *Ru.wix.com* есть платная и бесплатная информация. Этот сайт в основном удобен для создания и размещения текстовых материалов. Конструктор сайтов *Spark.adobe.com* отличается интуитивно понятным дизайном, который может легко помочь вам создать собственный интернет-ресурс.

Дисплейные тексты – это тексты, сочетающие в себе языковые (устные и письменные) и внеязыковые (картинки, анимацию и др.) носители смысла, благодаря чему они имитируют общение, включая элементы разговорной речи в атмосфере непринужденности и доверительности. Работа с такими текстами может быть востребована для дискуссии как одной из форм работы на уроке. Ещё одной формой дисплейного текста является интернет-мем, работа с которым может быть востребована для отработки речевых и грамматических навыков, а также для расширения культурологической информации.

В последние годы большую популярность завоевали интерактивные доски онлайн. С их помощью можно не только визуализировать любое грамматическое правило, лексико-грамматическую конструкцию, парадигму окончаний и тому подобное, но и организовать проектную и командную работу. Работу с доской

можно начать с белого поля, но основное её преимущество всё-таки – это шаблоны для организации информации. На доске можно писать текст, выделяя цветом и шрифтом необходимое, прикреплять картинки, файлы различного типа (pdf, ppt и др.), стикеры, можно рисовать и писать формулы от руки, возможно создавать интеллект-карту по имеющимся шаблонам или «с нуля». На ней можно проводить онлайн-уроки, создавать план работы или закреплять задачи, которые нужно выполнить.

Интерфейс доски интуитивно понятен, управлять ею просто – передвигать нужные шаблоны и другие элементы мышкой. Доской можно пользоваться и с компьютера, и со смартфона – это удобно. Размер доски можно менять, готовые проекты можно сохранять на Гугл Диске, в формате jpg, pdf. Необходимо отметить, что интерактивная доска онлайн также даёт возможность работать в группе одновременно всем вместе на одной доске.

Виртуальные экскурсии приходят на помощь, когда и живая прогулка, и путешествие невозможны. В сети можно найти виртуальные туры по историческим местам Беларуси: замковый комплекс Мир, Несвижский замок, Кревский замок. При помощи гаджетов также можно заглянуть в музеи Беларуси, погулять по Минску, увидеть историко-культурные комплексы «Хатынь» и многие другие.

Мобильные приложения стали особенно востребованы и в последние годы появилось много приложений для визуального изучения русского языка; для применения грамматики; приложения для перевода (словари); приложения-книги для чтения, приложения для общения. Приложение «Russian verbs Pro» направлено на изучение и отработку навыков употребления глаголов. Включает в себя более 1000 глаголов и их форм.

Буктрейлеры подойдут учащимся, у которых не сформирована читательская компетенция. Это короткие от минуты до трёх рекламные видеоролики по какой-то книге, передающие содержание книги и стремящиеся заинтересовать в прочтении. Работать с буктрейлерами возможно со студентами продвинутого уровня обучения.

Подкасты – это аудиопередачи, которые напоминают классические программы на радио, но от радио отличаются тем, что их можно слушать в любое удобное время, можно поставить воспроизведение на паузу, можно слушать с любого места или повторить прослушивание фрагмента, а также отличием является их распространение по интернету. Подкасты создают не только профессиональные дикторы и журналисты, но и обычные люди. Успешным ведущим может стать любой человек, который знает, как заинтересовать публику. Ещё одна важная особенность подкастов – это доступность по запросу. Подкасты для изучающих язык могут быть ранжированы по уровню владения языком.

Одним из самых популярных ресурсов является Speaking Russian podcast. Он подойдет для обучения языку с нуля. Сайт разделен на два раздела: «читать», в котором можно найти статьи на английском языке об обучении русскому, лучшие зарубежные пособия, и раздела «говорить», который содержит сами подкасты, которые можно прослушать, как на сайте, так и с телефона.

Если вы сами хотите озвучить текст, но у вас нет микрофона, в таком случае вы можете воспользоваться мобильным приложением или сервисом Ar-host.ru. Данный сервис может перевести любой набранный вами или скопированный текст в аудио, то есть озвучить мужским или женским голосом. Выбор голоса остаётся за вами. Апихост предоставляет такие возможности, как постановка ударения, выбор интонации и скорости чтения, выбор голоса и тона речи от нейтрального, дружеского до раздражённого. Таким образом в этом приложении можно озвучивать даже диалоги.

Slow Russian подкаст содержит информацию страноведческого плана, о русской жизни и о русской культуре: о географических явлениях, о песнях, о балете, о мультиках и об СССР. Данный ресурс ориентирован на начальный уровень владения языком.

Подкаст «Очень по-русски» ориентирован на аудиторию уровня B2 и выше, содержит сведения о многих русских поговорках и объяснение их. Эти материалы помогут иностранцам, сталкивающимся с устойчивыми выражениями в разговоре с носителем языка. К записям прилагаются тексты с проставленным ударением. Этот подкаст подойдет всем студентам-билингвам.

В виртуальных библиотеках можно найти учебники, учебные пособия и сборники заданий и почти всё, что издаётся и издавалось в последние десятилетия. Имея необходимый учебник в электронном варианте, будет удобно воспользоваться им на онлайн-занятии.

В последнее время список зарубежных и отечественных педагогических технологий обогатился новым понятием эдьютейнмент. Это технология, которая рассматривает гармоничное осуществление обучения через развлечение, основываясь на современных дидактических и технологических средствах преподавания. Эдьютейнмент позволяет повысить вовлеченность студентов в учебный процесс. На практике эта технология реализуется через привлекательные и актуальные учебные пособия, современную визуализацию материала, использования элементов игры на занятии, а также активную деятельность учащегося (мастер-класс, воркшоп, презентация), что позволяет достигнуть индивидуального подхода к каждому обучаемому.

Использование электронных учебников, сайтов, подкастов, возможность озвучить любой текст или диалог делает занятие интересным, а может и незабываемым, увлечёт студентов, избавит их от чувства рутины, заинтересует их, а следовательно, повысит их мотивацию, что неизбежно приведёт к высоким результатам.

Владение современными обучающими технологиями и инструментами и использование их в учебном процессе повысит уровень преподавания в целом, поможет более эффективно использовать учебное время и повысит имидж преподавателя, который по своему профессиональному определению обязан применять прогрессивные технологии обучения и воспитания и быть способным к непрерывному самообразованию и повышению уровня квалификации.

### Литература

1. Костомаров, В.Г. О дисплейных текстах. Режим доступа: <http://journal.pushkin.institute/magazine/kostomarov-1-19>.
2. Кобзева, Н.А. Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки) Edutainment как современная технология обучения.
3. EduNeo [Электронный ресурс] <https://www.eduneo.ru/mobilnye-prilozheniya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-obzor>.
4. [Электронный ресурс] <https://fb.ru/article/449776/obraz-sovremennogo-uchitelya-sotsialnoe-znachenie-imidj-problemyi>.
5. Pedsovet.su [Электронный ресурс] [https://pedsovet.su/ikt/7077\\_obzor\\_online\\_dosok](https://pedsovet.su/ikt/7077_obzor_online_dosok).

### RFL MODERN TECHNOLOGIES

**Kislik N.V., Petrovskaya D.A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article describes various types of interactive technologies for use in the lessons of Russian as a foreign language: electronic resources, specialized sites, display texts, interactive whiteboards, mobile applications, podcasts, book trailers, virtual libraries, audiobooks. Learning through entertainment and edutainment.

*Keywords: Interactive, technology, sites, display, application, podcast, book trailer, virtual, audiobook, edutainment.*

### ПЕРЕВОД В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Китаева Т.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

Статья анализирует дидактический потенциал и целесообразность использования перевода текста в процессе обучения студентов русскому языку.

*Ключевые слова: образовательный процесс, перевод текста, студент.*

В эпоху глобального билингвизма перевод можно рассматривать в качестве посредника в процессе постижения национальных особенностей культуры, так как само понятие взаимодействия культур подразумевает наличие общих и частных элементов и совпадений и несовпадений, которые и позволяют узнавать лингвокультурные общности, а достижение адекватности перевода невозможно без свободного владения ассоциативно-образной спецификой культур. Перевод – это вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка; преобразование речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения.

В современной лингводидактике отношение к использованию перевода в учебном процессе неоднозначно. Так, например, А.Н. Шукин считает, что современные требования к изучению иностранного языка ограничивают роль перевода, так как основной целью работы является беспереводное выражение мыслей на иностранном языке и понимание их на слух и при чтении. Перевод же в такой ситуации не способствует усвоению основных языковых средств изучаемого языка. Перевод, как и другие способы обучения, не является универсальным способом семантизации: при несовпадении объема понятий перевод не исчерпывает всех возможных значений переводимого слова или словосочетания (в частности, паремии). Кроме того, частое применение этого способа тормозит формирование беспереводного владения языком.

А профессор А.Е. Супрун считал, что целесообразно использовать перевод в целях развития умения выражать одну и ту же мысль средствами разных языков, тогда перевод становится одной из практических целей обучения, направленной на развитие умения мыслить на изучаемом языке и может быть использован как один из способов сознательного овладения письменной формой литературного языка, который сочетает в себе группу учебных приемов, позволяющих решать сложные учебные задачи.

Все точки зрения обоснованы и заслуживают внимания. Однако думается, что целесообразность использования любого средства и приема обучения зависит от конкретной учебной ситуации, исходного уровня подготовки студентов и уровня подготовки и мастерства преподавателя. Поэтому только все эти обстоятельства вместе взятые могут определить целесообразность выбора того или иного варианта развития событий. Выбор за преподавателем.

Перевод может выступать как самостоятельная цель обучения (профессиональный перевод) и как средство обучения (учебный перевод), как источник теоретической и справочной информации, как прием практической тренировки с целью развития навыков иноязычной речи и, наконец, как средство контроля уровня сформированности этих навыков. Основной функцией учебного перевода является овладение языковыми средствами изучаемого языка через сопоставление с языковыми средствами родного языка.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает синхронный перевод, как вид профессионального перевода. Ценность его заключается в том, что происходит одновременное осуществление операций восприятия на слух исходного текста и устного оформления содержания средствами другого языка. Основная особенность синхронного перевода – временные ограничения. Обучение синхронному переводу предполагает формирование следующих механизмов: навыки синхронизации восприятия и речи, навыки нейтрализации проговаривания при восприятии устной речи и навыки переключения. Синхронный перевод позволяет развивать переключение и память, поэтому с успехом может использоваться в процессе обучения иностранному языку.

В процессе работы мы использовали следующие виды перевода: устный и письменный перевод, синхронный перевод, реферативный перевод.

Распространенной ошибкой перевода в студенческой аудитории являются попытки дословно воспроизвести содержание предложения. Предложение в таких случаях превращается в неудачный подстрочник, а неадекватный выбор слова может исказить смысл, а то и вовсе потерять его. Приведем примеры:

- «Каждый из нас индивидуален в силу природных данных» – «Кожны з нас індывідуальны ў моц прыродных даных»,
- «Нелегко «прручить чрту характера» – «Нялёгка падпарадкаваць рысу характару»,
- «Как бы вы не старались» – «Як бы вы ні намагаліся»,
- «Исторически принято различать...» – «Гістарычна прынята вылучаць...»,
- «...подвержены эмоциональным срывам.» – «...падвержаныя эмацыянальным зрывам.»
- «Если профессия не предполагает излишней эмоциональности...» – «Калі прафесія не мае на ўвазе залішнюю эмацыянальнасць».

Порой вызывают затруднения грамматические конструкции, характерные только для белорусского или только для русского языка. Например, предложение «Камбиальные клетки входят в состав обновляющихся тканей человека и животных» было переведено следующим образом:

- «Камбіяльныя клеткі ўваходзяць у склад тканак жывел і чалавека, якія аднаўляюцца»,
- «Камбіяльныя клеткі ўваходзяць у склад тканак, якія аднаўляюць жывёл і чалавека».

Оба варианта неверно передают смысл оригинального предложения, так как речь идет о клетках, которые обеспечивают регенерацию тканей, значит восстанавливают поврежденные ткани, а не обновляют организм животных и человека.

Формирование навыков перевода – это важнейшее направление работы, однако существуют объективные трудности обучения переводу в неязыковом вузе. Обусловлены они тем, что перевод то теоретическая филологическая дисциплина и специфическая речемыслительная деятельность, основная задача которой состоит не в том, чтобы средства одного языка заменить средствами другого, а в том, чтобы найти наилучший вариант выражения смысла оригинального текста. А время учебного процесса ограничено.

Поэтому в процессе перевода профессионально ориентированных текстов необходимо, в частности, уделять особое внимание следующим моментам:

- языковые факты, отражающие особенности национального языка (безэквивалентная лексика, фоново-неэквивалентная лексика),
- особенности словообразования и употребления профессиональной лексики. Начинать работу имеет смысл с анализа языковых средств оригинала (выделение ключевых слов, комментирование слов и словосочетаний, которые вызывают сложности, анализ явлений, связанных с интерференцией, обсуждение вариантов перевода общеупотребительных слов с целью предотвращения неточностей семантических и стилистических). В случае затруднений с выбором

полного эквивалента слова, можно прибегнуть к таким приемам, как смысловое развитие, конкретизация смысла, обобщение, введение или пропуск слова, переформулирование.

Работа над трудностями такого рода обогащает словарный запас студентов, корректирует грамматические знания, позволяет непосредственно в процессе работы сопоставлять языковые явления и не только активизировать речевые навыки, но и вводить актуальную информацию, обогащать лексический запас, том числе связанный с будущей профессией.

Предметно-тематическое содержание банка текстов для перевода должно соответствовать требованиям программы, поэтому текстовый материал мы отбирали из профессионально-ориентированной литературы с учетом познавательной ценности и актуальности. На наш взгляд, формирует устойчивый уровень мотивации обучения, стимулирует мыслительную активность и интерес не только к предложенному материалу, но и к самому процессу перевода.

Мы использовали перевод текста и в работе с иноязычными студентами-билингвами. Понятие «родной язык» непросто в силу сложной структуры многих языков, их членения на множество говоров и наречий. И дети, рожденные и воспитанные в смешанных браках, являясь носителями двух, а иногда и более, языков, усваивают с детства разговорную, устную форму двух литературных языков. Порой с элементами диалектной, просторечной, жаргонной речи с характерными особенностями их грамматики и лексики. Поэтому считаем, что перевод в работе с носителями эритажного языка уместен и небезыntenесен.

#### Литература

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – Москва: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва: Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. Иванов, А.О. Безэквивалентная лексика и ее перевод на русский язык. / А.О. Иванов. – Учебное пособие. – Л., 1985 г.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. / А.Н. Щукин. – М.: Астрель.: АЦТ: Хранитель, 2008 г. – 746 с.
5. Рецкер, Я.И. Перевод и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Москва: Международные отношения, 1974. – 216 с.

#### TRANSLATION OF TEXT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Kitayeva T.V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

Abstract

The article analyzes the didactic potential of translation of text and determine their role in the process of teaching foreign students

*Keywords: educational process, translation of text, student.*

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

**Кицун Л.С.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

В работе указаны недочёты в работе над говорением, даются рекомендации по работе над развитием навыков говорения у иностранных студентов на уроках русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: РКИ, говорение, навыки говорения, коммуникативная компетенция, коммуникация.*

Некоторые авторы [1] считают, что недостаточно времени отводится на уроке РКИ работе над говорением. Иногда преподаватель, давая задание разыграть диалоги или выступить с монологом, разрешает студенту читать написанный текст. Нередко говорением считается выученный наизусть и продекламированный студентом диалог (или текст). Однако это не говорение – это проговаривание заученных фраз. Не исключая такой работы, особенно на начальном этапе, нужно дополнить ее заданиями, где студенты решают проблемные ситуации с использованием выученного материала.

Часто говорение квалифицируется как пересказ прочитанного (прослушанного) текста. Хотя это возможный вид работы над текстом, но не считается собственно говорением (его называют проговариванием текста). Чтобы работа над текстом стала говорением, нужно чтобы студенты самостоятельно решали (обсуждали, дискутировали, дебатировали и т.д.) проблему, связанную с содержанием текста.

Преподаватель не всегда проводит студента через все три стадии работы, вырабатывая языковую, речевую и коммуникативную компетенцию. Чаще всего отсутствует третья ступень работы. Преподаватель читает, комментирует текст, предлагает студентам выучить нужные модели, затем студенты «разыгрывают» или пересказывают текст, и на этом работа прекращается. Студентам не предлагается самостоятельная работа, связанная с материалом текста. Чаще всего преподаватель – сам лидер общения: он задает вопросы, он направляет беседу. Это приучает студентов к пассивной роли собеседника.

Далеко не всегда преподаватели контролируют и оценивают владение устными формами речи (говорение и аудирование), предпочитая контрольные и тесты по грамматике. Это приводит к тому, что студенты не стремятся работать над устной речью, не слушают аудиозаписи, отмалчиваются при работе над диалогами и в беседах, не обращают внимания на свои фонетические и интонационные ошибки.

Рекомендации по работе над развитием навыков говорения:

1. Включить работу над говорением в каждое занятие, четко формулируя цели: какой вид компетенции отрабатывается (техника говорения, автоматизация

речевых умений, выход в коммуникацию).

2. Планируя занятия, ставить вопросы: «Какими речевыми действиями овладевают студенты после данного урока? Что они смогут сказать в данной ситуации?»

3. Чтобы увеличить время, нужное студенту для говорения, можно рекомендовать постоянно беседы студентов в парах, тройках и группах. Это даст возможность каждому студенту высказаться (поговорить).

4. Разыгрывая диалоги в аудитории, рекомендовать студентам говорить без бумажек, поскольку в последнем случае процесса говорения не происходит. Причем диалоги рекомендуется «играть», т.е. вести себя в соответствии с ситуацией.

5. Планируя работу над говорением, преподаватель обязательно должен включить три ступени работы: языковую, речевую, коммуникативную. Необходимо также выделять время на свободную беседу студентов. Можно при этом рекомендовать небольшие (1-2 минуты) фрагменты из видеороликов или текстов, стимулирующих мотивацию (конфликт, эмоциональная реакция, проблема).

6. Преподаватель не всегда должен быть лидером общения. Ему следует чаще передавать эту роль студентам. Это особенно важно делать на продвинутых этапах обучения. Студентам можно предлагать вместо преподавателя задавать вопросы, вести беседу, подготовить и провести дискуссию. Например, каждая группа разбивается на пары (тройки). Каждая пара (тройка) готовит материал по определенной теме, составляя вопросы, словарь, осуществляя подборку текстов, а затем проводит дискуссию. Преподаватель находится в это время вместе со своей группой.

7. Обязательно проводить контроль говорения, включая его в экзамены и зачеты. Это могут быть задания с разыгрыванием ситуаций, выступлениями с монологом, с участием в дискуссии и т.п. Критерии оценок должны учитывать умения студентов использовать изученный им материал [1].

#### Литература

1. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2002. – 256 с.

## TIPS FOR WORKING ON DEVELOPING SPEAKING SKILLS

**Kitsun L.S.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

This paper contains shortcomings in the work on speaking of foreign students, recommendations for working on the development of speaking skills of foreign students at the lessons of Russian as a foreign language.

*Keywords: Russian as a Foreign Language, speaking, speaking skills, communicative competence, communication.*

## ФАРМІРАВАННЕ ЎЎЎЛЕННЯЎ АБ ПРЫНЦЫПАХ УРАЧЭБНАЙ ЭТЫКІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

**Клімавец В.П.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт*

*Беларусь, Мінск*

Артыкул прысвечаны фарміраванню ўўўленняў аб урачэбным абавязку, аб узаемаадносінах урача і хворага. Аўтар паказвае на прыкладах са сваёй педагагічнай дзейнасці, якія метады і сродкі садзейнічаюць выхаванню будучых медыкаў.

*Ключавыя словы: дэанталогія, адукацыя, моўныя нормы, выхаванне, самавыхаванне, мастацкі вобраз урача.*

«Слоўнік запазычаных слоў» тлумачыць паняцце «этыка» як «сістэма нормаў маральных паводзін асобы, якой-небудзь грамадскай ці прафесіянальнай групы (напр., урачэбная этыка)». Пры вывучэнні медыцыны ўжываецца яшчэ тэрмін «дэанталогія» [гр. deon (deontos) – павінна, трэба + логія] – вучэнне аб абавязку, якое складае раздзел этыкі. Пад медыцынскай дэанталогіяй мы разумеем сукупнасць этычных нормаў і прынцыпаў паводзін медыцынскага работніка пры выкананні сваіх прафесійных абавязкаў.

Шмат гадоў выкладаючы беларускую мову на падрыхтоўчым аддзяленні БДМУ, я пераканалася, што родная мова дае багатыя магчымасці ў фарміраванні светапогляду і выхаванні лепшых чалавечых якасцей будучых урачоў.

Знаёмства са слухачамі я штогод пачынаю з анкетавання, мэтай якога з'яўляецца жаданне хутчэй зразумець, чым цікавіцца малады чалавек, чаму для навучання абраў беларускую мову, наколькі ён абазнаны ў беларускай культуры. Але, апроч гэтага, у анкеце ёсць пытанні, скіраваныя на самааналіз: «Хто паўплываў на ваш выбар прафесіі ўрача?», «Чаму вы абралі іменна гэтую прафесію?», «Якія якасці характару, на ваш погляд, павінны пераважаць ва ўрача?», і інш.

Адказы на пытанні аб матывах выбару прафесіі розныя, але пра тое, што прафесія ўрача па плячы не кожнаму, што яна накладвае на прадстаўніка медыцыны невымерную адказнасць за жыццё і лёс хворага чалавека, маладыя людзі часам яшчэ не вельмі задумваюцца.

Задача выкладчыка – скіраваць думкі і дзеянні маладых людзей у патрэбным кірунку, прымусіць іх разважаць. Праграма па беларускай мове прадугледжвае авалоданне арфаграфічнымі, арфаэпічнымі, сінтаксічнымі, словаўтваральнымі, лексічнымі нормаў беларускай мовы. Навучэнцы павінны засвоіць мову настолькі, каб нязмушана, звязна перадаваць змест прачытанага, выказаць свае думкі і вусна, і пісьмова. Выкладчык павінен навучыць уменню выкладаць свае думкі паслядоўна, лагічна, звязна, правільна будаваць сказы, вытрымліваць патрабаванні да таго ці іншага стыляў, пазбягаць расплывістасці і няяснасці. Мова выказвання павінна быць даходлівай, зразумелай, дакладнай і інфарматыўнай, у той жа час і сціслай. Навучэнцы ведаюць, што ў праграме

медыцынскай ВНУ няма такой дысцыпліны, што вывучала б навуковую творчасць як працэс, часткай якога з'яўляецца якаснае літаратурнае афармленне навуковых работ.

Як заўважае Ю.К. Абаеў, «нездавальняючае літаратурнае афармленне медыцынскіх работ мае характар масавай з'явы. Падрыхтоўка навуковай работы на высокім моўным узроўні – няпростая задача. Толькі настойлівай працай пры наяўнасці неабходных ведаў па мове і літаратуры дасягаецца дасканаласць у выкладзе, якая любую складаную думку робіць зразумелай».

Па гэтай прычыне развіццю вуснай і пісьмовай мовы на занятках неабходна надаваць самае вялікае значэнне.

І потым на працягу навучальнага года, засвойваючы неабходныя веды, авалодваючы трывалымі ўменнямі і навыкамі, абітурыенты пастаянна ўдасканальваюць і свае асабістыя чалавечыя якасці і павышаюць інтэлектуальны ўзровень. Гэтаму служаць самастойнае прачытанне розных мастацкіх твораў, іх абмеркаванне на занятках, наведванне ўстаноў культуры, удзел ва ўніверсітэцкіх мерапрыемствах.

Паступова навучэнцы разумеюць, наколькі цяжкай і адказнай з'яўляецца прафесія ўрача, якая патрабуе пастаяннага ўнутранага напружання, работы над сабой – самавыхавання. Здольнасць увесць час ўдасканальвацца, не спыняцца ў сваім развіцці, самастойна авалодваць новымі ведамі – абавязковае патрабаванне да прадстаўнікоў гэтай прафесіі. Бо гэта такая сфера дзейнасці, якая сапраўды вымагае ўсіх лепшых чалавечых якасцей. Недарэмна аўстрыйскі тэрапеўт і неўрапаталаг Герман Нотнагель калісьці сказаў: «Добрым урачом можа быць толькі добры чалавек».

А.М. Горкі называў шараговых дактароў «маленькімі вялікімі людзьмі», бо быць урачом – гэта не толькі валодаць сваёй навукай і ўмець лячыць, але і ведаць як мага больш аб жыцці. Гэта мастацтва, музыка, тэатр, добрая літаратура. Прачытаўшы цікавую, пазнавальную і карысную кнігу, чалавек будзе лепш разумець і сябе, і іншых людзей. А разумець людзей, знаходзіць з імі агульную мову – адзін з галоўных прынцыпаў дэанталогіі.

Патрабаванні да ўрача склаліся яшчэ ў старажытнасці. Аб якасцях, якімі павінен валодаць лекар, гаварылі творы, што выйшлі са школы старажытнагрэчаскага ўрача Гіпакрата (каля 460 – каля 370 г. да н.э.). Гэта «Клятва», «Закон», «Аб доктару», «Аб спрыяльных паводзінах».

Згодна з Гіпакратам, ідэалам з'яўляецца ўрач-мудрэц. «Усё, што шукаецца ў мудрасці, усё гэта ёсць і ў медыцыне: пагарда да грошай, сумленнасць, сціпласць, прастата ў адзенні, павага, разважлівасць, рашучасць, ахайнасць, багацце думак, веданне ўсяго таго, што карысна і неабходна для жыцця, агіда да заган, адмаўленне забабоннага страху перад багамі, боская перавага» («Аб спрыяльных паводзінах»).

Нельга быць доктарам, не ўдасканальваючыся ў прафесіі. Заўважым, што за ўсю гісторыю развіцця медыцыны ў «Клятву Гіпакрата» было ўнесена адзінае дапаўненне. Гэта адбылося на Другім сусветным дэанталагічным кангрэсе ў Парыжы. Гучыць яно так: «Клянуся вучыцца ўсё жыццё».

Але ж прафесійную патрыхтоўку нельга аддзяліць ад маральнага выхавання.

Старадаўняе іранскае выслоўе гаворыць: «Тры сродкі ёсць у доктара: слова, расліна і нож». На першым месцы стаіць «слова» як уздзеянне ўрача на псіхіку хворага, на яго думкі, настрой, волю. На думку Мацвея Якаўлевіча Мудрова, славутага расійскага доктара, «ёсць і душэўныя лекі з навукі мудрасці, часцей з псіхалогіі... Гэтым мастацтвам перадаецца хворым тая цвёрдасць духу, якая перамагае цялесныя хваробы, скруху, мітусню».

Вялікую ролю ў выхаванні будучых урачоў адыгрывае мастацкая, навуковая, публіцыстычная літаратура.

На пачатку навучання прапаноўваю слухачам прыкладны спіс твораў айчыннай і замежнай літаратуры, дзе разглядаюцца розныя аспекты працы медыкаў і абмаляваны ярскія запамінальныя вобразы ўрачоў.

Гэта раман А. Асіпенкі «Клетка для берасцяняк», дзе адзін з галоўных герояў – выбітны хірург Канстанцін Вячаслававіч Цярпілоўскі, генерал медыцынскай службы. Будучы ў эвакуацыі ў Ташкенце, ён, не шкадуючы сябе, выратаваў сотні параненых байцоў (падзеі твора разгортваюцца ў гады Вялікай Айчыннай вайны). Але па даносе зяця-сталініста найталенавіцейшы ўрач быў арыштаваны і памёр у турме...

Аповесць В. Карамазова «Краем Белага шляху» ставіць вельмі вострыя праблемы постчарнобыльскага часу. Галоўны герой – раённы хірург Валетаў, добры спецыяліст і чалавек. Але людзі жывуць у забруджанай зоне, пакутуюць ад хвароб, заўчасна паміраюць. Доктар не можа ім дапамагчы. Пакутуючы ад свайго бяссілля, доктар шукае збавення ў п'янстве.

Запамінаецца аповесць пісьменніка А. Федарэнкі «Ланцуг», герой якой таксама доктар, зусім яшчэ малады Жэня Вінярскі. Яму ўсяго 28 гадоў, але гэта ўжо закончаны цынік. Ён грэбліва ставіцца да хворых, не паважае сваіх калег і нават выкрадае грошы ў старэйшага доктара Стэльмаха, якія той збірае на аперацыю хворай дачкі.

Адзін з персанажаў аповесці, Васіль, гаворыць Вінярскаму пра свае пакуты ў бальніцы, куды яго прывезлі з паламанай нагой: «Да ночы праляжаў у прыёмным пакоі – то не маглі знайсці рэнтгеналага, то не было каму накласці гіпс, – але ўрэшце сяк-так наклалі, прывезлі ў палату, скінулі, як калоду, на ложка... Ні ўколу, ні таблеткі, і каго зваць, каго прасіць?.. Боль люты, вачэй не самкнуў да самай раніцы, трэсла ўсяго, як малярыйнага.

– ... Дык якія павінны быць дактары? – пытаецца Васіль. – Ды які б я ні быў: п'яны, дурны, несімпатычны табе – я ж перш за ўсё хворы, бездапаможны, аддаюся пад тваю ўладу!.. Ты ж даваў нейкую клятву Гіпакрата! Ды хоць зірні ты інакш, скажы хоць адно добрае слова, абнадзей – гэта будзе ў 100 разоў лепш за любыя лекі...»

Нельга абмінуць і аповесць В. Андрушчука «Стрыжань», якая высвечвае многія пытанні ўзаемаадносін хворых і лекараў. Напрыклад, ці варта паведамляць пакутнікам аб іх невылечным дыягназе? Аўтар даказвае, што ўсё

залежыць ад канкрэтнай сітуацыі, ад даверу хворага да ўрача.

У кнізе Я.А. Вагнера «Роздум аб урачэбным абавязку» распавядаецца аб гісторыі хваробы Мікалая Іванавіча Пірагова, славутага рускага доктара, у якога ў пажылым узросце на верхняй сківіцы з'явілася язвачка, што ніяк не зажывала. Пасля кансіліуму вынеслі вердыкт: злаякаснае новаўтварэнне, патрэбна аперацыя. Настрой у Пірагова быў вельмі кепскі. Для аперацыі ён выехаў у Вену, у клініку славутага прафесара таго часу Т. Більрота. Той адверг вывады кансіліуму, сказаў, што аператыўнае ўмяшанне не патрэбнае. Пасля кансультацыі ў Більрота настрой Пірагова палепшыўся, ён прымаў хворых, працаваў у садзе, ездзіў на кані, пакуль хвароба не ўзяла сваё...

Вельмі правільна зрабіў Більрот: ён падараваў Пірагову надзею, хаця добра разумеў, што хвароба запушчана і аперацыя бесперспектыўная. Більрот на параўнальна кароткі час забяспечыў хвораму не азмрочанае цяжкімі перажываннямі існаванне.

Вялікім выхаваўчым патэнцыялам валодае знакаміты раман польскага пісьменніка Тадэвуша Даленга-Мастовіча «Знахар». Прафесар Вільчур, галоўны герой твора, у выніку трагічных акалічнасцей страчвае памяць, губляе высокае грамадскае становішча, працу і сям'ю, становіцца бадзягам. Але ў яго сэрцы жыве любоў да людзей і жаданне дапамагачь хворым і нямоглым. Антыподам галоўнага героя з'яўляецца доктар медыцыны Паўліцкі, які мае невысокую кваліфікацыю, але прэтэндуе на лідарства ў лячэнні хворых. Кульмінацыяй твора з'яўляецца апісанне аперацыі дзяўчыны Марысі, якая атрымала цяжкую чэрапнамазгавую траўму. Доктар Паўліцкі, абыхава зірнуўшы на Марысю, сказаў, што яна памрэ і рабіць ёй што-небудзь бессэнсоўна. Антоній жа імкнуўся дапамагчы пацярпелай любой цаной. Каб зрабіць аперацыю, патрэбны былі інструменты, і Антоній выкрадае іх у доктара Паўліцкага. Дзяўчына выжыла і паправілася, а Антоній апынуўся за крадзеж у турме...

У рамане Арчыбальда Джозефа Кроніна «Цытадэль» доктар Эндр'ю Мэнсан ратуе ў шахце, дзе адбыўся абвал, рабочага Сэма Бівена. Левае перадплечча Сэма было прыдаўлена і расцінута цяжарам глыбы, якая трымала яго ў палоне. Аўтар распавядае: «Эндр'ю адразу ўбачыў, што адзіны спосаб вызваліць Бівена – ампутаваць руку. І Бівен, вочы якога памуціліся ад болю, прачытаў гэтае рашэнне на твары Эндр'ю ў той самы момант, калі яно было прынята. Але па дарозе на руднік памочнік доктара не ўтрымаў сумку, і склянка з хлараформам разбілася. Лежачы ў лужыне гразі пад пагрозай смерці ад каменнай глыбы, што навісла над галавой, доктар рабіць ампутацыю.»

Неацэннае выхаваўчае значэнне маюць кнігі Ф.Р. Вуглова, у прыватнасці «Чалавек сярод людзей» і «Сэрца хірурга».

Фёдар Рыгоравіч Вуглоў – сусветна вядомы хірург, акадэмік – пражыў 103 гады. Апошняю аперацыю ён правёў у стагадовым узросце, за што быў занесены ў Кнігу рэкордаў Гінеса як самы стары хірург-практык.

У 2020 годзе да 110-годдзя з дня нараджэння Ф.Р. Вуглова ў Маскве выйшла кніга «Парады стагадовага хірурга» (серыя «Медыцынскі бестселер»). І вось гэту

выдатную кнігу завяршае раздзел «... І аб любові». Думаецца, што самае галоўнае, што хацеў сказаць аўтар, выкладзена тут.

«У грамадстве павінна панаваць любоў да людзей. Ніхто на зямлі не забівае сабе падобных, ніхто – акрамя чалавека...

І другое, што не менш важна, – не рабіць зла. Тут няўмольна дзейнічае закон: што пасеем, тое і пажнём...» – сцвярджае аўтар.

Зараз чалавецтва змагаецца з новым злом – каранавірусам. На прээднім краі барацьбы – дактары, якія прынялі на сябе ўвесь цяжар невядомай хваробы і многія з якіх загінулі...

Такім чынам, прафесія ўрача – гэта падзвіжніцтва, служэнне людзям без свят і выхадных... Як гаварыў Ф.Р. Вуглоў, «рабі людзям дабро і не чакай за гэта ўзнагароды».

### Літаратура

1. Абаев, Ю.К. Культура речи врача // Здравоохранение. – 2011. – №1. – С.30-34.
2. Вихров, Е. Раздумья о врачебном долге. – Пермь, 1986. – 221 с.
3. Карамзаў, В. Краем Белага шляху. – Мінск: «Мастацкая літаратура», 1994. – С.3-128.
4. Кронин, А. Цитадель. – Кишинев, 1975. – С.3-375.
5. Углов, Ф. Советы 100-летнего хирурга. – М.: АСП, 2020. – 320 с.
6. Федарэнка, А. Ланцуг // Маладосць. – 1994. – №9. – С.81-151.
7. Хейли, А. Окончательный диагноз. – Минск: «Вышэйшая школа», 1990. – С.3-160.

## THE FORMATION OF IDEAS ABOUT PRINCIPLES OF MEDICAL ETHICS IN BELARUSIAN LANGUAGE CLASSES

**Klimavets V.P.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article is dedicated to the forming perceptions of a medical debt, the relationships between a doctor and a patient. The author shows with an example from his pedagogical activity which methods and means contribute to education of future doctors.

*Keywords: deontology, education, language norms, self-education, artistic image of a doctor.*

## ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Ковынева И.А., Петрова Н.Э.**

*Курский государственный медицинский университет*

*Россия, Курск*

В статье даётся описание некоторых подходов к работе с иностранными студентами в курсе русского языка как иностранного (РКИ) в условиях цифровой образовательной среды. К рассмотрению предлагаются письменные работы иностранных

учащихся, представляющие собой ответы на вопросы социокультурного характера. Небольшие тексты отражают их точку зрения на русские национальные праздники и традиции. За оценочными фразами можно увидеть отношение к стране и её культуре.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, дистанционное образование, электронно-образовательные платформы, онлайн-урок, проектная деятельность.

В современных условиях международной интеграции, глобализации, эпидемиологической ситуации имеет смысл обсуждать интеграционные процессы в образовании и науке [1–3]. Цифровая трансформация образовательных систем оказалась наиболее эффективным средством выхода высшей школы из коллапса, создавшегося в начале учебного 2020-2021 г. в связи с закрытием границ. Сравнительно непродолжительный опыт работы в условиях пандемии показал, что «дистанционное образование постепенно становится привычным явлением нашей жизни и международной интеграции. Наиболее эффективная форма преподавания – виртуальный урок на базе электронно-образовательных платформ, одной из которых является Zoom, используемый во всем мире многими преподавателями, спикерами и учащимися для обучения» [4–7].

Ещё недавно всё академическое сообщество бурно обсуждало положительные и отрицательные стороны новой образовательной системы. Методика преподавания русского языка как иностранного в системе дистанционного образования в начале сложного пути, но за плечами уже полтора года работы и учебы в цифровой образовательной среде. Возможность вернуться к традиционной форме преподавания ни в коей мере не отменяет инновационных форм работы, которые показали свою эффективность как в условиях онлайн-урока, так и при выполнении студентами домашних заданий.

Стоит отметить, что необходимость организации самостоятельного выполнения заданий привела к их тщательной проработке и увеличению внимания к письменной речи студентов. А такая форма работы имеет свои преимущества. Дело в том, что студенты часто стесняются высказывать устно своё мнение оценочного характера по целому ряду причин: не уверены в хорошем владении устной речью; не хотят, чтобы их мнение узнал кто-либо, кроме преподавателя; не уверены, что одноклассники адекватно оценят их точку зрения. Кроме того, письменная речь даёт возможность хорошо подумать над формулировками, логикой изложения. Опыт показал, что у многих иностранных студентов письменные работы в системе Moodle отличаются интересными рассуждениями, оценочностью, сравнительно-сопоставительным подходом. Такую специфическую обратную связь редко получишь в ходе устного общения.

Лингвокультурологическая информация является тем материалом, который может быть использован как при культурной адаптации, так и при формировании социокультурной компетенции и фоновых знаний. Для того, чтобы состоялась коммуникация с носителями языка, иностранец должен не только знать язык, но и владеть фоновыми знаниями» [8, с. 29]. В зависимости

от специфики образования фоновые знания могут носить как углублённый, так и поверхностный характер. Однако можно составить целый перечень тем, знание которых обеспечит культурологическую базу иностранного студента [9–10]. В их число по праву входят темы, посвящённые национальным праздникам и традициям. Богатый материал, который всегда вызывает интерес и положительный отклик у учащихся.

В ходе проверки письменных работ был отобран эксклюзивный материал, представляющий собой ответы-интервью иностранцев, которые высказывают свою точку зрения на русские праздники и традиции, сравнивают их со своими национальными. Представим лишь некоторые, выбранные из множества текстов, весьма интересных с нашей точки зрения. Здесь будут даны материалы, подготовленные иностранными студентами из таких стран, как Малайзия, Таиланд, Индия, Мальдивы, Бразилия, Шри-Ланка.

Мира (Таиланд)

«Я считаю, что русские традиции, обычаи и праздники – это часть колоритной русской культуры, которая ежегодно привлекает в страну миллионы посетителей. Русские праздники включают в себя уникальные празднования, а длинный список русских традиций полон захватывающих, а иногда и странных обычаев от купания в ледяной воде в Крещение до появления Деда Мороза в канун Нового года. Я думаю, что в России много веселья и разных праздников».

Блане (Малайзия)

«Я думаю, что любимые праздники россиян и малайзийцев разные. Праздники в Малайзии носят культурный и расовый характер. Например, китайский Новый год – один из самых больших праздников. Женский день не так часто отмечается в Малайзии».

Рохит (Индия)

«Я думаю, что в России есть самые разные праздники. По-моему, Масленица – это очень интересный праздник. Я узнал, что Масленица еще называется проводами Русской зимы. Это, наверное, уникальный способ провести зиму».

Нила (Мальдивы)

«Русские традиции и обычаи очень уникальны и красивы. Женский день и Новый год – мои любимые праздники в России. На Мальдивах Женский день также отмечают, приветствуя всех женщин и даря им такие подарки, как цветы и торты. Новый год отмечают на Мальдивах, освещая улицы яркими огнями, и всегда есть фейерверки, музыкальные шоу».

Катя Мирослава (Бразилия)

«Я думаю, что россияне очень дорожат своими традициями.... Я считаю, что без традиций мы, человечество, полностью потеряемся».

Я знаю, что, когда вернусь в свою страну, я возьму со мной немного русских традиций. Мне кажется, что вы не можете полностью понять русских, пока не живете и не общаетесь с ними».

Чамоди (Шри-Ланка)

«Я заметила, что Россия – одна из немногих стран, которым удалось противостоять утрате своей культуры из-за вестернизации, и я думаю, что это прекрасно».

Сравнительный анализ, который проводят студенты, позволяет им проникнуть в социокультурные особенности, отметить общее и отличительное, подумать о причинах различий, которые, по их мнению, часто связаны с религиозной принадлежностью и климатическими условиями жизни. Осуществление такой работы возможно, благодаря использованию цифровой образовательной среды, на базе которой «в условиях дистанционного обучения эффективной формой работы стал урок-конференция» [11]. Именно после таких уроков, насыщенных социокультурной информацией, студенты получают задания, которые предполагают осмысление увиденного и услышанного во время защиты проектов. Впечатления, сформулированные в виде текстов-рассуждений, являются не просто интересным, а, с нашей точки зрения, ценным материалом для педагога-исследователя.

Таким образом, можно сделать вывод, что методика РКИ в условиях цифровой трансформации высшей школы динамично прогрессирует. Цифровая среда располагает колоссальными ресурсами, от которых невозможно отказаться (безусловно, необходимо соответствующее техническое обеспечение и уровень компьютерной грамотности), поэтому современный педагог, даже в аудиторных условиях, постарается максимально использовать образовательный потенциал электронных средств обучения [12].

### Литература

1. Шукин, А.Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. / А.Н. Шукин. – 2019. – № 1 (272). – С. 72-75.
2. Ковынёва, И. А. Интеграционные процессы в вузах медицинского профиля как результат взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку / И. А. Ковынёва, Н. Э. Петрова, Т. Н. Мельникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 263–267.
3. Рубцова, Е.В., Девдариани Н.В. Интеграция основ медицинских дисциплин в процессе подготовки методических рекомендаций для иностранных студентов-медиков / Е.В. Рубцов, Н.В. Девдариани // Азимут научных исследований. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35) – С. 240-243.
4. Мельникова, Т. Н. Особенности онлайн-обучения русскому языку иностранных студентов-медиков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сборник научных трудов V Международной онлайн-конференции / Т.Н. Мельникова [и др.]. – Курск: КГМУ, 2020. – С. 115–123.
5. Лешутина, И.А. Мотивация к дистанционному изучению языков как вызов современности и слагаемое успеха / И. А. Лешутина // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2 (279). – С. 15–19.
6. Петрова, Н.Э. Международная интеграция высшей школы в условиях цифровой трансформации // Региональный вестник. 2020. – № 17 (56) – С. 49-50.
7. Ковынёва, И. А. К вопросу обсуждения методики преподавания РКИ в условиях дистанционного обучения / И. А. Ковынёва, Н. Э. Петрова, Е. П. Пустошило // Язык. Общество.

- Медицина: материалы XXРесп. студенческой конф. И XVII Респ.науч.-практ. Семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам» /отв.ред. Е.П. Пустошило. – Гродно: ГрГМУ, 2021. – С. 410-412.
8. Петрова Н.Э. Формирование профессиональных фоновых знаний на занятиях по русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2019 – № 13 (28). – С.29-30.
9. Петрова Н.Э.Социокультурные знания как средство адаптации в иноязычной среде (на уроках русского языка какиностранного) // Азимут научных исследований. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34) . – С. 203-205.
10. Петрова Н.Э. Расширение кругозора иностранных студентов в аспекте социокультурного образования //Карельский научный журнал.– 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 39-41.
11. Чиркова В.М. Мультимедийная презентация на занятиях по русскому языку как иностранному и ее роль в повышении мотивации студентов // В.М. Чиркова. –Региональный вестник. – 2020. – № 6 (45). – С. 59-61.
12. Чиркова В.М. Блог-технологии и их использование в практике преподавания иностранных языков в вузе // В.М. Чиркова. – Азимут научных исследований. – 2021. – Т. 10. – № 2 (35) . – С. 322-324.

## TEACHING RFL IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGH SCHOOL

**Kovineva I.A., Petrova N.E.**

*Kursk State Medical University*

*Russia, Kursk*

The article describes some of the approaches to the work with foreign students in the course of Russian as a foreign language (RFL) in a digital educational environment. Written works of foreign students are offered for consideration, which are answers to questions of a socio-cultural nature. Small texts reflect their point of view on Russian national holidays and traditions. Behind the evaluative phrases, one can see the attitude towards the country and its culture.

*Keywords: digital transformation, digital educational environment, distance education, electronic educational platforms, online lesson, project activities.*

## ЛАКУНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Кожухова Н.Е.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье автор обращает внимание на такое явление, как лакуны, дает характеристику образовательных лакун и заостряет внимание на лексических лакунах.

*Ключевые слова: пробел понимания, механизм порождения высказывания, парадигматическая и синтагматическая ценность слова, социальная и культурно-речевая адаптация, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция*

Под лакунами подразумеваются пробелы в понимании в процессе межкультурной коммуникации [4,5]. В более узком значении под лакунами можно понимать: а) пробелы вследствие нарушения понимания иностранным учащимся учебного материала в процессе коммуникации, б) пробелы, связанные с незнанием использования механизмов порождения высказывания при объяснении учебного материала преподавателем. Характерный пример. В середине семестра в БГМУ на 1 курс обучения поступила студентка из Республики Ирак, которая в течение четырех лет живет в Республике Беларусь и хорошо владеет русской разговорной речью. Как оказалось впоследствии, у нее отсутствуют навыки чтения, письма, различение частей речи, структур синтаксиса медицинских текстов и теории членения предложения на субъект, предикат и т.д., а также различение букв и звуков и печатной и письменной версии русского алфавита. Такая брешь в языковой подготовке создает обоснованные объективные трудности при восприятии специальных медицинских текстов студенткой и объяснении учебного материала преподавателем.

Таким образом, выявление образовательных лакун и связанных с ними качества понимания объяснения учебного материала должно позволить улучшить процесс обучения РКИ.

Лакуны (мы скорее подразумеваем образовательные) возникают в результате того, что определенные элементы текста – лексический состав, грамматическое построение текста (наличие синтаксической синонимии, терминологической синонимии, положение субъекта и объекта в предложении и т.д.) – выходят за рамки опыта иностранного учащегося как носителя другой культуры.

Образовательная лакуна, как межкультурное явление, может вызывать шок при обучении лингвострановедческим текстам, таких, как «Минск», «Беларусь». Иностранным студентам-медикам, например, совершенно непонятны следующие факты: почему по количеству автомобилей Беларусь занимает 3 место в странах СНГ, почему у белорусов есть космонавты и космические производственные мощности. Иностранных учащихся поражает разнообразие товаров в белорусских магазинах. Существует много еще таких «почему» у иностранных студентов-медиков. Особый интерес у учащихся вызывает сосуществование в маленькой стране многочисленных диаспор, наций и религий; мирное сосуществование католических костелов, православных храмов, еврейских синагог, мусульманских мечетей, которые есть в каждом микрорайоне двухмиллионной столицы. Такие пробелы понимания связаны с активным процессом создания значения на основе смыслового потенциала текста и предшествующего опыта [4].

Чтобы избежать лексических лакун, необходимо учитывать тот факт, что ассоциативные привычки информантов являются едва ли не основным фактором в их речевом поведении. И ориентация на раскрытие национально – культурного аспекта семантики слова необходима при обучении второму языку. Например, иностранным студентам совершенно непонятно словосочетание «цивилизованное общество», так как оно звучит абсурдно – «общественное

общество». Для носителя русского языка понятие «цивилизация» связана с этапом, ступенью, уровнем развития того или иного народа и его материальной культуры. Материалы Залевской А.А. [2] свидетельствуют о несовпадении ассоциативных картин мира в разных языках: вокруг каждого слова возникает целое семантическое поле смыслов, на которое оказывает образ жизни народа, его быта, в прошлом и настоящем, особенности культуры. Анализ структуры ассоциативного поля слов показывает, что при вербальном ассоциировании важно смысловое, эмоционально-экспрессивное, эстетическое и речепотребительное влияние каждого отдельного слова стимула на его восприятие носителями языков.

Ассоциативные поля слов носителей разных языков наполнены неповторимыми нюансами значений. Например, на стимул ЛЮБИТЬ иностранные информанты в большинстве своем выдавали реакции в рамках объектной семантики: *любить – друг друга, жену, народ, природу, родителей, подругу, родину, человека, мир, девочку*. У иностранных учащихся крайне редко встречаются причинно-следственные ассоциации (*любить – искать, опасно, бороться*) оценочные ассоциации (*любить-важно*), словообразовательные (*любить-любовь*). По данным словаря ассоциативных норм русского языка, «*русская любовь*» включает в себя разнообразные качественные характеристики этого чувства (*любить-сильно, крепко, безумно, очень, горячо, страстно, без памяти, красиво, пламенно*) Сильна антонимичная пара как основной тип реакции русских *любовь – ненависть, любить – ненавидеть*. Временные характеристики затрагивают реакции – *любить – до гроба, со школьных лет, долго*. Причинно-следственные отношения – *любить – светлое, белое*. Объектом любви у русского носителя языка может быть и пища: *любить-компот, фрукты, поест*. Ярко выражены отношения противопоставления (*любить – ненавидеть – самая частотная реакция русских носителей на глагол любить*). Русские информанты выдают целый ряд парадигматических реакций, по-разному отражающих семантику глагола *любить*: *любить – обожать, уважать, очень нравиться, целовать*. Как видно из примера, за структурами ассоциативных полей стоят языки, принадлежащие к разным языковым семьям, моделирующие окружающий ими мир в сознании отдельного человека, этноса, и составляющих его социальных групп.

Следующее, на что стоит обратить внимание, это тот факт, что слово должно рассматриваться не только как номинативная единица, но и как коммуникативная. Коммуникативная установка связана с правильным употреблением слова в его речевых произведениях собеседников. Т.е. необходимо иметь представление о сочетательной ценности слова. Лексические лакуны появляются, потому что сочетательная ценность слова может анализироваться на разных уровнях. На уровне языка мы имеем дело с потенциальной возможностью слова сочетаться с другими словами. Такая валентность носит интернациональный характер, что обусловлено обобщенной семантикой парадигматически организованного лексикона. Сочетательная ценность слова на уровне речи определяется характером реализации семантической валентности и проявляется в синтагматической

и лексической сочетаемости при выполнении того или иного задания. Синтаксическую ценность слова можно определить как набор имеющихся при слове синтаксических позиций. При этом та или иная сочетаемость свойственна слову не как таковому, а его лексико-грамматическому варианту. На языковом уровне не может быть существенных различий между свойствами двух языков. На уровне речи сходство-различие сочетаемости обнаруживается в рамках синтаксической и лексической сочетаемости. Лексические лакуны обнаруживаются на основе анализа семантической структуры соответствующих слов, синтаксической сочетаемости соотносимых лексико-семантических вариантов, лексической сочетаемости ЛСВ, страноведческих и стилистических коннотаций. Носитель языка всегда интуитивно чувствует, когда и где ему нужно и можно употребить слово, с какими словами это слово должно сочетаться, в каком лексическом окружении оно должно находиться. Такое языковое чутье нелегко воспитать при изучении иностранного языка, тем более что стилистическая дифференциация языков неодинакова. Например, иностранные учащиеся-медики не различают поверхностные структуры глаголов *представлять собой, считаться, называться, носить название*. Для них, с точки зрения внутренних смыслов слов, глаголы вступают в отношение синонимии.

Иностранному учащемуся трудно учитывать тот факт, что в русском языке некоторые глаголы имеют разные валентности при одном общем языковом семантическом компоненте: *представлять собой – что? считаться – чем?; называться – чем?, носить название – чего?*. Трудность у иностранных студентов-медиков вызывает пара русских глаголов *носить название – чего? и называться – чем?* С точки зрения внутренних смыслов эти словосочетания – синонимы. Синонимичными по внутренним компонентам в сознании иностранных учащихся являются следующие ряды глаголов: *носит название – представляет собой – называется – считается; представляет собой – называется – считается – является; является – считается – есть – представляет собой*.

При обучении терминологической лексике возникают так называемые семантические лакуны. В основе таких брешей лежит тот факт, что в терминологии любой из частных медицинских дисциплин присутствует узкоспециальная лексика как принадлежность только одной данной терминологии, профильная медицинская лексика, функционирующая в нескольких медицинских дисциплинах и общемедицинская лексика, общая для всех медицинских дисциплин. Усложняет понимание синонимия, доходящая до 40% от общего числа медицинских терминов, а также переход в термины конкретных слов, например, *почка, свеча*.

Какова должна быть концепция авторов, которые хотят произвести ликвидацию лексических лакун, т.е. их элиминирование. Примером может служить система коммуникативных упражнений, выработанная Меренковой Л.А. и Ярось Л.Б. [3]. Материал упражнений дает переход от СМЫСЛА к ТЕКСТУ. При этом используются закономерности правил порождения высказывания в русском языке. Концепция СМЫСЛ – ЗНАК (ЗНАЧЕНИЕ И ВАЛЕНТНОСТЬ ЗНАКА) – ТЕКСТ применяется М.Е.Будько [1] при создании лексико-грамматических

тестов по русскому языку как иностранному и основывается на частотности ошибок, допускаемых студентами в научных учебных медицинских текстах. Наконец, справочно-учебное пособие М.Ю. Бордюговского «Русские глаголы – 11 «портретов». Система по ликвидации лексических, грамматических и синтаксических лагун, по Ю. Бордюговскому, представляет собой следующую схему: морфологическая парадигма данного глагола – синтаксические конструкции, реализуемые глаголом – воплощаемый данным глаголом валентный потенциал – устойчивые сочетания, в которых фигурирует глагол – отработка глагольного управления в тексте – употребление НСВ и СВ – вопросы, для ответа на которые нельзя обойтись без искомого глагола, – речевые ситуации. Автор представляет полностью картину слова: его грамматическую, синтаксическую, текстовую и речевую парадигму, в основе которой лежит отражение слова в русской картине мира.

### Литература

1. Будько, М.Е. Лексико-грамматические тесты по русскому языку как иностранному: практикум / М.Е.Будько. – Минск: БГМУ, 2020. – 140 с.
2. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. // Слово.Текст: Избранные труды. / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
3. Русский язык как иностранный. Начальный курс: / Л.А. Меренкова [и др.] – 2 изд.; под ред. А.В. Санниковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Научный мир, 2017. – 440 с.
4. Сорокин, Ю.А., Марковина, И.Ю. Культура и ее этнопсихологическая ценность // Этнопсихоллингвистика Москва. / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина. – Наука. – 1998.– с.5-18.
5. А.Эртель-Фиит, Е.Денисова-Шмидт (ФРГ). Лагуны и их классификационная сетка // Вопросы психоллингвистики. – № 6.– М.– 2007.– с.39-51.

## LACKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Kozhukhova N.E.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

In the article, the author draws attention to such a phenomenon as gaps, gives a description of educational gaps and focuses on lexical gaps.

*Keywords: gap of understanding, mechanism of generating utterances, paradigmatic and syntagmatic value of a word, social and cultural-speech adaptation, socio-cultural competence, communicative competence.*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СМЕШАННОЙ ГРУППЕ: АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ВНИМАНИЯ

**Короткевич И.И.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

Межкультурная коммуникация – это обмен информацией между представителями разных этнических культур. Межличностные отношения оказываются взаимосвязаны с межкультурными отношениями. Межкультурная коммуникация в полиэтнических академических (смешанных) группах повышает мотивацию к учению, формированию позитивных взаимоотношений внутри коллектива.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, смешанная группа, русский язык.*

Освоение дисциплины «иностранный язык» в настоящее время является одним из определяющих факторов общекультурной и профессиональной компетенций. Кроме того, возможность иноязычной коммуникации способствует расширению когнитивных способностей и умений работы с общедоступными информационными ресурсами. Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо понимание взаимосвязи современных лингвометодических приемов с учетом внеязыковых факторов, которые, тем не менее, способствуют формированию у обучающихся коммуникативной компетентности.

Речь идет о том, что в период обучения иностранному языку в чужой стране слушатель не только овладевает иной лексико-грамматической системой, но и впитывает в себя бытовые привычки другого народа, иные модели поведения в повседневности и в праздники и т. п. Это приучает иностранного учащегося к восприятию иных культурно-этических ценностей, что представляется особенно важным в глобализационную эпоху.

В настоящее время необходимо видеть причинно-следственную связь между развитой коммуникативной компетенцией и страноведческой и культурологической информированностью. Страноведческие и лингвокультурологические знания не только укрепляют общие языковые навыки обучающихся, но и становятся компонентами их культурной и профессиональной компетенций, формируют у них творческие и мировоззренческие черты, которые пригодятся в их межличностной и деловой коммуникации и приучат видеть мир с мультикультурной стороны.

В понятие межкультурной компетенции входят такие компоненты:

1. «усвоение обучающимися соответствующих знаний;
2. воспитание гуманного, уважительного отношения к другим культурам и их носителям;
3. овладение способами межкультурного взаимодействия;
4. формирование убеждения в значимости культурного многообразия для развития личности и общества» [3].

Таким образом, общекультурные знания являются составной частью и условием формирования межкультурной компетенции, необходимой для профессионального роста и имеющей целью развить в учащихся «терпимость, открытость к новому знанию, умение выбрать верную тональность и средства общения, коммуникативную стратегию и форму самопрезентации» [1, с. 3].

Межкультурная коммуникация является обменом информацией (непосредственным или опосредованным носителями информации) между представителями разных этнических культур. Особенно важен такой обмен в смешанной группе изучающих русский язык как иностранный.

Под смешанной группой понимается национально неоднородная академическая группа обучающихся, которые не только прибыли из разных государств, но также являются носителями разных языков и разных вероисповеданий (или атеистов). В частности, это представители Турецкой Республики и Китайской Народной Республики, которые изучают русский язык в Беларуси. Эти слушатели говорят на языках разных семей с разными графическими системами и придерживаются разных религиозных традиций: в Турции преобладает ислам, а в Китае почти половина жителей – атеисты, для остальных определяющими философско-конфессиональными направлениями являются даосизм, буддизм и конфуцианство [2].

Естественно, христианские ритуалы и празднества, формы поведения в храмах, связанные с христианскими воззрениями суеверия (например, трижды плюнуть через левое плечо, чтобы обезопасить себя от чего-то негативного; считать число 13 несчастливым и др.) непонятны турецким и китайским слушателям.

Нельзя забывать об одной особенности обучения русскому языку как иностранному, с которой сталкиваются слушатели-иностранцы в Беларуси: хотя они изучают *русский* язык и в учебниках часто присутствуют материалы о России и российских реалиях, все же эти обучающиеся *живут в Беларуси* и поэтому воспринимают белорусскую специфику религиозных традиций (например, два Рождества, расположенные рядом церкви и костелы, разные языки во время богослужения и т. п.). К тому же в быту иностранцы видят белорусскоязычные названия улиц и остановочных пунктов, вывески на магазинах, белорусскую латиницу и объявление на белорусском языке названий станций в метро и пр.

Из этого следует необходимость акцентировать внимание учащихся на культурной самобытности белорусского народа, отличие от русских календарно-обрядовых традиций, наличие собственно белорусских прецедентных явлений (в дополнение к имеющимся фактам в учебных материалах). Возможен также несложный, в зависимости от уровня владения языком слушателей, рассказ о славянской языковой группе и славянских народах. Такой рассказ станет еще одной иллюстрацией культурно-этнического и конфессионального разнообразия в мире и важности толерантного отношения к людям в быту и профессиональной деятельности.

Поскольку белорусская культура и художественное творчество содержат европейские черты и сюжеты, то с помощью иллюстративного материала на

занятиях по русскому языку как иностранному (например, тексты по аудированию, фразеологизмы или поговорки) слушатели-неевропейцы узнают и будут лучше понимать некоторые речевые модели, с которыми они могут столкнуться за период последующей четырех- или шестилетней учебы после довузовской подготовки в учреждениях высшего образования в Беларуси. Так, они правильно отреагируют на такие устойчивые словосочетания, как, например, *работать как Золушка, гадкий утенок, вкалывать как Папа Карло, добрая фея* и др., т. к. уже будут знакомы с распространенными европейскими концептами.

Безусловно, обучающиеся из неевропейских стран имеют некоторое представление о культурных явлениях Европы, т. к. многие из них говорят по-английски и читали произведения европейских или американских авторов (например, книги Стивена Кинга или серию романов о Гарри Поттере), однако слабо понимают значение ключевых концептов европейской культуры.

Все вышеназванные положения актуальны для обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному в моноэтнических академических группах. И тем более перечисленные направления работы актуальны в полиэтнических, смешанных группах, в которых иностранные обучающиеся вынуждены вовлекаться не только в белорусско-русско-европейскую культурную систему, презентуемую преподавателями и окружающими, но и выстраивать повседневную коммуникацию с учащимися из другой страны, т. е. с представителями еще одной иноязычной и инокультурной системы.

В этом случае межличностные отношения оказываются взаимосвязаны с межкультурными отношениями. Те слушатели, которые успешнее усваивают лексико-грамматическую систему русского языка, оказываются в лучшей позиции в плане внутриколлективного общения и тем самым мотивируют других слушателей активизировать усилия в обучении. Т. е. «культура влияет на коммуникацию посредством социальной стратификации общества и созданием сложной системы групповых и межличностных взаимоотношений. Индивидуальные коммуниканты одновременно выполняют множество социальных ролей, и их коммуникативное поведение зависит от иерархии этих ролей, выстраиваемой в системе их ценностей и приоритетов» [1, с. 85].

Если отношения внутри академической группы, в т. ч. между представителями разных этносов, складываются позитивно, то языковой барьер, присутствующий в начале обучения, постепенно уменьшается. Этому способствуют примерно одинаковый возраст обучающихся, похожие интересы и увлечения, сходные трудности в овладении русской грамматикой: «Языковой барьер, несомненно, является самым очевидным препятствием на пути к межкультурному взаимопониманию <...> анализ показывает, что даже внутри одного этноса и одной культуры глубокая пропасть может отделять друг от друга представителей разных социальных групп» [1, с. 86]. В процессе общения и совместных занятий по русскому языку слушатели научаются преодолевать сложности в обучении, толерантно воспринимать различия в мировоззрении представителей иных культур, вместе проводить свободное время, например, участвовать в социокультурных мероприятиях или экскурсиях по Беларуси.

Это значит, что налаженная межкультурная коммуникация в этнически неоднородных академических группах повышает мотивацию к учению, становлению позитивных взаимоотношений между представителями одной социальной группы, принадлежащей к разным культурам, воспитанию мультикультурного восприятия мира, чему способствуют общность возрастных интересов и ценностных ориентиров.

#### Литература

1. Леонтович, О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
2. Религия в Китае [Электронный ресурс]. – Россия и Китай»: «Азиатское иллюстрированное обозрение». – Режим доступа: <https://ruchina.org/religion.html>. Дата доступа: 19.09.2021.
3. Супрунова, Л.Л. Образовательные технологии как инструмент формирования у студентов межкультурной компетенции [Электронный ресурс] – Л.Л. Супрунова. – Режим доступа: <https://pgu.ru/upload/iblock/24b/p100026.pdf>. Дата доступа: 19.09.2021.

#### CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN A MIXED GROUP: ASPECTS OF METHODOLOGICAL ATTENTION

**Korotkevich I.I.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

Intercultural communication is the exchange of information between representatives of different ethnic cultures. Interpersonal relations are interrelated with intercultural relations. Cross-cultural communication in multi-ethnic academic (mixed) groups increases motivation for learning, the formation of positive relationships within the team.

*Keywords: intercultural communication, mixed group, Russian language.*

#### РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Косило А.Ф.**

*Гродненский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Гродно*

В статье рассматривается роль межкультурной коммуникации в подготовке иностранных студентов медицинского ВУЗа. Автор называет основные компоненты культурологического аспекта, даёт характеристику беседы и лингвострановедческого текста как главных средств для формирования межкультурной коммуникации. Делается вывод, что межкультурная коммуникация является универсальным подходом к системе современного образования и составляет неотъемлемую часть в преподавании русского языка как иностранного.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иностранные студенты, русский язык.*

Межкультурная коммуникация играет важную роль в подготовке иностранных студентов медицинского ВУЗа, так как процесс обучения русскому языку идёт параллельно с адаптацией и ознакомлением иностранных граждан с культурой, традициями и обычаями, бытом и особенностями национального характера белорусов. Нахождение иностранных студентов в незнакомой стране стимулирует их познавательную активность, активизирует умственную и речевую деятельность, способствует скорейшей адаптации.

Известный исследователь Ю. Н. Караулов в конце 80-х годов XX века в монографии «Русский язык и языковая личность» писал, что «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности», а необходимо вести анализ «вполне определенного национального языка вместе с определенными историко-, этно-, социо- и психолингвистическими особенностями его носителей» [1, с. 3].

Наряду с изучением русского языка, студенты ГрГМУ погружаются в иную для них среду, знакомятся и расширяют свои знания о жизни людей в Беларуси. Узнавая новое, сравнивая с близким для себя, учащиеся начинают больше понимать язык и культуру своей страны, то есть происходит «диалог культур». Гете говорил: «Если ты не знаешь какого-нибудь иностранного языка, ты не знаешь своего родного языка».

К основным компонентам культурологического аспекта относятся:

- 1) традиции, обряды и обычаи;
- 2) быт, нормы поведения и этикет;
- 3) особенности мировоззрения и мышления;
- 4) художественная культура и т.п.

Перечисленные компоненты присутствуют и в процессе изучения русского языка иностранными студентами ГрГМУ. Межкультурная направленность обучению коммуникации придана преобладанием в основном социально-культурной и бытовой тематики, то есть это регулярные беседы преподавателя с учащимися о их жизни в Беларуси, о возможных проблемах или достижениях. Следует понимать, что межкультурное содержание каждой темы или подтемы требует соответствующего лексического наполнения. Так, иностранными студентами ГрГМУ изучаются и разыгрываются такие ситуации общения, как «В поликлинике», «В магазине», «В деканате», «В общежитии», «На остановке», «В городе», «Моя комната», «Погода сегодня» и др. При этом учащиеся должны знать как основные закономерности функционирования русского языка в повседневной и социально- культурной сферах общения, так и понимать содержание диалога и адекватно реагировать на собеседника, на побуждение к действию. То есть теоретические знания русского языка обязательно должны дополняться практическими умениями. Учащиеся должны понимать, когда, что, кому и как они могут сказать. Именно поэтому много внимания уделяется изучению культуры страны языка, в которой живут в данный момент иностранные студенты.

Ещё одним из важным средств для формирования межкультурной

коммуникации, наряду с беседой, является лингвострановедческий текст. Учебные тексты подобного рода имеют огромный потенциал в плане включения студентов-иностранцев в диалог культур, знакомства с достижениями культуры страны пребывания, понимания её места и роли в развитии общечеловеческой культуры [2].

Работа с текстом на уроках РКИ преследует две основные цели:

- 1) лингвистическая (знакомство с новой лексикой, изучение новых грамматических конструкций);
- 2) экстралингвистическая (знакомство с культурой страны, где обучаются иностранные студенты).

При отборе текстов преподавателю нужно обращать особое внимание на их развивающий, воспитательный и культуроведческий потенциал. Студентам ГрГМУ предлагаются такие лингвострановедческие тексты, как «Добро пожаловать в Беларусь», «Гродно – город, в котором я учусь», «Минск» и др., а также предлагается рассказать о своей стране, о её культуре и традициях. Данная тема вызывает большой интерес у иностранных учащихся, ведь тут они могут рассказать о родной стране, сравнить её культуру и традиции с чужой. Включение в программу подобных текстов играет очень важную роль и помогает решить следующие задачи:

- расширение кругозора учащихся;
- воспитание чувства уважения к чужой стране и её культуре;
- формирование более глубокого понимания культуры своей страны;
- создание условий для активизации познавательной деятельности студентов и мотивации к изучению русского языка.

Итак, межкультурная коммуникация, являясь в настоящее время универсальным подходом к системе образования, составляет неотъемлемую часть в преподавании русского языка как иностранного. Методисты сходятся во мнении, что преподавание языка невозможно без знания и привития учащимся иноязычной культуры. Каждое занятие по русскому языку – это своеобразное прикосновение иностранных студентов к чужой культуре, сравнение с родной, пополнение их знаний, системы ценностей и морали. Учащиеся должны не только овладеть русским языком, но и научиться использовать его как средство коммуникации с представителями другой культуры в своей повседневной жизни и в профессиональном общении.

### Литература

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 354 с.
2. Афанасьева, О.В. Лингвострановедческие тексты как средство развития межкультурной компетенции [Электронный ресурс]. / О.В. Афанасьева. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22814498>. Дата доступа: 09.03.2021.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
4. Наумова, О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку // Периодический сборник научных статей. Электронное научное издание. / О.В. Наумова. – М, 2011. – С. 333– 362.

## THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY

**Kosilo A.F.**

*Grodno State Medical University  
Belarus, Grodno*

The article considers the role of intercultural communication in the training of foreign students of a medical university. The author names the main components of the cultural aspect, gives a description of conversation and a linguistic and cultural text as the main means for the formation of intercultural communication. The author concludes that intercultural communication is a universal approach to the system of modern education and is an integral part of teaching Russian as a foreign language.

*Keywords: intercultural communication, foreign students, Russian language.*

## К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Красовская-Колятина Я.О., Ушакова Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматривается процесс социальной и межкультурной адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве ВУЗа. Тема раскрывается в нескольких аспектах: социализация личности студента в образовательном пространстве ВУЗа, а также профессионализм преподавателя высшей школы – как важнейшее условие его успешной деятельности в процессе адаптации и социализации студентов.

*Ключевые слова: адаптация, социализация, преподаватель, студенты, ВУЗ.*

Актуальность данной темы проистекает из необходимости формирования современного специалиста в области образования, способного работать со сложными, многоуровневыми объектами и осуществлять соответствующие деятельности.

Современные реалии социально-экономической жизни общества обуславливают необходимость совершенствования процессов включения подрастающего поколения в многогранную и динамичную жизнедеятельность социума. В условиях комплексной и глубокой модернизации системы образования проблема эффективной социализации личности в аспекте развития ее инициативы, самостоятельности и самодеятельности входит в разряд приоритетов социальной политики государства, выступает залогом достижения гражданского мира и согласия, повышения уровня социальной комфортности жизни в целом.

В связи с этим целесообразно будет рассмотреть данную тему в нескольких аспектах: социализация личности студента в образовательном пространстве ВУЗа, а также профессионализм преподавателя высшей школы – как важнейшее

условие его успешной деятельности в процессе социализации студентов. Важно рассмотреть эти аспекты в плане их реализации в профессиональной деятельности педагогического субъекта, ориентированной на непрерывное воспитание и развитие обучающихся.

### **Социальная адаптация личности студента в образовательном пространстве вуза.**

Рост созидательного потенциала, расширение сферы свободного волеизъявления, способность осуществлять инновационную алгоритмизацию деятельности на высоком профессиональном уровне – все эти качества во многом являются следствием социализирующего влияния на молодого человека многоуровневой системы образования, выступают показателем индивидуальной продуктивности его пребывания в многофакторном пространстве образовательной социализации.

Интегративное расширение образовательного пространства, установление поликультурных доминант межличностного взаимодействия ориентируют высшую школу не только на подготовку технологически грамотного студента, но и выдвигают в качестве важнейшей задачи обогащение сферы осваиваемых индивидом социальных ролей, помощь молодому поколению в овладении базовыми социальными способностями и умениями.

Повсеместно утверждающаяся в настоящее время социокультурная парадигма – «образование через всю жизнь» – не только повышает значимость социализирующей составляющей в деятельности вуза, но и обуславливает необходимость инновационных подходов к педагогическому инструментарию ее реализации.

Различные стороны проблемы социализации личности взрослого человека рассматривались в работах российских и зарубежных педагогов (А.И. Ковалева, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, В.Г. Рындак, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, Г.Н. Филонов, Н.Е. Щуркова и др.), психологов (В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), философов (Э. Дюргейм, С.П. Иваненков, И.С. Кон, Н. Смелзер, В.М. Чернышев и др.).

Философские аспекты феномена «образовательная среда», в том числе в плоскости ее проектирования, освещены в трудах Н.Б. Крыловой, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др. Педагогические подходы к пониманию личностно развивающей сущности образовательного пространства обозначены в работах А.А. Веряева, О.С. Газмана, В.И. Гинецинского, О.В. Гукаленко, Е.С. Заир-Бек, Т.П. Ильевич, Ю.С. Песоцкого, В.Е. Радионова, В.Д. Семенова, И.Д. Фрумина, И.К. Шалаева, Б.Д. Эльконина, Б. Яковлева, В.А. Левина и др. Специфические особенности образовательной среды высшего учебного заведения выделены в исследованиях М.Г. Гарунова, П.И. Пидкасистого, Р.С. Пионовой, Е.В. Положенцевой, Н. Сенаторовой, Л.М. Фридман и др.

Проблема социализации личности в условиях высшего профессионального образовательного учреждения представляется актуальной не только в теоретическом, но и в практическом плане.

Как социальный институт высшая школа объединяет совокупность специфических практик, норм, образцов поведения, обеспечивающих становление и развитие личности во всех ее проявлениях – в качестве субъектов труда, познания, общения [5, с. 107]. Воспитание личностных, профессиональных, деятельностных и социально-коммуникативных качеств у студентов осуществляется, прежде всего, в процессе их общения и взаимодействия с преподавателями.

Под социализацией личности студента в условиях вуза понимается процесс создания предпосылок для освоения им различных социальных ролей в ходе адаптации и интеграции в вузовское сообщество посредством развития и самореализации [2, с. 98]. Результатом социализации при этом становятся не только профессиональные знания и умения, но и формирование навыков жизни в условиях динамично меняющегося общества, приобретение социально-психологической и профессиональной направленности, обеспечивающей успешную деятельность, развитие личностных качеств, необходимых для выполнения будущих профессиональных и социальных ролей. По мнению Э. Ю. Шишковой, социализация студентов должна быть направляема профессорско-преподавательским составом вуза [4 – с. 153]. Преподаватель «является не только транслятором знаний и умений, необходимых для овладения профессией, но и носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы» [1, с. 105].

Высшее образование «становится сферой, в которой наряду с передачей культурных образцов создаются прецеденты самоопределения, опирающегося на рефлексию деятельности и анализ ее последствий» [3, с. 283], и «назначение преподавателя высшей школы видится в установлении новых жизненных и семантических правил, этноса интеллектуальной честности и профессионального призвания обучающихся» [6].

Поэтому профессиональную деятельность преподавателя вуза можно отнести к незаменимой в иерархии общечеловеческих ценностей, а «преподавание в высшей школе рассматривать как форму общественной службы, которая требует от преподавательских кадров экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых благодаря упорной учебе и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни» [3, с. 372].

### **Роль преподавателя русского языка как иностранного в процессе социальной и межкультурной адаптации студентов.**

Под профессионализмом преподавателя высшей школы понимается системное свойство субъекта, сформированное в процессе развития его индивидуально-психических особенностей и становления, профессионально обусловленных качеств, обеспечивающее успешное осуществление профессиональной деятельности, на основе осознанной саморегуляции в соответствии с существующими в обществе стандартами и объективными требованиями. В процессе моделирования психологической структуры профессионализма преподавателя лежат следующие теоретические предпосылки: анализ профессионализма подразумевает всестороннее его

изучение как системного психологического образования, определяющего формирование особых свойств субъекта деятельности, обеспечивающих ему успешность в профессии; проблему профессионализма нужно изучать во взаимосвязи с особенностями его активного носителя – личности как субъекта профессиональной деятельности, поэтому важно проанализировать систему личностных качеств, значимых для формирования профессионализма и успешного развития профессионала; профессионализм необходимо рассматривать в контексте конкретной сферы профессиональной деятельности, поэтому надо определить систему условий успешности личности в данном виде профессиональной деятельности. Исходя из этих предпосылок, можно выделить в психологической структуре профессионализма личности преподавателя высшей школы четыре блока: 1) систему произвольной регуляции поведения и деятельности; 2) индивидуально-психологические свойства личности; 3) особенности мотивационно-потребностной сферы и ее самоактуализации; 4) психологические условия, значимые для профессиональной успешности в научно-педагогической и воспитательной деятельности.

Таким образом, развитие личных профессиональных качеств у вузовского преподавателя позволяет: не только конструктивно выстраивать процесс взаимодействия со студентами, но и организовать их учебно-познавательную и общественную деятельность на основе целеполагания, умелого ее планирования на каждом этапе выполнения; адекватно оценивать изменяющиеся условия и вносить изменения в деятельность; развивать у студентов навыки личностной саморегуляции в сложных, эмоционально напряженных ситуациях. Таким образом, учащиеся приобретают социальный опыт, позволяющий им быть более успешными как в будущей профессиональной деятельности, так и в ситуациях межличностных взаимодействий. В процессе социализации студентов профессионализм преподавателей высшей школы, обусловленный сформированностью у них мировоззренческих основ личности, проявляется и в обучении, и в популяризации научных знаний, и в воспитательном процессе, и в повседневной жизни.

В целом профессионально обусловленные детерминанты профессионализма преподавателя высшей школы как условие социализации личности студента-иностранца проявляются на трех взаимосвязанных уровнях – когнитивном, мировоззренческом и деятельностном, где акцент делается на самостоятельности оценок при восприятии окружающей действительности, сформированности собственной системы внутренних стандартов и творческого самовыражения в достижении лично и социально значимых результатов.

#### Литература

1. Адлер, А. Понять природу человека / пер. Е.А. Цыпина / А. Адлер. – СПб., 2000. – 253 с.
2. Глуханюк, Н.С., Дьяченко Е.В., Боголюбова О.В. Семантика Я-образа педагога в контексте профессиональной успешности. / Н.С. Глуханюк, Е.В. Дьяченко, О.В. Боголюбова. – Екатеринбург, 2005. – 170 с.

3. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность. / А.Г. Маслоу Глуханюк, Н.С., Дьяченко Е.В., Боголюбова О.В. – СПб., 1999. – 479 с.
4. Рудкевич, Л.А. Как становятся великими или выдающимися? / Л.А. Рудкевич. – М., 2003. – 287 с.
5. Сенашенко, В.С., Конькова Е.А., Комбарова М.Н. Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества // В.С. Сенашенко, Е.А. Конькова, М.Н. Комбарова. – Высшее образование в России. 2011. – № 6. – С. 103-112.

## ON THE ISSUE OF SOCIAL AND INTERCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**Krasovskaya Y.O., Ushakova E.I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article discusses the process of social and intercultural adaptation of foreign students in the educational space of the university. The topic is considered in several aspects: the socialization of the student's personality in the educational process of the university, as well as the professionalism of the teacher of higher education – the most important condition for his successful activity in the process of adaptation of students.

*Keywords: adaptation, socialization, teacher, students, university.*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ УКАЗАТЬ ГЛАЗАМИ)

**Крохмальник А.Ю.**

*Гомельский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Гомель*

В статье рассматриваются основные способы семантической реализации невербального коммуникативного компонента, выражаемого с помощью словосочетания указать глазами. Анализируются дополнительные лексические средства, непосредственно связанные с данной синтаксической единицей. Обращается внимание на степень конкретности информации, передаваемой при помощи невербального коммуникативного компонента. Анализируется ситуация несловесного взаимодействия и ее значимые составляющие.

*Ключевые слова: визуальная коммуникация, указать глазами, невербальный компонент, коммуникативное взаимодействие, вербальное общение, словосочетание.*

Поскольку «в устном общении люди обычно пользуются не одной, а сразу несколькими знаковыми, или семиотическими, системами одновременно» [1, с. 100], крайне важно обращать внимание на все коммуникативно значимые сигналы, и прежде всего – несловесные. Глаза являются одним из самых основных средств

передачи фактической и чувственной информации. Визуальная коммуникация как способ невербального межличностного взаимодействия может пониматься как «коммуникация (передача информации) посредством визуального языка (изображений, знаков, образов, типографики, инфографики» [2, с. 21], а также «передача информации посредством жестов, мимики, телодвижений» [3, с. 27]. В данной работе термин *визуальная коммуникация* будет употребляться во втором значении с ограничением до тех видов несловесного взаимодействия, которые совершаются при помощи взгляда. В качестве примера были отобраны контексты с использованием словосочетания *указать + глазами*.

Как отмечает Г.Е. Крейдлин, еще «Ч. Дарвин отстаивал идею универсального характера выражений глаз» [4, с. 236]. По указанной причине в целом ряде художественных текстов участниками визуальной коммуникации могут являться люди, которые различаются по социальному статусу или не слишком хорошо знают друг друга. Кроме того, «в целом ряде культур, в особенности там, где люди избегают вербальных высказываний о себе, например о том, как они себя чувствуют или что переживают, глаза и их выражения, а также взгляды относятся к важнейшим коммуникативным средствам» [4, с. 243]. В другой работе Г.Е. Крейдлин указывает, что «посредством взгляда или смены взгляда говорящий осознанно или неосознанно направляет внимание адресата на те идеи или чувства, которые он хочет в данный момент выразить или по поводу которых хочет создать у адресата ложное представление, что именно ими он сейчас озабочен» [5, с. 183]. Данная реализация оказывается достаточно эффективной в тех случаях, когда собеседники хорошо знакомы друг с другом, действуют в присутствии третьих лиц либо желают изменить ход коммуникации без непосредственного озвучивания такого намерения.

Достаточно часто словосочетание *указать глазами* встречается в тех случаях, когда один из героев приглашает другого *сесть*: *Продолжая с кем-то говорить, я указал ей глазами на стул, она села, положила на край моего стола визитку и стала ждать своей очереди вступить в разговор* (Б. Левин. Блуждающие огни) или *Умирающая глазами указала ей сесть, и Ефросинья, подчиняясь, тихонько пристроилась рядом* (П.Л. Проскурин. Судьба. Книга вторая. Не отринь). При этом могут использоваться как имя существительное *стул*, так и глаголы *сесть/садиться*. Подобный жест, который совершается с помощью глаз, является общепринятым и однозначно воспринимаемым любым человеком.

В других случаях речь может идти об определенных **пространственных характеристиках**, например: – *Я не хочу к ней. Пойдем туда... – она указала глазами в темноту улиц.* – *Ты знаешь... это его лихач!.. Подхватив Сеню под руку, она потащила его в переулок, неясно пестревший снеговыми пятнами* (Л. М. Леонов. Барсуки) или *Фалалей оглянулся назад, на командира, ожидая, что тот его пожалеет и возьмет ружье обратно. «Ни за что не отдам!» – решил ответить Фалалей и остановился, глядя в лицо командиру. Тот улыбнулся строго и печально и молча указал глазами вперед: они отстали* (С.Т. Григорьев. Сомбреро). Приблизительное обозначение направления движения во втором контексте

дополнительно поясняется автором. Речь идет о жестовой единице, содержание которой в равной мере понимается обоими участниками коммуникативного акта. В первом случае невербальный коммуникативный компонент сопровождается словами одного из героев, и при этом имеется в виду обычная вечерняя прогулка.

Обращенный в конкретном направлении указательный взгляд может подразумевать тот или иной объект при косвенном намеке на него: – *Белеет, – поправила ее Уля, – белеет парус одинокий...* – *Нет, посмотри, чернеет.* – *Мария указала глазами в сторону моря. В открытом море действительно шла фелюга под косым черным парусом* (В. Михальский. Для радости нужны двое). Невербальный коммуникативный компонент кажется лишенным детализации по причине использования конструкции *в сторону* ‘в направлении чего-н.’, однако скрывает под собой определенную реалию. В подобных случаях герои должны доверять друг другу, а также быть довольно наблюдательными. При пребывании на обширных пространствах героям бывает непросто применять несловесную коммуникацию для однозначного указания на те или иные предметы. В случае затруднения интерпретирования смысла собеседником оказываются полезными поясняющие реплики.

Схожая ситуация воссоздается и в следующем контексте. Визуальная коммуникация ограничивается приглашением обратить внимание на объект в указанном направлении, притом партнер по коммуникации должен самостоятельно найти его и однозначно интерпретировать. При этом необходимо достаточно четко указать взглядом на ту или иную реалию действительности для обеспечения верного понимания изначальной интенции: *Дед крикнул и, прежде чем удалиться, хитренькими смытыми глазами указал вдаль. Инка повернула голову туда, где за небольшой аллею заслонял горизонт огромный дом, похожий на ржавый нож из раскопок доисторических поселений* (Улья Нова. Инка). Фактически невербальный компонент, обозначаемый при помощи словосочетания *указать глазами*, предваряет собой словесный коммуникативный акт, напрямую связанный с обнаруженным объектом.

В отличие от предшествующих примеров, в следующем случае пространственные ориентиры движения задаются более четко, тем более что в рамках контекста иллюстрируется интенция движения в обозначенном направлении: *Кошачий Зуб слегка подтолкнул капитана и глазами указал на пещеру: – Я думаю, у них там есть большие запасы! – Произвести обследование? – предложил Кривая Нога. – Непременно!* (В. Губарев. Трое на острове). Компонент невербального взаимодействия органично встраивается в беседу героев и позволяет сэкономить время на передачу информации, а также является достаточно выразительным. Вместе с тем он связывается с другой несловесной единицей – жестом-подталкиванием, который выполняет контактоустанавливающую функцию.

Ответное движение глазами в значении **указания на предмет** позволяет снизить продолжительность коммуникативного акта и одновременно увеличить его выразительность: *Зарубин быстро огляделся и перевел на Романа*

вопросительный взгляд, который можно было истолковать только в одном смысле: где стол Колосенцева? Дзюба, не говоря ни слова, **указал глазами на стол** у самого окна (А. Маринина. Последний рассвет). Полноценная визуальная коммуникация, при которой как вопрос, так и ответ передаются посредством взгляда, является возможной либо при достаточно близком взаимодействии героев, либо при простоте интерпретации невербальных компонентов общения вследствие универсальности их употребления.

**Неэтичность поведения**, в том числе и речевого, особенно в присутствии определенных лиц, нередко отмечается при помощи осуждающего указательного взгляда. Подобным образом передается требование о смене темы или прекращении разговора в том или ином ключе: *Борис Сергеевич шагнул в толпу и растворился в ней. – Вот ирод! – вздохнула бабка с носками. – Замолчи, Райка, – одернула ее женщина с петрушкой и указала на меня глазами. Раиса захлопнула рот* (Д. Донцова. Уха из золотой рыбки). Слово ирод в переносном значении 'прост., бран. мучитель, злодей' используется для негативной характеристики другого персонажа в его присутствии, и для срочного прекращения подобного действия наиболее эффективным и экспрессивным оказывается указательный взгляд. Стандартный ответ посредством слов является более продолжительным во времени и имеющим яркую осуждающую коннотацию.

При **сопровождении вербального общения** указательный взгляд сокращает продолжительность акта коммуникации, *У парней глаза на лоб полезли. Они пытались понять, шутка это или нет, но министр строго велел: – Чтоб через пятнадцать минут сто штук хинкали тут, на столе, дымились! – указал он глазами на зеркальную поверхность. – И пиво, двадцать литров, холодное, свежее, из бара. Ясно? Исполнять!* (М. Гиголашвили. Чертово колесо). Несловесная коммуникация признается довольно результативной при озвучивании приказа, поскольку может выражаться в резких и отрывистых движениях одного из партнеров. В целях повышения экспрессивности требований предпочтение отдается максимально кратким и емким словам и конструкциям, а также невербальным компонентам. Универсальность указательного взгляда проявляется в том, что он применяется как между хорошо знакомыми людьми, так и разными по статусу лицами, что подтверждает идею универсальности визуального коммуникативного поведения. Подобный невербальный компонент может быть использован при этикетно обусловленном межличностном взаимодействии, которое связывается с жестким отбором лексических и грамматических языковых средств.

Наконец, указание при помощи глаз на того или иного человека с одновременным упоминанием его имени позволяет **обеспечить быстрое знакомство** с коммуникантом: *– А помните вагончик на развилке? – возбужденно спросил Юра и тут же переключился на Теплова: – Весной как-то бой шел здесь неподалеку. А на развилке у нас пост был. Степан Федорыч, – он указал глазами на старшего лейтенанта, – посылает меня к ним на выручку* (В. Кржишталович. Осада). Данным способом также выражаются похвала и признание заслуг в

присутствии третьих лиц с негласным приглашением присоединиться к беседе.

Таким образом, словосочетание *указать глазами* может использоваться в художественных текстах при реализации следующих значений:

1. Приглашение сесть. В данном случае дополнительно употребляются такие лексемы, как *стул* или *сесть/садиться*. Они однозначно определяют процесс или конечный пункт совершения действия. Подобная устойчивая коммуникативная единица используется как в официальной, так и неофициальной обстановке.

2. Обозначение пространственных характеристик объекта либо самого объекта. В ряде ситуаций – например, значительной удаленности того или иного предмета обсуждения – прямое указание на него может оказаться затруднительным. Кроме того, пространственная направленность взгляда иногда задает направление движения безотносительно к конечному результату. При этом после обнаружения той или иной реалии окружающей действительности может быть начато напрямую связанное с ней вербальное общение. По всей видимости, визуальная коммуникация способствует установлению между собеседниками близких и доверительных взаимоотношений.

3. Точное указание на объект. Подобная форма невербальной коммуникации является особенно эффективной при невозможности полноценного словесного обозначения предмета и/или предполагаемого действия с ним.

4. Неэтичное либо неприемлемое поведение. Невербальное указание партнеру по коммуникации позволяет избежать яркой осуждающей коннотации, которая оказывается неизбежной при словесном взаимодействии, а также избежать возможного конфликта с адресатом.

5. Сопровождение вербальной коммуникации. Речь идет как о потенциальной минимизации лексических средств, так и о повышении экспрессивности коммуникативного акта.

6. Знакомство с неизвестным ранее человеком. При этом вполне достаточным является направленный на него взгляд либо кивок со стороны рассказчика.

### Литература

1. Крейдлин, Г.Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности / Г.Е. Крейдлин // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014 – № 2 – С. 100-120.
2. Арбатский, И.В. Шрифт и массмедиа: учеб. пособие для студентов вузов / И.В. Арбатский. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 270 с.
3. Коноваленко, М.Ю. Деловые коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата / М.Ю. Коноваленко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 466 с. – (Бакалавр. Академический курс).
4. Крейдлин, Г.Е. Труды по культурной антропологии: Памяти Григория Александровича Ткаченко / [Рос. гос. гуманитар. ун-т. Ин-т восточ. культур [и др.]; [Сост. В.В. Глебкин]. – М.: Восточ. лит.: Муравей, 2002. – С. 236-251.
5. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Г.Е. Крейдлин. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 224 с.

## IMPLEMENTATION OF VISUAL COMMUNICATIVE INTERACTION IN ARTISTIC TEXTS (ON THE EXAMPLE OF THE WORD COMBINATION TO POINT OUT WITH THE EYES)

**Krakhmalnik A. Yu.**

*Gomel State Medical University  
Belarus, Gomel*

The article discusses the main ways of semantic implementation of the non-verbal communicative component, expressed with the help of the phrase indicate with the eyes. Additional lexical means directly related to this syntactic unit are analyzed. Attention is drawn to the degree of concreteness of the information transmitted using the non-verbal communicative component. The situation of non-verbal interaction and its significant components are analyzed.

*Keywords: visual communication, to point out with the eyes, non-verbal component, communicative interaction, verbal communication, word combination.*

## ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО БЕЛАРУСИ КАК СРЕДСТВО АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматривается виртуальная экскурсия как форма работы на аудиторных и дистанционных занятиях. В работе поставлены цели и задачи использования виртуальных экскурсий по Беларуси для аккультурации иностранных студентов. Сделан вывод о богатом потенциале экскурсии для развития социокультурной компетенции.

*Ключевые слова: виртуальная экскурсия, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, аккультурация.*

Современная методика обучения иностранным языкам ставит своей целью обучение взаимодействию в диалоге культур, межкультурному общению. Именно поэтому в процессе обучения следует формировать и совершенствовать коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция представляет собой комплекс различных компетенций. Составляющими компонентами коммуникативной компетенции по мнению Е.Н. Солововой являются лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная компетенция. [2, с. 7] Рассматривая обучение РКИ иностранных студентов, остановимся подробнее на социокультурной компетенции, которая готовит студентов к эффективному межкультурному сотрудничеству и участию в диалоге культур.

«Социокультурная компетенция подразумевает знакомство учащихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью

пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.» [1, с. 333]. Элементы социокультурного контекста – это знания о культуре страны изучаемого языка, а также знания о тех условиях, в которых происходит общение.

Развитие социокультурной компетенции способствует социокультурной адаптации иностранца и его аккультурации. Под аккультурацией мы понимаем процесс культурного обмена между народами, усвоение представителем одной культуры норм, ценностей и традиций другой культуры. Для успешной аккультурации необходимы понимание различий разных культур, взаимоуважение представителей разных культур и способность к взаимодействию. Аккультурация становится условием успешного формирования социокультурной, а затем и коммуникативной компетенций, поскольку направлена на развитие навыков совместной деятельности, сотрудничества в образовательной сфере, а также в будущей профессиональной деятельности. Аккультурация иностранного студента путем знакомства с традициями, памятниками культуры и системой ценностей способствует социокультурной адаптации иностранного студента в Беларуси.

В процессе аккультурации иностранца важную роль играет языковая среда. Если иностранный студент постоянно пребывает в иноязычной языковой среде, это положительно сказывается и на его аккультурации, и на усвоении иностранного языка. Общеизвестно, что сочетание аудиторных занятий и внеаудиторных форм работы способствует быстрой адаптации в языковой среде. Эффективной и популярной формой внеаудиторной работы является учебная экскурсия. Вместе с тем следует отметить, что экскурсия требует материальных и временных затрат, особенно для посещения удаленных объектов. Учебные экскурсии проводятся вместо аудиторных занятий либо после занятий. Для экономии времени целесообразно использовать виртуальную экскурсию. Виртуальная экскурсия может проводиться в любое время, при любой погоде и позволяет посещать разные города и страны.

В последнее время виртуальные экскурсии приобретают все большую популярность в связи с нежелательностью реальных контактов из-за пандемии. Воссоздание виртуального языкового пространства стало актуальным благодаря широкому использованию дистанционных форм работы. Погружение в языковую среду происходит без лишних затрат, существуют различные возможности для интерактивных занятий, для проведения экскурсий.

Виртуальная экскурсия может использоваться как на дистанционном, так и на аудиторном занятии. В любом случае для ее проведения используются цифровые технологии. Под виртуальной экскурсией обычно понимается мультимедийная презентация, в которую помещают видео, инфографику и текст. Виртуальная экскурсия – это не только видеоряд, сопровождаемый текстом (звуковым или печатным, субтитрами), но и целый комплекс культуроведческих

заданий и информационных источников, культурных феноменов, которые знакомят иностранного студента с культурой страны пребывания.

Мультимедийные программы EasyPano TourWeaver, QuickTime и другие позволяют создавать виртуальные экскурсии. Для этого используется готовая оболочка, куда можно загрузить фотографии и видео, создать субтитры. Программа позволяет применять такие спецэффекты, как приближение и повороты, фокусировка и др. Хот-споты, т.е. специальные гиперссылки, содержат комментарии и справочную информацию. Материалы для видеоэкскурсии могут быть взяты из интернета или из личного архива преподавателя. Белорусские музеи размещают на своих сайтах видеоэкскурсии, но они не всегда подходят для иностранных студентов, так как озвучивание бывает быстрым и сложным. Авторская виртуальная экскурсия учитывает индивидуальные потребности группы, уровень владения русским языком, психологическую и этнопсихологическую характеристики студентов. Озвучивание экскурсии преподавателем делает ее более понятной, использование звучащей речи других дикторов позволяет совершенствовать навыки аудирования.

Оригинальная виртуальная экскурсия, созданная преподавателем, может быть использована на занятиях в разных группах. В аудитории виртуальную экскурсию удобнее всего проводить с помощью интерактивной доски. Используя возможности такой доски, преподаватель создает не только видеоряд места экскурсии, но и интерактивные задания различного типа, тесты для проверки понимания. Если занятие проходит в дистанционном формате, студенты могут ознакомиться с экскурсией в удобное время, включать видео на разной скорости, проходить разные участки пути повторно, делать скриншоты.

Перед созданием виртуальной учебной экскурсии (для аудиторной работы или для онлайн-занятия) преподаватель ставит перед собой цели: воспитательную, познавательную, развивающую, социокультурную, коммуникативную, страноведческую, эстетико-культурологическую. Согласно каждой цели должны быть спланированы основные задачи, которые предстоит решать совместно со студентами на разных этапах экскурсии. Например, социокультурная цель ставит задачи: актуализация социокультурных знаний об истории Беларуси и традициях белорусов, их системе ценностей, знакомство с историческими и культурными реалиями и т.п.

Традиционные экскурсии в Национальную библиотеку Республики Беларусь, Национальный художественный музей, Белорусский Государственный музей истории Великой Отечественной войны, Национальный исторический музей, Зоологический музей БГУ вызывают интерес у иностранных студентов. Виртуальные экскурсии позволяют познакомиться с различными местами Беларуси – Несвижским и Мирским замками, Беловежской пущей, озером Нарочь, городами Гродно, Брестом, Витебском, Гомелем, Могилевом.

### Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб., 1999.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций./ Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

## VIRTUAL EXCURSIONS AROUND BELARUS AS A MEANS OF ACCULTURATION OF FOREIGN STUDENTS

**Kuzmina T.V., Malashkina T.K., Rodzina E.I.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article discusses a virtual excursion as a form of work in classroom and distance learning. The paper sets the goals and objectives of using virtual excursions around Belarus for acculturation of foreign students. The conclusion is made about the rich potential of the excursion for the development of socio-cultural competence.

*Keywords: virtual excursion, communicative competence, sociocultural competence, acculturation.*

## ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН)

**Кулакова В.А.**

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов» (РУДН),*

*Институт русского языка*

*Россия, Москва*

В предлагаемой вниманию читателя статье представлен многолетний опыт внеаудиторной работы кафедры русского языка №2 Института русского языка подготовительного факультета РУДН. Её содержание тесно связано с учебным планом по грамматике русского языка как иностранного (элементарный, базовый и первый сертификационный уровни).

*Ключевые слова: внеаудиторная работа, комплексность, активизация, интеграция, адаптация.*

Основной целью обучения русскому языку как иностранному является овладение межкультурной компетенцией. Для выработки нового культурного сознания, толерантного отношения к другому образу жизни и ценностям важно показать вклад каждого народа в общемировую культуру. Поэтому в содержание обучения включается культура изучаемого языка, которая является определяющей, мотивирующей доминантой в обучении русскому языку. Перед преподавателями

РКИ всегда стоит вопрос о способах и приёмах расширения и активизации на уроке и вне его познавательных возможностей иностранных студентов. Аудиторная и внеаудиторная работа – это единый процесс формирования коммуникативных умений и навыков, социокультурной и лингвистической компетенции. Известно, что только комплексность учебной и внеаудиторной работы значительно повышает эффективность учебного процесса, активизирует резервные возможности студента, мобилизует скрытые психологические ресурсы, снимает волевое усилие при овладении языком, заменяя его элементами творчества. Рассмотрение проблем комплексности и аспектности в преподавании РКИ с позиций компетентностного подхода является важным для теоретической и практической методики, так как решение этих проблем несёт в себе огромный потенциал оптимизации всего процесса обучения [Шустикова 2020, с.44].

Обучение успешной межкультурной коммуникации очень важный методический принцип при изучении русского языка иностранцами. Недаром говорится в русской пословице: «В каком народе живёшь, того обычая и держись», потому что проблема толерантности – это диалог «равных и разных». Поэтому появляется реальная возможность сочетать аудиторную и внеаудиторную работу. А это значительно повышает интерес, мотивацию учащихся, организует обобщающее повторение пройденного, а значит и повышение эффективности и качества усвоения учебного материала. Для успешного усвоения русского языка и понимания русской культуры, интеграции иностранных студентов в жизнь современного мегаполиса оказывается недостаточно только аудиторного времени. Социокультурной адаптации студентов– иностранцев помогает организация плановой и целенаправленной внеаудиторной работы, которая представляет собой важную составную часть всего учебно-воспитательного процесса и подчинена общим целям образования и воспитания студентов. Информировать иностранца о новой стране проживания служит залогом толерантного отношения к нему её жителей. Поэтому преподаватель РКИ должен постоянно расширять информационное поле студентов [Шустикова, Кулакова 2017-2018, с. 203]. Вероника Марковска отмечает, что «в обучении иностранному языку очень важно показать учащимся, как много они уже знают и умеют– каждый человек, неосознанно либо осознанно, нуждается в том, чтобы его похвалили (замечательная практика показана в учебном комплексе «Русский язык – мой друг» под редакцией Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой, в котором после каждого урока написано похвальное обращение к студентам: «Всего доброго! Вы делаете успехи!» [Марковска 2017, с. 127].

Эффективность любой методики зависит от опыта и умения преподавателя. Ведущий методист С.П. Розанова даёт преподавателям РКИ «Сто сорок семь полезных советов». Вот некоторые из них: процесс обучения идет эффективнее, если обучаемый понимает принцип, последовательность и цель выполняемых им действий; старайтесь создавать благоприятную атмосферу при общении, не спешите сами и не торопите обучаемого; главное – старайтесь показать, как легко изучать русский язык;... помните: обучаемый должен получать удовлетворение

и удовольствие от выполняемой работы: кто не идёт вперёд, тот идёт назад; постоянно поддерживайте, развивайте, стимулируйте интерес к русскому языку, не дайте ему угаснуть [Розанова 2015]. Весь аудиторный процесс обучения РКИ ориентирован на решение указанных задач, а чётко спланированная система внеаудиторной работы вносит существенный вклад в развитие у иностранного студента готовности интегрироваться в реальную окружающую жизнь. Развитие всех компонентов коммуникативной компетенции находит отражение в «Учебных планах по грамматике русского языка как иностранного. Элементарный, базовый и первый сертификационный уровни» [Шустикова, Кулакова и др. 2015]. Внеаудиторная работа по сравнению с аудиторной имеет свои особенности. Она факультативна для студента и не является жёстко запрограммированной. В отличие от аудиторной работы, где организатором выступает преподаватель, внеаудиторные мероприятия часто готовятся самими студентами, то есть создаются благоприятные условия для проявления их творческой активности и возможности самовыражения. Для подготовки студентов к возможному межкультурному общению в процессе обучения необходимо научиться самим и научить студентов объяснять, истолковывать, переводить на более понятный язык культурологические смыслы, номинативные единицы языка, а не только семантизировать их.

В предлагаемой вниманию читателя статье представлен многолетний опыт внеаудиторной работы кафедры русского языка №2 Института русского языка и общеобразовательных дисциплин РУДН. Её содержание тесно связано с учебным планом по РКИ. Она проводится в следующих формах: 1) работа Клуба «Друзья русского языка»; 2) просмотр художественных и документальных фильмов; 3) экскурсии по городу, посещение музеев и выставок; 4) экскурсии в Санкт-Петербург и города Золотого кольца; 5) олимпиада по русскому языку; 6) учебно-научные студенческие конференции «В мире языка» и «Я открываю мир» по НСР; 7) учебные уроки-концерты «Мы говорим и поём по-русски», «Прощай, подфак» и ежегодный урок-концерт «День Победы». Важно отметить, что урок-концерт «День Победы» проводится ежегодно кафедрой русского языка №2 более 35 лет для всего подготовительного факультета РУДН. На концерте присутствует в качестве зрителей около 700 иностранных студентов, а на сцене выступают 70 – 80 студентов кафедры. Важнейшей из форм внеаудиторной работы с иностранными студентами является Клуб «Друзья русского языка». Здесь создаётся речевая среда, максимально приближенная к реальности, в непринуждённой обстановке активизируется накопленная лексика, которая систематически обогащается за счёт общности определённых понятий и слов.

Работа клуба так же определяется его целями и задачами и координируется с учебными планами по грамматике. Клуб «Друзья русского языка» начинает свои заседания уже на девятой неделе. Для иностранных студентов участие в работе Клуба – это активный выход в коммуникацию, в многообразие форм общения в той или иной ситуации, создание сценических образов с помощью языка, который не является родным, имитация его речевых особенностей. В работе

Клуба активно используется информационный и историко-культурный материал, имеющийся в нашей специальной аудитории – Центре «Русский мир». Богатый иллюстративный аудиовизуальный материал, собранный в центре, позволяет говорить о разнообразии, общности и различиях в мире. Следует отметить, что большинство видов внеаудиторной работы являются непривычными для многих иностранных студентов и принимаются вначале с трудом. Об этом нужно постоянно помнить при организации всех видов внеаудиторной работы. Требуется кропотливая психологическая подготовка студентов, разъяснение учебных целей, полезности такого рода работы. Особенно это важно для тех студентов, чьи этнопсихологические особенности не позволяют «опускаться» до уровня развлечений и игр, не соответствующих, по их понятиям, их возрасту (среди наших студентов есть и такие, которым за 30). Таким образом, работа клуба «Друзья русского языка» представляет собой методически продуманное внеаудиторное занятие, организованное с учётом занимательности и привлекательности, ориентацией на разный уровень владения языком учащихся и обязательным условием является нахождение общности культур представителей разных стран.

Одной из форм внеаудиторной работы, органично включенной в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе, является Олимпиада по русскому языку. Она имеет обучающие, контролирующие и воспитательные функции. Главные цели Олимпиады – это мотивированное соревнованием углублённое изучение учащимися программного материала по РКИ; знакомство иностранцев с русской культурой и литературой; комплексная проверка знаний и навыков; приобретение опыта публичного выступления на изучаемом языке; возможность для преподавателей увидеть результаты своего труда и наметить себе новую, более высокую планку подготовки учащихся; получить стимул к совершенствованию форм и методов работы с иностранными гражданами.

В соответствии с учебными планами проводится цикл экскурсий страноведческого и профильно ориентированного характера. Все экскурсии готовятся и проводятся преподавателями русского языка, вследствие чего их языковая форма и содержание полностью доступны студентам. Общение в неакадемических условиях, например, во время экскурсий по городу, посещение музеев, поездок за пределы Москвы и в другие города и последующего выпуска стенгазет и подготовки материалов новостей в учебный портал кафедры воспитывает у учащихся умение учитывать интересы и мнения товарищей, терпимо и внимательно относиться друг к другу. Как видим, формы внеаудиторной работы касаются формирования лингвокультурной толерантности в процессе учебной и воспитательной работы. Но «живая жизнь» требует выхода за эти рамки в стихию реальной, неучебной коммуникации. В РУДН существует многолетняя практика проведения мероприятия «Планета Юго-Запад» для жителей юго-западного района Москвы. Ежегодно в майские праздники и знаменательные даты на площади перед РУДН организуются выставки, на которых представлены экспонаты из стран, студенты которых учатся в РУДН. Тут же проводится концерт студентов. Значение этого мероприятия для развития умений жить, учиться,

понимая и уважаю друг друга, в современном мультиэтническом мегаполисе трудно оценить. Такие мероприятия готовят студентов к активному включению в жизнь современного университета, в котором учатся представители более 150 национальностей, к интеграции в жизнь современного 15-миллионного мегаполиса.

### Литература

1. Шустикова, Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: компетентностный подход; монография. / Т.В. Шустикова. – М.: РУДН, 2010. – 320 с.
2. Шустикова, Т.В., Кулакова В.А. Интеграция иностранных студентов в жизнь современного мегаполиса (внеаудиторная работа на предвузовском этапе обучения) // Русско-славянский диалог: язык, литература, культура: материалы Международной научной конференции. (Москва, 8-9 ноября 2017 г.). / Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова. – М.:Изд-во МГУ, – 2018.
3. Марковска В.О. О некоторых приёмах обучения русскому произношению // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сборник статей/ ответ. Ред. Л.С. Крючкова / В.О. Марковская. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 230 с.
4. Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Гордиенко И.В., Семар В.Ю. Учебные планы по грамматике русского языка как иностранного. Элементарный, базовый и первый сертификационный уровни / под редакцией Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой. 2-е издание, испр. и доп./ Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, И.В. Гордиенко, В.Ю. Семар. – М.: РУДН, 2015. – 81 с.

## EXTRACURRICULAR WORK AS A MEANS OF ACTIVATING THE PROCESS OF MASTERING THE RUSSIAN LANGUAGE (PREUNIVERSITY STAGE OF TRAINING OF FOREIGN CITIZENS)

**Kulakova V.A.**

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education  
«Peoples Friendship University of Russia» (RUDN) Institute of the Russian  
Language, Preparatory Faculty, Department of Russian Language No.2,  
Russian Federation, Moscow*

The article presented to the reader presents the long-term experience of extracurricular work of the Department of Russian Language No.2 Institutes of the Russian language of the preparatory Faculty of the RUDN. Its content is closely related to the curriculum on grammar of Russian as a foreign language (elementary, basic and first certification levels).

*Keywords: extracurricular work, complexity, activation, integration, adaptation*

## КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

**Лапуцкая И.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

Показана специфика включения текстов культурологической тематики в курс русского языка как иностранного. Выделены критерии отбора текстов, каждому критерию дано обоснование.

*Ключевые слова: лингвокультурологический материал, страноведческий, социокультурная компетенция, критерий, текст.*

В методике преподавания иностранного языка текст – важная учебная единица, которая выполняет дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную функции. Изучение языка (в данном случае речь пойдет о русском языке как иностранном) происходит преимущественно на текстовом материале. Согласно типовым программам, иностранцы знакомятся с разными типами текстов уже на самом начальном этапе изучения языка [1; 2]. Многие из текстов имеют культурологическую тематику (в данной статье употребляются синонимичные термины – «культурологический», «лингвокультурологический», «страноведческий», «социокультурный»).

Включение материала социокультурной тематики – характерная особенность любого урока иностранного языка. Многие методисты придерживаются мнения, что, только знакомясь с культурой, историей, традициями страны изучаемого языка, можно сформировать необходимые языковые и речевые компетенции. Поэтому лингвокультурологический аспект занимает важное место в языковом образовании.

Цель данной работы – обозначить критерии отбора текстов лингвокультурологической тематики в курсе русского языка как иностранного (РКИ).

«Обучение общению на иностранном языке и овладение социокультурными знаниями – два взаимосвязанных процесса» [3, с. 697]. Как правило, эти знания иностранец получает через текст культурологической направленности, включенный в материал используемого учебника или подготовленный преподавателем непосредственно к уроку. И вот здесь уже возникает вопрос: каким должен быть этот текст, чтобы занятие прошло эффективно и слушатель овладел культурологическими кодами? Ведь далеко не весь предлагаемый в учебниках по РКИ культурологический материал интересен инофону (подробнее см.: [3, с. 697-704]). В связи с этим целесообразно обозначить критерии отбора страноведческих текстов для занятий по РКИ. То, что любой учебный текст должен быть образцом речи и ее функциональных стилей, в отдельный критерий выноситься не будет.

**Критерий 1.** Доступность материала этапу обучения и возрасту инофонов (соответствие требованиям преемственности и перспективности).

Уровень сложности текста не должен быть выше уровня владения русским языком студентов. В противном случае работа с таким материалом будет затруднена: потребуется больше времени на изучение, студентам будет сложнее выйти в коммуникацию из-за недостаточного лексического запаса. Объем текста и допустимое в нем количество незнакомых слов определяются типовыми программами (по всем видам речевой деятельности) [1; 2] (см. Таблица 1).

Таблица 1

Владение основными видами речевой деятельности  
Объем текста (количество слов) / количество незнакомых слов (%)

	Аудирование	Чтение	Письмо	Говорение
A1-A2	300-400 2%	600-700 4%	400-500 2%	350-400 1,5%
B1	600-800 3%	до 1000 5-7%	до 700 4-5%	до 700 3%
B2	до 200 до 10%	600 до 10%	250 до 10%	до 1000 до 10%
C1	1000-1500	1000-1500	не менее 400	25-30 фраз

Если же нет возможности найти соответствующий уровню владения текст, преподаватель должен адаптировать имеющийся материал под возможности аудитории.

**Критерий 2.** Учет национального контекста (поли- или монокультурная аудитория, особенности этнотипа).

Состав учебной группы значительно влияет на ход занятия. Легче подготовиться к уроку, если аудитория состоит их представителей одной национальности. Преподаватель может учесть особенности данного этнотипа и подготовить соответствующий материал, разработать продуктивные задания. Поликультурный состав аудитории потребует более тщательного продумывания хода занятия с учетом этнопсихологических особенностей всех студентов.

**Критерий 3.** Учет потребностей иностранцев в данной информации.

Любой предъявляемый на занятии текст должен быть интересен учащимся. Его содержание должно стать своеобразным стимулом для выражения ответной речевой реакции. В таком случае студенты-иностранцы будут активно участвовать в ходе занятия, не бояться продуцировать самостоятельное высказывание, участвовать в обсуждении, дискуссии. В результате такой работы материал будет усваиваться не механически, а осознанно.

К сожалению, в учебниках по РКИ, подготовленных белорусскими авторами, большая доля страноведческих текстов – это тексты биографического плана. Нужно признать, что это чисто информативные тексты. Сложно в них найти какое-то проблемное поле, чтобы спровоцировать в аудитории обсуждение и вывести студентов в коммуникацию. Использовать на занятии такой материал – далеко не лучший способ приобщить инофонов к нашему наследию. Ведь только особо мотивированные студенты будут читать такие тексты с интересом.

Однако исключать из курса РКИ биографический материал вовсе не стоит. Просто нужно грамотно выстроить урок, проведя параллели с культурой родной страны студента. Так, например, продуктивно проходит занятие по творчеству Марка Шагала, если в него включить материал о китайском художнике Ван И-Гуане (Wang Yi Guan)). Увидев много общего в творчестве белорусского и китайского художников, студенты активнее участвуют в обсуждении, они воспринимают новую информацию не изолированно, а включают ее в уже имеющуюся у них систему знаний.

**Критерий 4.** Соотнесенность новой информации с информацией, имеющейся в родной лингвокультуре.

Опыт показывает, что эффективность занятия значительно повышается, если, при изучении страноведческого материала проводить параллели с информацией о родной стране студента. Тогда у инофонов повышается интерес, они проводят параллели с родной культурой, находят общее и отличия, ищут этому объяснения. «Белорусские культуру, быт, традиции, исторические события студенты сравнивают со своей культурой, что приводит к ее более глубокому пониманию и осмыслению. А новая информация усваивается осознанно и лучше запоминается. На изучаемом русском языке студенты создают единую картину мира, соединяя родные культурные ценности с новыми» [3, с. 697].

Работу можно организовать, предложив последовательное изучение двух текстов: о стране изучаемого языка и о родной (например, «Система образования в Китае» / «Система образования в Беларуси», «Медицина в Китае» / «Медицина в Беларуси», «Праздники в Китае» / «Праздники в Беларуси» и др.). Причем, первый текст имеет смысл дать о родной стране. Тогда студентам будет легче познакомиться с новой лексикой, т.к. работа будет проводиться на тематически знакомом материале.

**Критерий 5.** Разнообразие и ценность материала в образовательном контексте.

Информация, полученная из текста, должна быть полезна студентам для дальнейшей коммуникации с носителями языка.

**Критерий 6.** Возможность адаптации текста к национальному контексту.

Порой адаптации аутентичного текста невозможно избежать, т.к. это единственный путь сделать текст доступным и понятным студентам. «Адаптация не является абсолютно искусственным приемом, так как в процессе адаптации мы не придумываем новые слова, грамматические конструкции и др., а только выбираем из имеющегося языкового репертуара то, что уже известно обучаемым, иными словами, производим синонимические замены» [4, с. 23], т.е. подгоняем текст под компетенцию студента.

По имеющемуся материалу преподаватель сам определяет, какую адаптацию провести: лингвистическую (упрощение текста через лексические или грамматические синонимические замены), нелингвистическую (изменение объема текста путем сокращения тематических линий), прагматическую (устранение прагматических лакун), культурную (толкование фоновых знаний).

Но следует помнить, что даже адаптированный текст должен сохранить лингвокультурологическую специфику. Поэтому, адаптировать его нужно в соответствии с европейскими компетенциями владения иностранным языком, т.е. с сохранением элементов аутентичности [4, с. 22 – 30].

**Критерий 7.** Возможность визуализировать текст.

Современное поколение студентов предпочитает воспринимать новую информацию визуально, т.е. наглядно. «Опыт показывает, что визуализировать можно практически любой текст. Какой из способов для этого выбрать, решает преподаватель, основываясь на своем опыте и особенностях того текста, с которым предстоит работать» [5 с. 275]. Это могут быть традиционные презентация, схема, видео или ставшие популярными в последние годы инфографика, интеллект-карта, скрайбинг, скетчноутинг, облако слов, лента времени и др. Технологии совершенствуются и обновляются. Какую бы из них ни применил на занятии преподаватель, такая работа значительно облегчит понимание нового текста студентами и будет способствовать формированию речевой компетенции.

Язык и культура неразрывны, поэтому стоит согласиться с Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, по мнению которых все уровни языка «культурноносны» [6. с. 17]. Поэтому лингвострановедческий текст – неотъемлемая часть курса РКИ.

**Литература**

1. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений учреждений высшего образования: утверждено Министерством образования Республики Беларусь 01 июля 2020 г., регистрационный № ТД-Д. 386 /тип. / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар, Е.В. Кишкевич [и др.]; под ред. С.И. Лебединского. – Минск: БГУ, 2020. – 85 с. [Электронный ресурс].
2. Типовая учебная программа по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени / сост. С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. – Минск, 2019. [Электронный ресурс].
3. Лапуцкая, И.И. Определение содержания социокультурного модуля в курсе русского языка как иностранного / И.И. Лапуцкая // Язык и межкультурная коммуникация: современные векторы развития: сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Пинск, 26 марта 2021 года. – Пинск, 2021. – С. 697-704.
4. Кулибина, Н.В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком». – Русский язык за рубежом. – 2013. – №5. – С. 22-30.
5. Лапуцкая, И.И. Визуализация текстового материала как средство формирования речевой компетенции / И.И. Лапуцкая // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в России, Чебоксары, 17 мая 2021 года / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 275-280.
6. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 254 с.

## CRITERIA FOR THE SELECTION OF LINGUOCULTURAL TEXTS

**Laputskaya I.I.**

*Belarus State Economic University*

*Belarus, Minsk*

Specifics of the inclusion of culturological texts in the course of the Russian language as a foreign language are shown. The criteria for the selection of texts are defined, each criterion is given a justification.

*Keywords linguoculturological material, country studies, socio-cultural competence, criterion, text.*

## АСПЕКТНОЕ И КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Левашова С.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В работе рассматриваются вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ. Последовательно и непротиворечиво излагаются различные подходы к данной проблеме.

Целью работы является выявление особенностей аспектного и комплексного обучения иностранных студентов русскому языку.

Данное исследование направлено на решение проблем научного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса иностранных студентов.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), аспектность, комплексность, методика преподавания, аспектно-комплексное обучение, виды речевой деятельности.*

Вопросы организации учебного процесса по преподаванию русского языка как иностранного (РКИ) до сих пор во многом остаются дискуссионными. Практически вся история развития методики преподавания РКИ – это история борьбы различных методов обучения, различных подходов и направлений, различных стратегий, а также различных форм организации учебного процесса.

По мнению С.И. Лебединского, методы обучения разрабатываются на основе произвольно избранных теоретических схем и умозрительных догм, в которых доминируют определенные векторы обучающей модели [5, с. 6].

Вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ сегодня могут рассматриваться с разных точек зрения. Например, вопросы аспектности и комплексности необходимо учитывать, говоря о специфике теории обучения языку в языковых и неязыковых учебных заведениях.

Такая специфика обусловлена различными причинами:

- разным объемом учебных часов;

- разной мотивацией учебной деятельности;
- разным содержанием учебного предмета;
- разными требованиями учебной программы.

Специфика как аспектного обучения, так и комплексного оказывает влияние на все компоненты системы обучения и, прежде всего, на организацию обучения в целом.

Аспектно-комплексное обучение – направление в преподавании языка, при котором в рамках практического курса выделяются отдельные аспекты обучения, представляющие разные уровни языка (фонетический, лексический, грамматический), разные дисциплины (перевод, лингвострановедение, анализ художественного текста) при комплексном характере обучения в целом, ибо занятия с выделением отдельных аспектов имеют своей конечной целью формирование и развитие речевых умений в четырех видах деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Принцип комплексности и дифференцированности реализуется в параллельном усвоении произношения, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения и письма с самого начала обучения, то есть во взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности.

Таким образом, в современной методической литературе наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой в практическом курсе русского языка под комплексностью понимается чередование в пределах одного урока работы над фонетикой, грамматикой, лексикой, стилистикой и т. п. Под аспектностью понимается построение урока либо на фонетическом, либо на грамматическом, либо на лексическом материале с использованием специальных приемов и методов работы над ним и специальных технических средств обучения.

Примирить все подходы удалось А.Н. Щукину: «Видно, что преподавание никогда не может быть ни чисто аспектным, ни чисто комплексным. Аспектное преподавание бессмысленно без «введения» в речевую практику, а комплексное обучение разным видам речевой деятельности требует отработки каждого из них в отдельности. [6, с. 47 – 48].

Определяя структуру практического курса русского языка при включенном обучении, выбирая комплексный или аспектный подход к его преподаванию, большинство специалистов склоняются в сторону последнего. «Выделение аспектов позволяет вести работу более целенаправленно, ставя перед собой узкую, специальную задачу. Преподаватели, работающие преимущественно над определенным аспектом, получают возможность сосредоточивать свое внимание на сравнительно узком участке методики преподавания русского языка» [2, с. 6].

Современные методики русского языка как иностранного подчеркивают, что на начальном этапе обучения студентов и на занятиях с нефилологами эффективна комплексная подача материала. При работе же с филологами рекомендуется проведение специальных занятий по фонетике в течение первых четырех семестров преподавателями-специалистами, т.е. аспектно. Особо выделяются также аспекты практической грамматики и разговорной практики.

Идея аспектизации занятий на продвинутом этапе обучения поддерживается многими методистами и преподавателями иностранных языков [7, с. 79].

Каждый из аспектов языка является не самоцелью, а лишь средством овладения языком.

Несмотря на коммуникативную установку в обучении, преподаватели должны понимать, что без аспектного языкового обучения коммуникативная модель весьма уязвима.

**Обучение грамматике.** Роль грамматики в построении речевых действий и формировании вторичной языковой личности можно считать структурообразующей. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Однако язык – это не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия и выражения эмоций, а поэтому необходимо учитывать прагматический потенциал грамматических конструкций и различать как нормативное употребление грамматических единиц (как правильно сказать), так и правила речевого воздействия (как эффективнее сказать).

В практике преподавания РКИ существуют два направления обучения грамматике: семантически ориентированное и прагматически ориентированное [8, с. 49 – 50].

**Обучение фонетике.** Особое место в коммуникативной концепции обучения РКИ отводится фонетике. Помимо основной функции – формирования слуховых, артикуляционных, просодических и интонационных навыков – фонетические средства языка играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т. е. выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Фонетический материал должен точно отражать фонетическую систему изучаемого языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию [1, с. 29-35].

**Обучение лексике.** Значительное место в коммуникативной концепции обучения отводится лексическому аспекту, который определяет объем словарного запаса по этапам обучения и уровням владения языком, порядок ввода лексических единиц в соответствии с коммуникативными интенциями, речевыми действиями, синтаксическими конструкциями, темой и ситуацией общения, способы семантизации лексики. Знание лексического состава языка позволяет точно выражать свои мысли, объяснять свои действия, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению.

Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с

обучением видам речевой деятельности [4, с. 282 – 285].

В процессе формирования аспектных речевых навыков преподаватель должен соблюдать несколько важных положений.

Можно выделить четыре общих этапа работы над речевым аспектным навыком:

- этап введения (предъявления, презентации) материала, на котором студенты осознают форму, значение и особенности употребления изучаемого языкового явления;

- этап первичного закрепления материала, на котором студенты выполняют упражнения, требующие применения полученных сведений;

- этап автоматизации навыка, на котором студенты выполняют упражнения, требующие многократного употребления данного явления языка в составе речевых действий; при этом сначала контекст данного явления остается неизменным, а затем он варьируется;

- этап совершенствования навыка, на котором студенты выполняют разного рода задания, непосредственно не связанные с работой над данным явлением языка, но при этом стремятся обеспечить правильность его употребления.

На втором, третьем и четвертом этапах используются разные по своему характеру упражнения. Для первичного закрепления материала чаще всего используются языковые упражнения, при выполнении которых все внимание учащихся направлено на изучаемое явление языка, его связи с контекстом. Эти упражнения позволяют преподавателю проверить, правильно ли студенты поняли его объяснения. Если языковое явление не вызывает трудностей у студентов, то после введения материала можно сразу перейти к автоматизации навыка, минуя этап первичного закрепления материала.

Например, работа над речевым образцом: У меня есть словарь (журнал, книга, тетрадь, ручка и т.д.) не требует выполнения языковых упражнений на учебном занятии, но если мы работаем над грамматическим явлением, обладающим многообразием форм (например, над формами множественного числа родительного падежа имен существительных), то такие упражнения необходимы сразу же после введения материала. Например, работа над речевым образцом: У меня нет словарей, журналов, книг, тетрадей, ручек.

На этапе автоматизации речевого навыка используют условно-коммуникативные упражнения, моделирующие ситуации реального речевого общения. Они отличаются от языковых упражнений, во-первых, формой задания (задание формулируется в виде коммуникативной установки), во-вторых, обязательным наличием образца. При выполнении условно-коммуникативных упражнений внимание учащегося раздваивается: оно направлено и на содержание речи, и на его форму. Совершенствование формируемого аспектного навыка осуществляется в речевой коммуникации учащихся на русском языке, в общении с преподавателем и товарищами по группе, при выполнении учащимися языковых упражнений, предназначенных для работы над другими явлениями языка.

Процесс формирования аспектного речевого навыка во многих случаях

вызывает у студентов трудности вследствие неизбежного действия интерференции других навыков.

Наиболее типичный пример внутриязыковой интерференции – замещение форм изучаемого винительного падежа в значении направления движения изученными ранее формами предложного падежа в значении места (Я купил книгу в магазин; Я пошёл на выставку; Когда мы вернулись, уже никого не было в деканат), имеющее место в речи каждого иностранного студента на начальном этапе обучения русскому языку.

К случаям внутриязыковой грамматической интерференции также можно отнести смешение форм выражения времени (Это было в 15 декабря), смешение форм винительного и дательного падежей в объектных значениях (Я не знаю этот преподаватель), смешение видов глагола и многое другое.

Для преодоления интерференции целесообразно на стадии введения материала указывать студентам на различия между двумя взаимодействующими явлениями, а на последующих стадиях включать в процесс обучения как языковые, так и условно-коммуникативные упражнения, направленные на дифференциацию этих явлений.

Сформированный речевой аспектный навык может утрачиваться, т.е. подвергаться деавтоматизации. Для того чтобы предотвратить разрушение аспектных речевых навыков, следует, во-первых, расширять возможности речевой практики у студентов, а во-вторых, обеспечивать формирование у студентов системных знаний о русском языке.

Поскольку основной единицей обучения РКИ является текст, то принцип организации учебного процесса по аспектам может строиться вокруг способов работы с текстами на основе учета различных видов речевой деятельности. С одной стороны, цели каждого вида речевой деятельности различны, следовательно, цели аспектного обучения также различны. Как представляется, на основе анализа учебников для иностранных слушателей можно выявить направленность лингводидактических разработок на формирование всех видов речевой деятельности. С другой стороны, аспектность на основе системы уровней языка (фонетика, лексика, грамматика, текст), также будет диктовать свои цели обучения.

В результате проведенного исследования установлено, что вопросы аспектности и комплексности в методике преподавания РКИ сегодня могут рассматриваться с разных точек зрения. Так, в языковых учебных заведениях распространено аспектное обучение, при котором весь курс обучения делится на ряд частных учебных дисциплин (фонетика, грамматика, практика устной и письменной речи, культура речи, лингвострановедение и т.д.), и каждую дисциплину преподаёт специализирующийся на ней преподаватель-аспектник. В неязыковых учебных заведениях преобладает комплексное обучение, при котором все возможные аспекты изучаются в комплексе в рамках единого курса языка, который ведет один преподаватель.

### Литература

1. Богомазов, Г.М. Русское ударение в аспекте коммуникативной методики / Г.М. Богомазов // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. ст. / редкол.: Р. В. Роговина [и др.]. – М.: Рус. яз., 1981. – № 20. – С. 29–35.
2. Жидкова, Г.Ф. Научный стиль речи как один из аспектов преподавания русского языка / Г.Ф. Жидкова. – В кн.: Преподавание русского языка нерусским на историко-филологическом факультете. – М., 1977. – С. 6.
3. Костомаров, В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – 4-е изд., испр. – М., 1988. – С. 50–53.
4. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Минск, 2011. – С. 282–285.
5. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – С. 6.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990. – С. 47–48.
7. Супрун, В.И. Практический курс русского языка как комплекс учебных дисциплин / В.И. Супрун, К.Н. Озолина // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов: Сб. ст.: / Сост. Н.А. Лобанов, А.Р. Балаян. – Минск, 1984. – С. 79.
8. Ушакова, Н.И. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов / Н.И. Ушакова // Научный результат: сетевой науч.-практ. журн. Сер.: Педагогика и психология образования. – 2014. – № 2. – С. 49–50.

## ASPECT AND COMPREHENSIVE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE

**Levashova S.A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article deals with the issues of aspect and complexity in the teaching methodology of RFL. Various approaches to this problem are presented consistently and consistently.

The aim of the work is to develop and identify the features of aspect and complexity in the methodology of teaching the Russian language for organizing the educational process of foreign students.

This study is aimed at solving the problems of scientific and educational-methodological support of the educational process of foreign students.

*Keywords: Russian as a foreign language (RFL), aspect, complexity, teaching methods, aspect-complex teaching, types of speech activity.*

## О ВАЖНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

**Любецкая В.В.**

*Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова,  
Украина, Одесса*

В предложенной статье речь идёт о важности межкультурной коммуникации в процессе преподавания языка иностранным студентам. Рассматриваются основные подходы к обучению иностранным языкам на современном этапе, а также вопрос о поэтапном формировании профессионально-коммуникативных компетентностей у студентов-иностранцев. Углублённо изучая язык, иностранные студенты учатся работать с первоисточниками, приобретают исследовательские знания, навыки анализировать, формулировать и выявлять проблемы, делать обобщающие выводы, выступать на публике. Отмечается необходимость межпредметной интеграции – обучение иностранным языкам в контексте диалога культур, который предполагает взаимодействие и взаимопроникновение различных картин мира.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, межпредметная интеграция, профессионально-коммуникативные компетентности.*

В стремительно меняющемся мире наблюдаются и значительные изменения в сфере преподавания языка иностранным студентам. Пересматриваются цели и задачи, методы и приёмы преподавания иностранных языков. В поликультурном пространстве «именно практическое владение иностранным языком является основной целью не только языкового, но и любого образования, так как растёт потребность в специалистах в различных областях знания, практически владеющих одним или несколькими иностранными языками» [1]. То есть основной целью обучения иностранному языку является «формирование языковой личности, которая готова к реальному, продуктивному общению с представителями иных культур на различных уровнях и в различных сферах жизни» [1]. По справедливому замечанию Сайтимовой Т.Н., «на первый план выступает необходимость вербального обеспечения межкультурной коммуникации (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах). Язык – главный выразитель самобытности культуры – одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе» [1]. Студент, изучающий иностранный язык, должен не только правильно формулировать свои мысли на неродном языке, но и соблюдать ряд культурных норм, принятых у носителей языка. Освоение языка предполагает и освоение иной системы ценностей, иной картины мира.

В контексте диалога культур особую важность приобретает интегративный подход к обучению иностранных студентов. Диалог культур есть взаимодействие различных картин мира, когда учитываются особенности мышления, менталитет,

логика и ценностные смыслы участников диалога. Взаимоотношение различных типов культур принято называть термином «межкультурная коммуникация». Межкультурная коммуникация предполагает развитие следующих компетенций: межкультурной компетенции, коммуникативной компетенции, иноязычной профессиональной компетенции. Межкультурная компетенция – это способность личности осуществлять коммуникацию в поликультурном обществе. Межкультурная компетенция занимает особое место в структуре профессиональной компетентности специалиста. По Митрофановой О.Д., межкультурная компетенция – это «взаимосвязь способности личности реализовать себя в рамках диалога культур и процесса освоения иной лингвокультуры при одновременном развитии культурного опыта человека» [2, с. 11]. К компонентам межкультурной компетенции Муратов А.Ю. относит: знания (языковые, о нормах общения и культурных ценностях); умения (усвоение новых знаний, критические оценки, практическое применение знаний); мыслительные операции (анализ, синтез, познание на границе культур); отношение (открытость, любопытство, принятие культуры). «Овладение данными компонентами готовит специалиста к восприятию изменений, происходящих в профессиональной сфере в других странах, создаёт условия для профессиональной самореализации» [2, с. 12].

Межкультурная компетенция напрямую связана не только с профессиональной, но и с коммуникативной компетенцией. Две последних компетенции фактически едины, следовательно, можно говорить о формировании профессионально-коммуникативной компетентности у иностранных студентов. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предусматривает изучение научной литературы в области направления профессиональной подготовки. В данном случае мы говорим и о межпредметной интеграции, характерной как для системы естественных дисциплин, так и для системы гуманитарных дисциплин. Межпредметная интеграция – это структурно-логическая связь между отдельными учебными дисциплинами, которая объединяет их в единую систему дисциплин конкретного профиля. Межпредметная интеграция помогает формировать профессиональный, научный, коммуникативный и культурно-образовательный опыт. Таким образом, идёт формирование профессионально-научной компетенции, компетенции научного общения и образовательной компетенции.

Успешная межкультурная коммуникация – это владение иностранным языком и умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иной культуры. Главная проблема есть проблема понимания: «Понимание в межкультурной коммуникации – сложный процесс интерпретации, который зависит от комплекса как собственно языковых, так и неязыковых факторов. Для достижения понимания в межкультурной коммуникации её участники должны не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка, но знать культурный компонент значения слова, реалии чужой культуры»

[1]. Иностранным студентам, изучающим неродной язык, следует знать как языковые, так и социокультурные структуры, поскольку для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать мир изучаемого языка [3]. Мир изучаемого языка органично осваивается в процессе изучения языка в контексте культуры: «Изучение иностранного языка предполагает усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, то есть выработку в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [1]. Для этого в преподавание языка иностранным студентам необходимо включать элементы страноведения – это создает синтетический вид преподавательской работы. Сайтимова Т.Н. отмечает, что нужно активно использовать изучаемый язык в естественных ситуациях: «Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию. Необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей» [1].

Итак, иностранные языки должны изучаться в неразрывной связи с миром и культурой носителей данного языка. Возрастает актуальность профессионально-ориентированного языкового образования студентов. Следовательно, важно не просто знать тот или иной язык, понимать устную и письменную речь, излагать свои мысли на изучаемом языке, но и уметь налаживать контакт с носителями иной культуры, достигать взаимопонимания с иностранными коллегами, работающими в той же сфере, но представляющими другой социум. Цель, стоящая перед преподавателем, обучающих иностранных студентов – максимальное развитие их коммуникативных способностей, развитие навыков практического владения иностранным языком, как разговорно-бытовым, так и специальной речью, в письменной и устной форме для выполнения профессиональных обязанностей. В этом им может помочь овладение навыками межкультурной коммуникации и умение успешно применять их на практике. Для овладения такими навыками необходимы специальные курсы по профессионально-ориентированному обучению иностранных студентов. Именно межкультурная коммуникация позволяет овладеть иноязычным кодом, осуществить межкультурное взаимодействие, развить профессионально-коммуникативные компетентности у студентов-иностранцев.

#### Литература

1. Сайтимова, Т.Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе [Электронный ресурс]. – Концепт. Спецвыпуск – № 08. / Т.Н. Сайтимова. – Волгоград, 2014. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm>. Дата доступа: 20 09.2021.

2. Сергеева, Н.Н., Походзей, Г.В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования [Текст]: монография / Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 214 с.
3. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова [Текст] / Л.Г. Веденина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 72–76.

## ON THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING A LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

**Liubetska V.V.**

*Odessa I. I. Mechnikov National University*

*Odessa, Ukraine*

This article deals with the importance of intercultural communication in the process of teaching a language to foreign students. The main approaches to teaching foreign languages at the modern society are considered, as well as the issue of the gradual formation of professional and communicative competencies among foreign students. Foreign students learn to work with primary sources, acquire research knowledge, skills to analyze, formulate and identify problems, draw general conclusions, and speak in public while studying the language deeply. The need for interdisciplinary integration is noted – teaching foreign languages in the context of a dialogue of cultures, which involves the interaction and interpenetration of various pictures of the world.

*Keywords: intercultural communication, dialogue of cultures, interdisciplinary integration, professional and communicative competences.*

## ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В РАМКАХ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЙ ФОРМАТ ПРЕПОДАВАНИЯ (2019–2021 ГГ.)

**Любецкая Е.П.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

Статья посвящена рассмотрению вопросов обучения иностранных граждан языку специальности в рамках довузовского образования. Отдельное внимание уделено рассмотрению нового формата преподавания учебной дисциплины «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение языком» в условиях пандемии в 2019–2020 годах.

*Ключевые слова: язык специальности, довузовское образование, самостоятельная работа, контроль знаний, цифровой университет.*

Неблагоприятная эпидемиологическая ситуация 2019 – 2021 учебных годов существенно повлияла на организацию учебного процесса (онлайн-занятия), решение административных вопросов, формирование расписания (онлайн-расписание), проведение текущей и итоговой аттестации. Можно сказать, что

в вынужденных спонтанных условиях организации дистанционного обучения необходимо было стремительно перейти к новому формату преподавания учебных дисциплин, воссоздать образовательную среду и установить онлайн-контакт преподаватель-студент, решить ряд вопросов, связанных с внедрением программ расширения цифровых компетенций педагогических сотрудников и студентов.

Практика онлайн-обучения на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета показала, что при внедрении формы дистанционного обучения наметился спектр объективных составляющих (технических, психологических, физиологических, интеллектуальных и пр.), отрицательно влияющих на онлайн-обучение: перебой с качеством связи, звука, изображения, непривычный формат общения с целью обучения, мышечная и эмоциональная усталость преподавателей и студентов. На факультете при определении «пути» цифрового развития был реализован цикл учебно-методических мероприятий, направленных прежде всего на совершенствование цифровых компетенций педагогических работников. Так, в рамках работы Школы совершенствования педагогического мастерства был проведен ряд онлайн-семинаров и практикумов для преподавателей: «Онлайн-инструменты цифровой образовательной среды», «Организация работы по проведению текущего и итогового контроля в LMS Moodle», «Инструкция по работе с контрольно-измерительными материалами в LMS Moodle», «Методика работы в лингафонном кабинете на занятиях по русскому языку как иностранному».

Существенным дополнением к организации онлайн-обучения стало включение преподавателями в дистанционные занятия электронных материалов аудио-, видеотеки Методического кабинета информационных материалов кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении. Расширению педагогического инструментария, безусловно, способствовало использование в учебном процессе фонда учебных и диагностических материалов методического кабинета.

Сегодняшние условия дистанционного формата преподавания характеризуются многовекторностью предложений по внедрению различных проектов и разнообразием индивидуальных образовательных траекторий. Вместе с тем в целом наблюдается скорее отсутствие единого подхода к апробированным и внедренным цифровым возможностям без системной проработки интегрированных возможностей и выбора наиболее продуктивных и рациональных способов. Предполагается, что изучение опыта организации онлайн-обучения в разных вузах поспособствует формированию общего представления о направлениях развития сегодняшнего цифрового знания в области обучения иностранных граждан.

Следует отметить, что изменение общей эпидемиологической ситуации в мире не повлияло на объем содержания учебной дисциплины «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение» и задачи выработки компетенций иностранных обучающихся. Особенностью

преподавания языка специальности при овладении уровнем пороговой достаточности является следование принципам преемственности изучения специальной лексики (от общеобразовательной к терминологии специальности), минимизации научной информации с целью усвоения обязательного минимума для реализации учебно-профессиональных задач в рамках довузовского образования. «Освоение содержания данного модуля обеспечивает достижение иностранными обучающимися такого уровня коммуникативной, речевой и языковой компетенций в учебно-профессиональной сфере деятельности, который позволяет им продолжить обучение по избранной специальности в учреждениях высшего образования Республики Беларусь» [1, с. 44]. В соответствии с учебным планом и содержанием учебной программы иностранные обучающиеся должны осуществлять речевое общение в пределах определенного перечня тем учебно-профессионального модуля (на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета слушатели проходят обучение в рамках гуманитарного, экономического, химико-биологического и физико-математического профиля).

Сформулированные в учебных программах цели обучения в новых сложившихся условиях предопределили поиск новых форм работы и определение актуальных для учебного процесса технологий преподавания учебных дисциплин. Именно поэтому сегодняшние условия дистанционного формата обучения предполагают активное обращение к цифровой образовательной среде, интеграцию традиционных и электронных средств обучения. Цифровая трансформация педагогического процесса продиктована необходимостью внедрения иных (отличающихся от традиционных) форм, методов и средств формирования языковой компетенции обучающихся. В связи с этим особую значимость в учебном процессе приобретает разработка цифровых учебных материалов и онлайн-курсов. Следует заметить, что использование цифровых возможностей при проведении занятий способствует процессу формирования языковой и коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, делает процесс обучения более интересным и увлекательным, что в целом повышает мотивацию студентов и их заинтересованность. «В результате грамотной организации дистанционного обучения и целенаправленного использования широкого спектра информационных технологий возникла высокотехнологичная виртуальная образовательная среда, которая не только способна заместить на время реальные занятия в аудитории, но и существенно дополнить, расширить возможности обучения» [2, с. 130].

Преподавание лексико-грамматического материала, актуального для профессиональноориентированной коммуникативной деятельности иностранных обучающихся, направлено прежде всего на овладение стратегиями выбора иностранцами языковых средств, используемых в учебно-профессиональной деятельности, средствами связи предложений и частей текста (композиционными, логическими и структурными), усвоение способов выражения субъектно-предикатных, объектных, изъяснительных, определительных, временных,

условных, причинно-следственных, целевых, уступительных, сравнительно-сопоставительных отношений в простом и сложном предложении.

При изучении учебного курса «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение языком» одним из основных эффективных средств контроля, который позволяет оценить знания иностранного обучающегося и определить причины его затруднений, является тест. Именно поэтому на факультете проводится масштабная работа по формированию электронного обучающего ресурса в системе LMS Moodle. Цикл разработанных материалов тестового характера включает в себя задания разных типов, направленные на обучение, тренинг и контроль знаний. Содержание учебного контента электронного ресурса соотносится с основополагающими принципами, определяющими степень индивидуальных компетенций: «валидность (соответствие измерительного инструмента цели измерения); надёжность (свойство измерительного инструмента, при котором результаты измерения остаются идентичными в случаях многократного использования этого инструмента); учёт социальных последствий (комплекс аналитических процедур, направленных на выявление и минимализацию рисков негативного влияния результатов тестирования на социальные институты); практичность (соответствие количества операций в составе процедуры её предполагаемому качеству); учёт качества организации и управления (комплекс аналитических процедур направленных на обеспечение максимально высокого качества оказания услуги); равенство (принцип предполагает единство условий и возможностей прохождения тестирования для всех, желающих его пройти, вне зависимости от их пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, убеждений и т. д.)» [3, с. 39].

Особое внимание при изучении языка специальности в создавшихся условиях уделено созданию условий для саморазвития и самосовершенствования иностранных обучающихся при достижении ими уровня пороговой достаточности. В учебный модуль введено значительное количество заданий, ориентированных прежде всего на стимулирование умений самостоятельного приобретения знаний и выработку навыков автономного обобщения и использования знаний: индивидуальное изучение отдельных тем, выполнение в системе LMS Moodle тестовых заданий разного типа, направленных на проверку усвоения лексического и грамматического минимума, работа с опорой на ключи, разработка обобщающих таблиц и схем, составление диалогов и монологических высказываний по изучаемым темам; подготовка устных докладов с последующим озвучиванием на онлайн-занятиях.

Таким образом, следует отметить, что на факультете доуниверситетского образования иностранных граждан Белорусского государственного университета продолжается активная работа по определению путей повышения эффективности образовательного процесса, осмысливаются и разрабатываются различные направления в области создания, экспериментальной апробации и организации процесса обучения языку специальности в дистанционном формате с учётом

требований инновационных подходов. Изменившиеся условия обучения диктуют необходимость усовершенствования проектирования учебного комплекса по научному стилю речи с учетом новых методических подходов к построению образовательного процесса, изменивших его функции и цели. Педагогическим коллективом факультета организуется многовекторная работа по изучению предложений по внедрению наиболее продуктивных и рациональных способов преподавания, расширения цифровых компетенций преподавателей и студентов.

### Литература

1. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений учреждений высшего образования: утверждено Министерством образования Республики Беларусь 01 июля 2020 г., регистрационный № ТД-Д. 386 /тип. / С.И.Лебединский, Г.Г. Гончар, Е.В. Кишкевич [и др.]; под ред. С.И. Лебединского. – Минск: БГУ, 2020. – 87 с.
2. Родина, М.Ю. Преимущества использования видеоматериалов в процессе дистанционного обучения русскому языку как иностранному // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии / М.Ю. Родина. – Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021 г. – С. 129-164.
3. Кайсарова, С.Н. Тест TruD как лингвистический эксперимент в иностранной аудитории / С.Н. Кайсарова // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии. / С.Н. Кайсарова. – Пула: Университет Пулы им. Юрая Добрилы, 2021 г. – С. 37-46.

## LANGUAGE OF SPECIALTIES IN THE FRAMEWORK OF PRE-UNIVERSAL EDUCATION: A NEW FORMAT OF TEACHING 2019-2021

**Liubetskaya K.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to the consideration of the issues of teaching foreign citizens the language of the specialty within the framework of pre-university education. Special attention is paid to the consideration of the new format of teaching the academic discipline «Russian as a foreign language. Professionally oriented language proficiency “in the context of a pandemic in 2019-2020.

*Keywords: language of specialty, pre-university education, independent work, knowledge control, digital university.*

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЖАНР БЕСЕДЫ И ДИСКУССИИ)

**Людчик Н.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием навыков и умений устной речи у иностранных учащихся. Дается определение устной речи, раскрывается процесс создания речевого высказывания, перечисляются условия, необходимые для обучения говорению, а также основные этапы работы над речевым материалом, формирующим у учащихся умения, используемые для участия в беседе и дискуссии.

*Ключевые слова: устная речь, навыки, умения, говорение, лексика, грамматика, монолог, диалог, дискуссия, беседа, коммуникативная деятельность.*

Основная цель обучения иностранному языку – это обучение речи как средству общения. Устная речь занимает особое место в обучении живому иностранному языку: она является, как правило, и основным стимулом изучения языка, и основным критерием уровня владения языком. Нормальное устное общение предполагает достаточно быструю реакцию и речевую продукцию, осуществляемую без поправок и предварительного обдумывания. Для того чтобы состоялась речевая деятельность, необходимо наличие как минимум двух партнеров (отправителя речи и получателя), один «порождает» речевое высказывание, другой воспринимает, осмысливает его и «порождает» ответную реплику. Поэтому можно сказать, что устная речь – это единство двух взаимосвязанных процессов: процесса говорения и процесса аудирования. Говорение – это вид речевой деятельности в русле коммуникативной деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, так как один из двух партнеров «порождает» речь, а аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, так как другой партнер воспринимает речь и понимает ее. На пути создания речевого высказывания от замысла до внешней речи психологи выделяют три основных действия.

1. Оперирование лексикой – это действие по отбору, подбору лексических единиц для высказывания, причем этот процесс происходит мгновенно, моментально при условии, если человек имеет достаточный запас лексических единиц и хорошо владеет языком; если это не так, то этот процесс происходит медленнее. При обучении лексике мы особое внимание уделяем изучению синонимов, омонимов, антонимов, паронимов, многозначных слов.

2. Грамматическое оформление – это действие, связанное со структурным оформлением высказывания, грамматическими речевыми действиями. Второе действие осуществляется одновременно с первым. Ведь речь – это не набор слов; слова нужно согласовать, расположить их по нормам данного языка, оформить по правилам грамматики. Это тоже процесс мгновенный.

3. Фонетико-интонационное оформление – это артикуляционный механизм, действие которого заключается в озвучивании и интонировании высказывания. И оперирование лексикой, и грамматическое оформление, и внешнее оформление – все эти три процесса происходят одновременно. Ясно, что только быстрота, безошибочность и прочность навыков извлечения из памяти лексических единиц и навыков грамматического оперирования обеспечивает владение устной речью. Навык – это операция с лексическим и грамматическим материалом. Навык совершается быстро, бесконтрольно, бессознательно. Умение – это способность применять приобретённые знания и сформированные навыки в различных ситуациях общения.

Итак, для обучения говорению необходимы следующие условия: наличие лексического запаса и грамматических навыков. Необходимо владеть лексикой, уметь связывать ее в синтаксические конструкции, предложения, интонировать эти предложения.

Говорение осуществляется в двух разновидностях – в монологе и диалоге. Эти разновидности выделяются в зависимости от роли участников общения в реализации высказывания. В монологической речи каждый из участников коммуникации выполняет свою функцию – или передает информацию (порождение речевого высказывания), или ее принимает (рецепция). В диалоге при реализации единой коммуникативной задачи оба участника общения попеременно выступают то в роли говорящего (продуктивная речевая деятельность), то в роли слушающего (рецептивная речевая деятельность).

Монолог – это собственно говорение, а диалог – это такая разновидность говорения, где говорение сосуществует с аудированием. Монолог – это речь одного лица, обращенная к кому-то, в которой необходимо точно, полно, доступно выражать свою мысль. В монологе говорящий сам планирует, развертывает свое высказывание, сам отбирает языковые средства, монолог – последователен, логичен, а диалог – ситуативен. Диалог представляет собой «сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент является репликой, и одна реплика в высшей степени обусловлена другой». Все эти особенности необходимо иметь в виду при обучении монологу и диалогу.

Специфические особенности монологической речи – это связанная, последовательная речь, это связный текст. Умение дать связный текст – есть владение устной речью. В качестве основы обучения устной речи может быть выбрана тема. При обучении устной речи необходимо научить учащихся производить связный текст на определенную тему.

Основные этапы работы над речевым материалом при обучении говорению:

1. Этап формирования навыков, который состоит из двух подэтапов: формирования лексических навыков и формирование грамматических навыков. Формирование навыков можно называть дотекстовым, но сам материал берется из текста.

2. Этап совершенствования навыков. Здесь происходит работа над учеб-

ным текстом, т.е. текстом, построенном на материале, который полностью усвоен на первом этапе. Этот этап можно назвать текстовым.

3. Не менее сложен и этап развития речевого умения – послетекстовый этап. Занятия всех трех этапов составляют один цикл работы по усвоению определенного речевого материала

В методике преподавания иностранных языков разработаны *упражнения по обучению иноязычному говорению*. Выделяют два типа таких упражнений. Упражнения первого типа – *подготовительные*, их также называют предречевыми, языковыми, тренировочными, условно-коммуникативными. Подготовительные упражнения направлены на активизацию языкового материала, на формирование умения подчинять форму содержанию. Они заключаются в многократном повторении и варьировании формы, соответствующей содержанию. К подготовительным относятся упражнения: имитативные (воспроизведение образца без изменений); подстановочные (воспроизведение образца с изменением лексического наполнения); комбинационные (воспроизведение высказывания на основе объединения заданных элементов предложения); трансформационные (изменение лексической или грамматической структуры предложения); конструктивные (самостоятельное построение высказывания с опорой на данный языковой, речевой или инструктивный материал); переводные (перевод с родного языка на изучаемый, чаще всего в качестве контроля).

Упражнения второго типа – *речевые или коммуникативные*, творческие. Главное для них – направленность на извлечение смыслов при восприятии речи. Они могут классифицироваться по объему речевого высказывания и по степени сложности его порождения.

Владение языком, по определению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, можно определить как «умение понимать устные и письменные тексты, создавать с большей или меньшей свободой собственные тексты, как умение сказать и понять нужные слова в нужное время и в нужной ситуации».

В методике преподавания русского языка как иностранного для формирования навыков устной связной речи уделяется достаточное внимание составлению диалогов и монологов (репродуктивных, продуктивных и продуктивно-репродуктивных устных высказываний), пересказу текстов. Иностранному учащийся должен уметь осуществлять речевое общение по определенным темам (биография, семья, учеба и работа и проч.) Такое общение предполагает произнесение учащимися подготовленного монолога и некоторое количество вопросов со стороны преподавателей.

Важной стороной коммуникации является умение выслушать и правильно понять собеседника, логично и аргументировано высказать свое суждение, доказательно построить определенное умозаключение, найти верное решение какой-либо проблемы или выход из конфликтной ситуации. Подобные умения необходимы практически во всех сферах общения: в повседневной, социокультурной-, общественно-политической, научной и т.д. В связи с этим формирование у учащихся умений дискуссионного общения становится важной

задачей при обучении иностранному языку.

Дискуссия – это один из методических приемов развития неподготовленной речи, как форму активной речевой деятельности, максимально стимулирующую развитие личности учащегося, активизирующую его потенциальные возможности.

Уроку-дискуссии должна предшествовать тщательная подготовка, в ходе которой учащиеся-иностранцы должны усвоить лексику, необходимую для обсуждения избранной проблемы, а также речевые формулы, используемые в русском языковом обиходе для выражения согласия, возражения, уверенности, сомнения, позволяющие сослаться при доказательстве какой-то мысли на источник или авторитет, оформлять речь при аргументации, выяснять мнение собеседника, уточнять информацию, иллюстрировать свою мысль примерами.

Например, используются следующие языковые средства: реплики-вопросы: Как вы думаете...? Как вы считаете...? Знаете ли вы, что...? Вам не кажется, что...? Реплики, содержащие повторение мысли оппонента: Вы сказали, что... Вы считаете, что... Выдумаете, что... По вашим словам... Реплики, выражающие согласие, несогласие, возражение: Я согласен с... Совершенно верно было сказано... Трудно согласиться с... Я вынужден возразить... Извините, что прерываю вас, но... Можно вас прервать... Реплики, выражающие оценку высказывания: Считаю, что в вашем высказывании много ценного, интересного, Ваше высказывание имеет большое значение... Реплики, выражающие убежденность говорящего: Согласитесь, что... Поверьте... Поймите, что...

У учащихся формируются умения начать, прервать или завершить разговор, оценить слова собеседника и сделать выводы после обсуждения проблемы.

Только к концу 3-го курса обучающиеся иностранные граждане достигают значительных успехов в овладении языком, приобретают достаточный запас слов и начинают активно использовать свои знания.

К концу обучения студенты ожидают таких результатов, как свободное чтение профессиональной литературы, активное продуктивное использование русского языка в устноречевом общении. Выпускник-иностранец должен уметь реферировать, участвовать в дискуссии, проводить презентации, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социокультурной сфер общения.

На кафедре белорусского и русского языков создано учебное пособие «Русский язык как иностранный. Медицинская лексика». Оно предназначено для иностранных студентов учреждений высшего образования по медицинским специальностям. Пособие содержит 10 тем-уроков. Материал уроков методически организован и представлен пятью частями, призванными обеспечить развитие коммуникативных навыков как в учебно-профессиональной, так и в социально-культурной сфере общения. Части уроков I-III охватывают учебно-профессиональную сферу обучения, часть IV (Читаем и говорим о людях и медицине) – социально-культурную сферу, часть V (Поговорим, обсудим) выводит лексико-грамматический материал четырех частей в свободное говорение,

дискуссии, поэтому задания носят коммуникативный характер.

Исходным материалом для текстов четвертой и пятой части послужили тексты, тематически связанные с медициной и профессией врача (Понятие и предмет генетики, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Белорусский Красный Крест, Трансплантология, Красота и здоровье, Охрана материнства и детства в Беларуси, Жизнь дана на добрые дела (О Белорусском детском фонде), Кто может быть донором? Здоровье и долголетие, Врач в космосе, Актуальные проблемы современной медицинской науки, Окружающая среда и здоровье человека, Заповедь врача «Не навреди!», организация «Врачи без границ»). В текстах также есть информация об известных врачах (травматологе Г.А. Илизарове, основоположнике белорусской школы урологии, неврологии и трансплантации почки Н.Е. Савченко, враче-реаниматологе, специалисте в области паллиативной (благотворительной) медицины Елизавете Петровне Глинка (доктор Лиза).

В пособии даются тексты в монологической и диалогической форме (например, диалог о проблемах экологии, влиянии человека на окружающую среду), в форме интервью из периодической печати (с профессором Олегом Руммо о проблемах трансплантации органов в Республике Беларусь, с врачом-космонавтом Олегом Атьковым о влиянии космических полётов на организм человека).

Таким образом, тексты содержат основную информацию по той или иной теме, работа над ними даёт возможность овладеть словами, словосочетаниями и конструкциями, необходимыми для участия в беседе и дискуссии. Задания к текстам и диалогам помогают формировать коммуникативную компетенцию, т.е. учат речевому общению, вырабатывают навыки и умения оперировать смысловыми категориями.

## DEVELOPMENT OF SKILLS AND ABILITIES OF SPEAKING FOR FOREIGN STUDENTS (GENRE CONVERSATIONS AND DISCUSSION)

**Lyudchyk N.N.**

*Belarusian State Medical University*

*Minsk, Belarus*

The article discusses issues related to the development of skills and abilities of oral speech among foreign students. The definition of oral speech is given, the process of creating a speech utterance is revealed, the conditions necessary for teaching speaking are listed, as well as the main stages of work on speech material that forms students' skills used to participate in conversation and discussion.

*Keywords: speaking, skills, abilities, speaking, vocabulary, grammar, monologue, dialogue, discussion, conversation, communicative activity.*

## ТРУДНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Макарова И.Н.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Межкультурная коммуникация, ее сбои и ошибки, происходит тогда, когда партнеры по общению не просто принадлежат к разным лингвистическим и этническим культурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга, т.е. одновременно используют свои национально-культурные традиции и пытаются учесть обычаи и традиции оппонента. Важность учёта трудностей в обучении иностранцев русскому языку очевидна, так как незнание этнокультурной «ауры» изучаемого языка приводит к коммуникативным и речевым ошибкам.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательная среда, социокультурное окружение, лингвокультурологический компонент обучения.*

Коммуникативная компетенция формируется только тогда, когда приобретение языковых знаний (грамматических правил, новой лексики и др.) сопровождается введением и углублением у студентов специальных знаний социально-культурного контекста, в котором изучаемые единицы языка функционируют. При этом в центре внимания должно находиться специфическое, что отличает коммуникацию в данной межкультурной ситуации от аналогичной ситуации в родной стране студента.

С целью определения уровня сформированности межкультурной компетенции у студентов нами был проведен опрос иностранных студентов 1, 2 и 3 курсов УО «Гродненский государственный медицинский университет», обучающихся на английском языке и изучающих русский язык как иностранный в качестве обязательной учебной дисциплины. Для проведения исследования была использована анкета, позволяющая оценить наличие признаков толерантного поведения (гибкости, эмпатии, некатегоричности суждений) (эмоционально-оценочный компонент), знания о социокультурных аспектах, нормах поведения в стране изучаемого языка (когнитивный компонент), знания тактик и стратегий речевого и невербального поведения, навыков речевого высказывания в соответствии с коммуникативными стратегиями (коммуникативно-деятельностный компонент), а также потребностей и коммуникативных устремлений (мотивационный компонент).

По результатам проведенного исследования было установлено, что для студентов 2 и 3 курсов характерен средний уровень сформированности когнитивного компонента, для 1 курса – низкий. Так, студенты 1 курса преимущественно оценивают свое знание языка как способность отвечать заученными фразами (75,44% опрошенных первокурсников). Средний уровень сформированности когнитивного компонента у студентов 2 курса свидетельствует о том, что данная группа студентов не всегда умеет использовать необходимые

модели поведения в межкультурной коммуникации в зависимости от цели и ситуации общения, часто не умеет проводить анализ умений коммуникативного воздействия. Кроме того, студенты данной группы достаточно высоко оценивают свое знание различий между культурой своей страны и культурой Беларуси и умение решать конфликты с представителями белорусской культуры.

Уровень сформированности когнитивного компонента у студентов 3 курса приближается к высокому уровню. Для них характерно умение анализировать и видеть непохожесть своей и иной культуры. В этом и заключается основное различие между студентами 3 и 2 курса.

Мотивационный компонент оценивался двумя блоками. Первый блок оценивает наличие у студентов белорусских друзей, желание поддерживать с ними отношения, желание продолжать связь с Беларусью, то есть диагностирует, есть ли у студентов боязнь неудач и предлагает ответить на вопросы положительно или отрицательно. Второй блок, предлагающий оценить определенные качества, оценивает энтузиазм, необходимый для познания иной культуры, стремление к успеху в данной деятельности. В данном блоке студенты должны были оценить степени выраженности у себя тех или иных качеств по пятибалльной шкале. Анкетирование показало, что для студентов 3 курса характерен высокий уровень сформированности мотивационного компонента, для студентов 2 курса – средний, для 1 курса – низкий.

Средний уровень сформированности мотивационного компонента межкультурной компетенции у студентов 2 курса отражает наличие у них белорусских друзей, желание общения с представителями иных культур. Это может объясняться тем, что большая часть иностранных студентов 2 курса проживает в одном общежитии с белорусскими студентами либо посещает фитнес-клубы, танцевальные секции и кафе в г. Гродно, что позволяет им активно общаться с белорусами в повседневной жизни. Наличие друзей, активное общение с ними стимулирует к изучению языка, стремлению к адекватному пониманию иной культуры, усвоению правил и приемов общения. Кроме того, выход студентов на клиническую практику в больницы города стимулирует их к изучению особенностей общения с представителями других государств. Следует отметить, что именно на 2 курсе на занятиях по РКИ студентам начинают преподавать основы общения в рамках клинической практики, что способствует увеличению у них знаний об особенностях профессиональной коммуникации в ситуации «врач – пациент».

Также студенты 2 курса высоко оценивают фразы «Что вы чувствуете, живя в Беларуси»: «Я рад, что познакомился с этой страной», «Я только иногда хочу вернуться домой», «Мне хочется как можно больше узнать об этой стране», что свидетельствует о наличии у студентов безопасного психологического пространства во время обучения и способствует адекватному восприятию социально-культурной действительности страны, в которой они обучаются.

Студенты 3 курса выражают сильное желание общаться с белорусами, говорят о наличии у них большого числа белорусских друзей.

В то же время для студентов 1 курса характерен низкий уровень

сформированности мотивационного компонента. Они отрицательно отвечают на вопросы о наличии белорусских друзей, а ответы «Я хочу вернуться домой», «Я чувствую себя чужим здесь», «Мне очень трудно жить здесь», достаточно часто используемые студентами, отражают ряд психологических трудностей, которые испытывают студенты.

Проверка уровня сформированности коммуникативно-деятельностного компонента также проводилась с помощью двух блоков. Первый из них предлагал оценить по пятибалльной шкале свои личностные качества, характеризующие умение анализировать, сравнивать, дифференцировать те или иные явления и факты культур. Во втором блоке, используя варианты ответов «да», «нет», «не знаю», «не всегда», студенты давали оценку и проводили сравнение между отдельными явлениями и характерными чертами своей и белорусской культуры.

Средний уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента у студентов 2 и 3 курсов характеризует недостаточно высокое владение моделями поведения и стратегиями коммуникативного поведения, характерными для представителей иной культуры, говорит о том, что студенты не всегда умеют расширять, дифференцировать и активизировать знания в области своей и иной культуры, не всегда готовы дать адекватную оценку явлениям своей и иной культуры.

Низкий уровень сформированности коммуникативно-деятельностного компонента у студентов 1 курса проявляется в недостаточном умении определить место своей культуры в межкультурном взаимодействии в поликультурной среде, расширять, дифференцировать и активизировать знания в области родной и иноязычной культур. Также у студентов первого курса недостаточно сформирована способность сопоставлять и адекватно оценивать проявления своей и иной культур. Однако наряду с идеализированным представлением о собственной культуре (фразы «Я считаю, что в моей стране люди соблюдают законы», «Я считаю, что представители моей страны спокойные люди», «Представители моей страны общительны» чаще всего получают ответ «да»), отмечается и нежелание узнать особенности белорусов (выражения «В Беларуси уважают иностранцев», «Белорусы дружелюбны», «Белорусы всегда готовы помочь» в основном получили ответ «не всегда»).

Средний уровень сформированности эмоционально-оценочного компонента характерен как для студентов 2 и 3 курсов, так и для студентов 1 курса, что отражает среднюю степень толерантного отношения к представителям и особенностям иной культуры и недостаточно высокий уровень открытости к процессам межкультурного взаимодействия. Так, студенты не всегда способны использовать необходимые модели поведения в зависимости от цели коммуникации, проводить рефлексивный анализ своей деятельности. В то же время такие качества, как общительность, уверенность в своих силах и любознательность были оценены достаточно высоко («4» и «5» балла), выражения «Мне нравится знакомиться с новыми культурами», «Умею слушать», «Умею анализировать», «Умею поставить себя на место другого человека» также были оценены в основном в «4» и «5» баллов.

Таким образом, по результатам проведенного анкетирования можно сделать выводы, что у иностранных студентов 1, 2 и 3 курсов, обучающихся на английском языке, наблюдается недостаточная сформированность тех или иных компонентов межкультурной компетенции, требующая активизации процесса межкультурной коммуникации. Одним из направлений работы, способствующих формированию коммуникативной компетенции, является, на наш взгляд, использование на занятиях по РКИ лингвокультурологического материала.

Для включения лингвокультуроведческого компонента в содержание обучения русскому языку как иностранному нужны соответствующие средства и методы его усвоения. В качестве таких средств могут использоваться предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, литературные и музыкальные произведения, кинофильмы, тексты различного характера, в том числе публицистические, рекламные тексты и анекдоты, поскольку в них часто отражается национальная специфика миропонимания.

Среди возможных средств обучения иноязычной культуре на занятиях по РКИ можно выделить применение неадаптированных текстов, аутентичных видео- и аудиоматериалов, пословиц, проектов и т.п. [1, с. 96 – 97].

Так, использование неадаптированных текстов для чтения и анализа позволяют получить максимальную информацию о культуре носителей изучаемого языка, их способе мышления и стиле поведения в различных ситуациях.

Аутентичные видео- и аудиоматериалы дают возможность студентам слышать и видеть носителей языка, наблюдать за их поведением. Сопровождение звукового ряда видеорядом в процессе просмотра кинофильмов помогает студентам адекватно воспринимать не только вербальную, но и невербальную информацию: мимику, жесты, позы и т.п.

Также на занятиях РКИ студентам могут предлагаться тестовые задания на говорение, построенные на работе с видеофрагментом русскоязычного кинофильма, что подразумевает наличие сформированности социокультурной и лингвокультурной компетентности.

С целью изучения форм невербального общения, типичных для культуры страны изучаемого языка, студентам можно также предложить мультимедийные материалы, демонстрирующие жесты и мимику носителей русского языка, и обсудить способы, которыми люди из разных культур выражают свои эмоции. Достаточно большое количество материала, который может использоваться при этом, находится в мультимедийном корпусе Национального корпуса русского языка [2].

Сравнение пословиц на русском и родном языке позволяет студентам выявить сходства и различия между родной и изучаемой культурой и глубже понять вторую.

Составление различных культурограмм на тему семьи, особенностей приветствия, обычаев и т.п. также является полезным способом обеспечить культурную информацию, выявить и описать различия между двумя культурами на основе языка.

Также одним из эффективных способов формирования лингвокультурологической компетенции у иностранцев является проведение экскурсий, которые помогают развивать речевые навыки и умения студентов, формировать знания о стране изучаемого языка, стимулировать интерес к изучению русского языка. В отличие от классической экскурсии, которая проводится для носителей языка, учебная экскурсия, организованная для инофонов, должна иметь четкую цель и не только содержать информацию, необходимую для формирования лингвострановедческой компетенции, но и быть построена в соответствии с уровнем владения студентами языка, их лексическим запасом.

Еще одним эффективным средством, разрушающим барьеры недопонимания и неприятия иных культурных реалий, являются внеаудиторные воспитательные мероприятия. Вечера национальной кухни, концерты, мастер-классы, выставки народного творчества и т.д. – все это гармонично дополнит аудиторную лингвокультурологическую деятельность и в совокупности приведет к ожидаемому положительному результату – успешному диалогу культур [3, с. 230].

Таким образом, успешное обучение русскому языку как иностранному предполагает не только развитие лингвистической компетенции, но и обязательное привлечение культурного фона для формирования речевых навыков и умений иностранных студентов, для развития коммуникативной компетенции. При этом необходимо особое внимание уделять формированию ценностного отношения к культурным фактам страны изучаемого языка, способствовать не только их знанию, но и принятию иностранными студентами.

#### Литература

1. Гизятова, Л.А. Социокультурный аспект преподавания иностранного языка / Л. А. Гизятова // Казанский лингвистический журнал. – 2018. – № 2 (1). – С. 94-98.
2. Мультимедийный корпус // Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/search-murco.html>. – Дата доступа: 27.09.2021.
3. Флянтикова, Е.В. Формирование ценностного отношения к иной культуре при обучении РКИ / Е.В. Флянтикова, Т.В. Черкес // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Беларус. гос. ун-та, Минск, 27 окт. 2016 г. / редкол., В. Г. Шадурский (пред.) [и др.]. – Минск, 2016. – С. 229–230.

## DIFFICULTIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING AND WAYS TO OVERCOME THEM

**Makarova I.N.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

Intercultural communication, its failures and mistakes, occurs when communication partners not only belong to different linguistic and ethnic cultures, but they also realize the fact

of each other's "alienness": they use their national and cultural traditions and try to take into account the customs and traditions of the opponent. The importance of taking into account the difficulties in teaching Russian to foreigners is obvious, since ignorance of the ethno-cultural "aura" of the language being studied leads to communicative and speech errors.

*Keywords: intercultural communication, educational environment, socio-cultural environment, linguistic and cultural component of education.*

## **ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ АНТРОПОНИМОВ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**Махнач Ю.И., Тивари И.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В данной статье рассматривается проблема восприятия русских антропонимов (фамилия, имя и отчество) иностранными студентами, которые обучаются в БГМУ. Наиболее подробно в статье описывается речевой этикет Ирана, Индии, т.к. представители именно этих стран являются большинством среди иностранных студентов БГМУ.

*Ключевые слова: антропонимы, гоноративы, иностранные студенты, имена, отчества, фамилии.*

В Белорусском государственном медицинском университете обучаются студенты из разных стран. Часто преподаватели сталкиваются с проблемой восприятия некоторыми студентами русских антропонимов – личных имен и отчеств. В основном, проблема восприятия затрагивает представителей следующих национальностей: индийцев, иранцев, китайцев, сирийцев, ливанцев и др. И если арабские студенты быстро адаптируются и начинают называть людей, старших по возрасту и социальному статусу, согласно принятому у нас этикету, по имени-отчеству, то со студентами из Индии, Шри-Ланки, Китая и Ирана возникают определенные трудности, которые связаны с тем, что в этих странах свои традиции использования антропонимов. Например, использование гоноративов в Индии связано с тем, что система образования Индии была заимствована у англичан. И такие обращения к преподавателю, как «сэр» и «мэм», до сих пор активно используются в индийских школах и вузах.

Гоноратив – это «форма вежливости». Грамматическая категория, передающая отношение говорящего к лицу, о котором идет речь.

Антропонимия, антропонимикон (от греч. antropos – человек и опунта – имя), – совокупность антропонимов – имен собственных, относящихся к человеку.

Личные имена, отчества (патронимы) и фамилии [2, с. 28].

«Sir» (сэр) – универсальное обращение к мужчинам, которые старше по возрасту. В англоязычной среде при формальном общении принято обращаться к человеку в соответствии с его профессиональным статусом. Например, доктор и офицер.

Для вежливого обращения к женщине применяется гоноратив «*madam*» (мадам) или краткая форма «*ma'am*» (мэм).

К распространенным английским гоноративам относятся «*miss*» (мисс), «*mrs.*» (миссис) и «*mister*» (мистер). В БГМУ при обращении к преподавателю гоноративом «*miss*» пользуются, в основном, студенты из Шри-Ланки. Это тоже является следствием использования английской системы образования, которая закрепилась в странах Юго-Восточной Азии со времен английской колонизации.

Из-за различий фонетической системы языков студентам из вышеперечисленных стран трудно запомнить и правильно произнести сразу и имя, и отчество преподавателя, поэтому они используют имя и привычную для них форму обращения – «*ma'am*». Например, «Ирина-мэм», «Юлия-мэм».

В Иране гоноративы, присущие Индии и Шри-Ланке, не используются. Это обусловлено историей страны, которая не являлась колонией Великобритании. Гоноративы, которые используются в персидском языке, присущи странам, население которых исповедует ислам. Это «ага» для мужчин и «ханум» для женщин – используются после имени. В этом есть определенное сходство с традициями Индии и Шри-Ланки, поскольку перевод этих слов на русский язык звучит так же, как перевод «*ma'am*» и «*sir*», а именно, «господин» и «госпожа». Поэтому возникает вопрос, почему при обращении иранские студенты используют слово «преподаватель». Это слово не присущее их речевому этикету, поскольку слова «остат» («преподаватель») и «муаллем» («учитель») не используются при обращении к преподавателям в учебных заведениях Ирана. Возможно, это просто копирование английского речевого этикета, в котором принято обращаться к человеку в соответствии с его профессиональным статусом.

В Китае, как и во всей Азии, является неприемлемым обращение только по имени. Это считается признаком грубости и невоспитанности. Они используют гоноратив «лао» перед фамилией для старших и «сяо» перед именем для младших. Но здесь китайские студенты не пользуются этими словами, предпочитая обращение «учитель», что тоже отражает английский речевой этикет. В Китае нет разделения на преподавателей вузов и школьных учителей, поэтому перевод английского *teacher* «учитель» кажется им наиболее приемлемым.

Такие формы обращения стали привычными для преподавателей, работающих с иностранцами, но мы должны научить их правильно использовать русские антропонимы, традиционные для нашей культуры. Необходимость использования русских ФИО связана с прохождением студентами клинической практики, где им нужно будет общаться с русскоязычными пациентами, а также заполнять медицинские документы, для которых требуются полные фамилия, имя, отчество. В БГМУ для подготовки к клинической практике используются учебные пособия, в которые включены такие темы, как «Русские имена, отчества и фамилии», «Паспортные данные больного». В них рассматриваются вопросы происхождения русских имен, правила образования отчеств, варианты мужских и женских фамилий. Также приводится таблица, в которой представлены наиболее часто используемые женские и мужские русские имена, их полная, краткая и

уменьшительно-ласкательная форма. Полная форма используется в официальной обстановке и часто в сочетании с отчеством. Краткая форма приведена потому, что не все иностранцы видят связь между полной и краткой формой имени: «Александр – Саша», а уменьшительно-ласкательную форму имени «Сашенька» они могут услышать при прохождении практики в детских больницах. Для студентов является непривычной и интересной тема образования с помощью суффиксов отчеств от русских мужских имен: -ович/ -евич для лиц мужского пола, -овна / -евна – женского пола.

В теме «Паспортные данные» студенты учатся правильно использовать информацию о ФИО при заполнении медицинской карты пациента, а также им дается понятие о том, что такое инициалы (первые буквы имени и отчества) и как их записывать.

Находясь долгое время на территории Беларуси, студенты так или иначе сталкиваются с русскими фамилиями, именами, отчествами, учатся различать имена и фамилии, понимают структуру образования отчеств. У них появляются русскоязычные знакомые и друзья. Студенты сталкиваются с использованием краткой формы имени. На практике студентам каждый день приходится разговаривать с пациентами, обращаясь к одним из них по имени-отчеству, к другим просто по имени, и записывать их ФИО. Это всё влияет на то, что студенты готовы использовать русские имена и отчества при обращении к преподавателям. Они понимают, что русские имена-отчества – это не просто набор звуков, сложных для воспроизведения, а стройная система с четкими правилами, такими как, например, использование полной формы имени в сочетании с отчеством, отчества используются только после имени.

### Литература

1. Подготовка к клинической практике (на русском языке): практикум / Л.Л. Авдейчик [и др.]. – Минск: БГМУ, 2015. – 96 с. С. 12-20.
2. Русский язык: Энциклопедия / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН; Под общ. ред. А. М. Молдована. – 3-е изд. – М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020. – 904 с., С. 28-30.

## THE PROBLEM OF PERCEPTION OF RUSSIAN ANTHROPONYMS BY FOREIGN STUDENTS

**Makhnach Y.I., Tiwari I.V.**  
*Belarusian State Medical University*  
*Belarus, Minsk*

This article considering the problem of perception of russian anthroponyms (surname, first name and patronymic) by foreign students studying at the Belarusian State Medical University. The speech etiquette of Iran and India is described in most detail in the article, since representatives of these countries are the majority among foreign students of the Belarusian State Medical University.

*Keywords: anthroponyms, honorates, foreign students, first names, patronymics, surnames.*

## НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

**Мачай Т.А.**

*ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»*

*Донецк*

В статье рассматриваются особенности использования научного текста в обучении иностранных студентов-нефилологов русскому языку в технических университетах на основном этапе. Констатируются преимущества развития и совершенствования умений создания продуктивных письменных научных текстов посредством опоры на выявленные информационно-коммуникативные блоки. Фиксируется увеличение значимости письменного научного общения в условиях развития Интернет-коммуникации специалистов и дистантного обучения.

*Ключевые слова: научный текст, жанры учебно-научного общения, продуктивные письменные тексты, информационно-коммуникативные блоки, современное письменное общение.*

Общение на русском языке реализуется иностранными студентами в учебно-профессиональной, обиходно-бытовой, социальной и официально-деловой сферах. Темы общения представляют собой вероятностные тексты различного, как правило, небольшого объема. Реализуются они на практических и семинарских занятиях по специальным дисциплинам, зачетах и экзаменах, защитах курсовых работ и курсовых проектов. Эти особые обстоятельства определяются рядом лингвистов (С.Ф. Шатилов, В.Л. Скалкин, А.А. Леонтьев и др.) как специфические речевые ситуации. В данных условиях иностранные студенты-нефилологи должны уметь выделять основную информацию научного текста, воспроизводить ее фрагментарно или полностью, охарактеризовать исследуемый объект, его структуру, функционирование и применение, уметь описать собственный вариант возможного решения проблемы, сделать выводы в форме заключения, обосновать итоги рассмотрения какой-либо проблемы. Как видим, научный текст в процессе профессионального становления студентов-нефилологов имеет большое значение, выступая и как инструмент обучения и как конечный продукт речевой деятельности будущего специалиста.

Значимость научного текста как основы для формирования, развития и совершенствования умений речевой деятельности студентов-нефилологов предопределяет **актуальность** выполненной работы.

Объектом нашего исследования является структурно-семантическая организация продуктивного научно-технического текста.

Предметом изучения выступают способы формирования у иностранных студентов-нефилологов умений создания продуктивных речевых произведений различных жанров, характерных для подготовки будущих специалистов научно-технического профиля.

Текст постоянно находится в центре внимания многих лингвистов – О.И. Москальской, Г.А. Золотовой, И.Р. Гальперина, Г.В. Гомианского,

Е.А. Реферовской, А.А. Леонтьева, В.Г. Гака, А.А. Романова, В.В. Виноградова, О.Д. Митрофановой и ряда других. Не вызывает споров положение А.А. Леонтьева, считающего текст завершенным речевым целым и осмысленным единством [1]. Многие ученые разделяют мнение В.Г. Гака, утверждающего, что текст соотносится с определенной событийной номинацией, то есть речевой ситуацией. Предопределяет интерес ряда исследователей позиция А.А. Романова, согласно которой в процессе речевой коммуникации текст отражает позицию автора и соответственно прогнозируемую реакцию адресата [5]. Некоторые ученые поддерживают Н.Н. Мальцевскую, в том, что в научной сфере общения текст представляет собой речевое произведение с фиксированной структурой, которая отражает обобщенные виды знания и только основные связи между описываемыми явлениями [2].

Не остается без внимания исследователей и структура текста. Например, О.Д. Митрофановой в научно-техническом тексте выделяются в функции компонентов «логико-смысловые» или «функционально-семантические категории». Ученый относит к ним такие, как дефиниция, класс, квалификация предмета, строение, состав предмета и др. Н.В. Пиротти рассматривает такие компоненты научно-технического текста как справку, экскурс, вывод, называя их «функционально-коммуникативными смысловыми речевыми блоками». С.Б. Глазкова анализирует компоненты научного текста, определяя их как интенционально-функциональные комплексы, в виде возражения, указания, аргументирования, требования, уточнения, предостережения. П.В. Хазов считает, что такие компоненты могут называться лексико-семантическими единствами. Среди них он выделяет такие: источник, время, место, факт, деятель, цель, причина, повод и др. Я.М. Колкер определяет компоненты научного текста как «интеграционные коммуникативные блоки». К ним исследователь относит, например, вывод, понятие, связь между понятиями, авторскую оценку и др.

Как видим, компоненты научного текста, в частности научно-технического текста, получают разные наименования. Имеются противоречия в характеристиках структуры научного и научно-технического текста. Ряд лингвистов отмечает типизированность, а другие говорят о вариативности оформления структуры текста.

На наш взгляд, вариативность оформления научного текста обуславливается его подстилевой характеристикой (научное, научно-популярное, учебно-научное и др. общение), видом речевой деятельности (устное или письменное, контактное или дистантное), жанром (лабораторная или расчетная работа, отчет о практике, статья, реферат-обзор по истории вопроса как фрагмент курсового проекта и т.д.),

Выявление и анализ компонентов научного, в частности научно-технического текста, их соотношение, поиск и нахождение соответствующего языкового материала в виде слов, словосочетаний, предложений и их объединения в более крупные образования предопределяют возможность создания с их помощью разных текстов.

Мы считаем, что появляется возможность создания моделей порождения текста и восприятия его информации. Как утверждал Н.И. Жинкин, носитель

языка кодирует информацию и декодирует с помощью одного и того же кода.

Кроме того, небезынтересна позиция А.А. Потемби относительно того, что предназначенность языковых средств не только в том, чтобы служить носителю языка для передачи уже известной информации, т.е. репродуцирования, но и для оформления новой в устной или письменной формах, для создания нового. Развивая его идею, мы предполагаем, что с помощью внешне выраженных языковых средств студент-нефилолог создает письменный или устный текст в нашем случае в ситуации учебно-научного или научного общения.

Обучаясь в университете, иностранный студент-нефилолог в процессе формирования и совершенствования навыков и умений в учебно-профессиональном и профессиональном общении составляет рефераты, конспекты, которые мы рассматриваем как репродуктивные типы высказываний и продуктивные: лабораторные и расчетные работы, отчеты по практике, пояснительные записки к курсовым проектам, научные статьи, аннотации к этим статьям [3, с. 23 – 24]. Согласно выполненным нами исследованиям в высших учебных заведениях нефилологического профиля в учебном процессе становления будущего специалиста преобладают продуктивные письменные высказывания. Количество их невелико. Структурно-смысловую организацию отличает наличие небольшого списка составляющих их компонентов.

Ряд исследователей (Шатилов С.Ф., Андреева Н.В. и др.) в функции опор при создании репродуктивных и продуктивных письменных текстов, когда формируются умения составлять тезисы, рефераты, на основе исходного текста-первоисточника, предлагает использовать в роли опоры пункты номинативного плана, называющие вычлененные предварительно иностранными студентами-нефилологами подтемы основной темы текста.

На наш взгляд, обучение продуцированию речевых произведений конкретных жанров целесообразно осуществлять с опорой на гнезда ядерных понятий. В этом случае сочетание ситуационной и лингвистической характеристик компонентов отдельного высказывания обусловит разнородность сообщений в составе речевого произведения, модели которых будут выступать в качестве опоры при порождении целого, когда речь идет о создании продуктивных письменных жанров.

В лингвистике принято использовать относительно структурно-смысловую организации репродуктивных текстов (тезисы, реферат и др) в роли единиц обучения письменной речи термин «информационно-коммуникативный» или «функционально-коммуникативный блок». Такая воспроизводимая единица текста конкретного жанра вне соотнесенности с его содержанием включает элементы коммуникативно значимой информации. Такой блок содержит набор лексических, синтаксических средств, проявляет общность семантических и формальных качеств. Например, в отчетах о НИР, курсовых проектах научно-исследовательского характера в функции таких структурно-смысловых компонентов выступают *обоснование, характеристика, оценка, предложения-рекомендации*. Эти повторяющиеся структурно-смысловые компоненты текста, включающие наличие лексического и морфолого-синтаксического матери-

ала облегчают формирование умений порождать целостный текст требуемого жанра. Выявленный набор лексико-грамматических характеристик указанных структурно-смысловых компонентов предопределяет ускорение процесса формирования умений создавать продуктивные речевые произведения, так как минует стадия формирования рецептивных навыков, что особенно актуально в условиях, например, дистанционного обучения.

Такая организация выявленного лексико-грамматического материала вокруг этих стандартных структурно-смысловых компонентов позволяет иностранному студенту-нефилологу на основном этапе обучения одновременно изучить ситуацию действия и сформировать умения реализации письменного речевого произведения нужного жанра. Студенты приобретают опыт обмена профессионально значимой информацией.

Таким образом, научный текст, предъявляемый преподавателем русского языка как иностранного в университетской аудитории студентам-нефилологам может выступать в функции, во-первых, учебного средства для развития навыков анализа и синтеза его смысловой информации, во-вторых, источника информации для формирования репродуктивных навыков и умений, совершенствования продуктивных умений, в-третьих, стимула создания нового продуктивного высказывания.

Целесообразно использовать в качестве объекта обучения русскому языку как иностранному на основном этапе обучения (начиная с 1-го курса) оригинальный текст, а не адаптированный, чтобы облегчить восприятие студенту-нефилологу речь лектора-специалиста.

Учет и анализ коммуникативных потребностей иностранных студентов технических университетов позволяет утверждать, что научный текст должен быть и проблемным, вызывающим интерес к его информации.

Кроме того, меняющиеся условия подготовки иностранных студентов-нефилологов обуславливают необходимость исследования обучения официальной письменной научной коммуникации в условиях развития дистанционных форм Интернет-общения.

### Литература

1. Леонтьев, А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста / Отв. ред. Г.А. Золотова. – М. Наука, 1979. – С.18-36.
2. Мальцевская, Н.Н. Научный текст как объект исследования / Н.Н. Мальцевская // Чтение – перевод – устная речь. Методика и лингвистика. – М.: Просвещение, 1971. – 169с.
3. Мачай, Т.А. Обучение учебно-научным формам продуктивной письменной речи в техническом вузе (курсовая работа научно-исследовательского характера). Дисс.канд.пед. наук. М.: Ин-т русск.яз. им.А.С.Пушкина, 1988. – 239 с.
4. Мачай, Т.А. Научный текст как продукт современной письменной коммуникации / Т.А. Мачай // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»: сб. статей. – Донецк: ДонНТУ, 2021. – С.109-115.
5. Романов А.А. Текстобразующая функция перфоративов / А.А. Романов // Проблемы лингвистического анализа текста и лингводидактические задачи. Матер-лы 6-го Зональ-

ного научного совещания Восточно-Сибирского региона – Иркутск: Иркутский гос. пед. ин-т иностр. языков, 1981. – С. 125-131.

## SCIENTIFIC TEXT AS AN OBJECT OF LEARNING OF RKI

**Machay T.A.**

*Donetsk National Technical University*

*Donetsk*

The article discusses the features of the use of scientific text in teaching Russian language to foreign non-philological students at technical universities at the main stage. The advantages of developing and improving the skills of creating productive written scientific texts by relying on the identified information and communication blocks are stated. An increase in the importance of written scientific communication in the context of the development of Internet communication of specialists and distance learning is fixed.

*Keywords: scientific text, genres of educational and scientific communication, productive written texts, information and communication blocks, modern written communication.*

## СТРАТЕГИИ АКТИВИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

**Мельникова Т.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

**Ковынева И.А.**

*Курский государственный медицинский университет*

*Россия, Курск*

Дидактическое пространство взаимосвязано с тенденциями развития общества, которое претерпевает огромные изменения только за последние 5 лет. В связи с этим вопросы повышения качества обучения иностранных граждан русскому языку в новых условиях всегда будут стоять на повестке дня. В связи с этим особенно востребованным в методической лаборатории преподавателя русского языка как иностранного в медицинском вузе стало слово «стратегии».

*Ключевые слова: стратегии, лексика, русский язык как иностранный, медицинский вуз, активизация.*

Военный термин «стратегия» пришел из греческого языка и является «составной частью военного искусства» [2, 475 – 476]. Считаем, что преподавание РКИ – это целое искусство, требующее выработки стратегических подходов в обучении русскому языку как иностранному в новых социально-экономических условиях развития общества. В медицинских вузах преподавателю русского языка как иностранного особенно нужно быть мобильным и в короткие сроки успеть сформировать необходимые компетенции будущим врачам, в том числе

иностраннным.

Стратегическая теория овладения русским языком как иностраннным и стратегии обучения предлагаются белорусским ученым доктором филологических наук С.И. Лебединским [1]. Концепция данного подхода помогает диагностировать ошибки в речевых продуктах, создаваемых иностраннными студентами, исправлять эти ошибки, применять превентивные технологии по недопущению искажений в речевых нормах, а также выбирать из огромной палитры инструментов для обучения русскому языку как иностраннному нужный, универсальный.

Каждый преподаватель знает, что в преподавании РКИ есть т.н. «момент истины», наступающий после этапа объяснения, комментирования новой лексики – момент ее активизации. Это стадия, когда, во-первых, проверяется работа преподавателя, эффективность выбранной им на предыдущем занятии технологии знакомства с новой лексикой. Во-вторых, это период формирования продуктивных и рецептивных навыков студента через включение его во все виды речевой деятельности, а значит, это фаза создания его активного словаря, когда осуществляется трансфер слова из пассивного словаря студента в активный и там «оседает». В-третьих, это стадия контроля эффективности установленных между словами парадигматических связей, способствующих быстрому извлечению из памяти этих слов для использования в речи. Искусство преподавателя и заключается на этом этапе в том, чтобы подобрать нужные «крючки» для «выуживания» из памяти студента пассивной лексики и перевода ее в статус активной. Под такими «крючками» понимаются стратегии активизации новой лексики.

Согласно стратегической теории овладения русским языком как иностраннным С.И.Лебединского стратегии активизации новой лексики заключаются в использовании новых слов в новых контекстах и ситуациях, в различных комбинациях [1, 47 – 60]. Выбор таких комбинаций зависит от наличия у обучающихся тех или иных специальных когнитивных способностей и индивидуальных особенностей. Поэтому белорусский ученый представляет нам 12 вариативностей стратегий овладения языком. Опираясь на данную классификацию, мы предлагаем некоторые стратегии активизации новой лексики по русскому языку как иностраннному в медицинском вузе при работе с профессионально-ориентированными текстами научного, научно-популярного стиля речи (уровень А2-В1).

С целью автоматизации языковых знаний, новой лексики используем стратегии «перехода» от анализируемости к полноценному использованию в коммуникации через:

1.1) педалирование формальных признаков языка при переработке информации с опорой на заученные правила. Так, у будущих провизоров, получающих высшее медицинское образование на английском языке, активизируется пассивная для них лексика темы «Общее знакомство с фармацевтическим заводом» (*«производство, потребитель, настойка, раствор, отделение, помещение, выпуск, знакомство»*) путем организации словообразовательной работы с опорой на

некогда изученные нормы образования глаголов от существительных с помощью суффиксов -ств-, -тель-, -к-, -ени- [3 : 5]. На основании конструкций «*что / кто производит/ выпускает что где*», «*кто потребляет что*», «*кто растворяет что в чем*», «*кто настаивает что на чем*», «*кто помещает что куда*», «*кто отделяет что от чего*» предлагаем студентам составить фразы и распределить по речевым ситуациям «*в отделе производства лекарственных средств на фармзаводе*», «*в аптеке*»;

1.2) задания на усвоенное по аналогии. После предыдущего этапа заданий студентам предлагается разработать «фармтур» лекарственных средств от фармацевтического завода до потребителя;

1.3) стратегия речевого поведения в спонтанно возникшей коммуникативной ситуации. Конструкция «*кто настаивает что на чем*» видоизменяется преподавателем на «*кто настаивает на чем*», объясняется либо нет (в зависимости от уровня языковой подготовки группы) и предлагается речевая ситуация в аптеке «*упрямый покупатель - провизор*».

Причем последняя стратегия в профессионально ориентированном общении удачно используется в арабской аудитории, отличающейся ярко выраженной коммуникативной активностью. А вот для китайской группы с коммуникативной пассивностью предлагаем выступить в роли архитекторов, создать проект своего фармзавода на основе плана ОАО «Борисовский завод медицинских препаратов» и рассказать о нем с указанием помещений, основных цехов и т.д. [3 : 11].

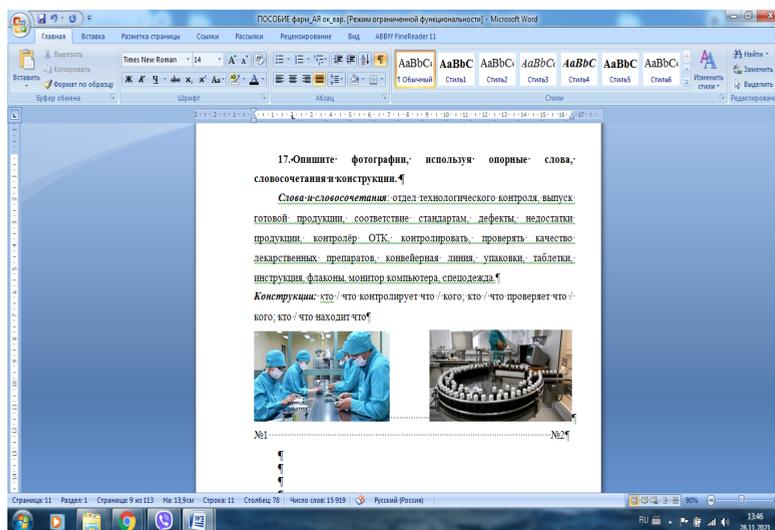
В Белорусском и Курском государственном медицинском университетах обучается большинство контекстозависимых [1 : 20 – 22] арабских и туркменских студентов, которых необходимо обучать рациональным стратегиям переработки словесного материала, закрепляя с помощью групповых форм заданий и упражнений на базе социальной информации. Данный контингент с благодарностью принимает участие в учебном процессе на русском языке, когда профессионально ориентированные тексты «разбавлены» общеупотребительной лексикой, «жизненно важными» для них темами. Так, в теме «Пять правил успешного провизора» после распределения ролей «заведующий аптекой», «провизор», «фармацевты» «покупатели» проводится ролевая игра «В аптеке». Каждый из студентов выбирает себе роль и на терминопole (*лекарственное средство, артериальное давление, гипотензивное действие, препарат, глазные капли, конъюнктивальный мешок, орошение, рассасывание, полоскание, желудочковая аритмия, иммуномоделирующее средство*) «играет» новая общеупотребительная лексика (*просьба, восприятие, порекомендовать, комплимент, поддержка, эффективность, уточнить, почувствовать, презентовать*) [3 : 7].

Также очень важна и является уже традиционной в учебном процессе стратегия отработки навыка коммуникативной гибкости. Когда быстро переключаем студента с одного коммуникативного действия (слушаем, читаем, пишем, говорим) на другое. Это очень важно, так как медицинские научные тексты имеют сложную композиционно-смысловую структуру и богатое терминопole.

Так, после прочтения текста «Знакомство с фармацевтическим заводом» и проверки понимания его содержания мы предлагаем заполнить таблицу научными и общеупотребительными лексемами (*эффективный, качественный, безопасный, современный, производственный, аккредитованный, химико-микробиологический, галеновый, таблеточный, ампульный, фасовочный, максимальный механический*) по группам «лекарственные средства», «база», «лаборатория», «цех», «процессы». После чего каждый студент аргументирует детально на примерах свой выбор при распределении слов в таблице согласно стратегии по методу суждений «Я считаю, что...».

Подобные задания на сортировку слов, переструктурирование высказываний, восстановление незаконченных или деформированных научных высказываний и текстов хорошо выполняются арабскими ребятами в силу превалирования у них когнитивно-импульсивного стиля переработки научной информации. Здесь же переплетается и стратегия, обусловленная конкретной / абстрактной концептуализацией. Задание на восстановление терминополья в форме таблицы, как и задание на прогнозирование смысловой структуры научного текста на основе его заглавия, развивают смысловую догадку студента.

Также нами используются задания на создание вторичного текста на базе метода переструктурирования текста, дополнения / восстановления текста. На базе текста «Знакомство с фармацевтическим заводом» предлагается студентам методом словесного рисования описать 2 рисунка. Исходными материалами являются фотографии, слова и словосочетания, конструкции [3 : 10].



Таким образом, нами было представлено несколько стратегий активизации новой лексики при обучении русскому языку как иностранному в медицинских вузах. Обусловленная контингентом обучающихся специфика профессионально ориентированного обучения в медицинском вузе предлагает нам использовать

новые слова с целью из активизации в новых контекстах и ситуациях, в различных комбинациях. Поэтому нами были выбраны из предложенной С.И. Лебединским классификации, во-первых, стратегия «перехода» от анализируемости через «педалирование» формальных признаков языка при переработке информации с опорой на заученные правила, задания на усвоенное по аналогии и на отработку речевого поведения при спонтанно возникшей коммуникативной ситуации, когда формальные особенности языка помогают переработать информацию автоматически; во-вторых, стратегия обучения рациональным способам переработки словесного материала; в-третьих, стратегия отработки навыка коммуникативной гибкости; в-четвертых, стратегия по методу суждений «Я считаю, что...»; в-пятых, стратегия, обусловленная конкретной / абстрактной концептуализацией.

### Литература

1. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И.Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – 423 с.
2. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1984. – 608 с.
3. Мельникова, Т.Н. Русский язык для провизоров: учебно-методическое пособие / Т.Н. Мельникова, Н.В. Молочко, Т.С. Сас. – Минск: БГМУ, 2019. – 95 с.

## STRATEGIES FOR ACTIVATING NEW VOCABULARY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL UNIVERSITIES

**Melnikova T.N.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

**Kovyneva I.A.**

*Kursk State Medical University*

*Russia, Kursk*

The didactic space is interconnected with the trends in the development of society, which has been undergoing tremendous changes only in the last 5 years. In this regard, the issues of improving the quality of teaching Russian to foreign citizens in the new conditions will always be on the agenda. In this regard, the word “strategy” has become especially in demand in the methodological laboratory of a teacher of Russian as a foreign language at a medical university.

*Keywords: strategies, vocabulary, Russian as a foreign language, medical universities, re-vitalization.*

## АССОЦИАТИВНО-МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ (КОДИРОВАНИЯ) НОВЫХ СЛОВ

**Мельникова Т.Н., Хоронек С.С.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Военная академия Республики Беларусь*

*Беларусь, Минск*

Вопросы повышения качества обучения иностранных граждан русскому языку всегда будут актуальными. На примере работы с художественным текстом показывается тактика выбора некоторых наиболее удачных ассоциативно-мыслительных операций, являющихся частью стратегии запоминания (кодирования) новых слов.

*Ключевые слова: лексика, стратегия усвоения, ассоциативно-мыслительные операции, русский язык как иностранный.*

Процесс преподавания включает работу преподавателя и студента. Такое полноценно функционирующее «двустороннее движение» выводит на получение последним качественного образования. При обучении иностранных граждан русскому языку преподаватель должен познакомить студента с базовыми стратегиями освоения иноязычной лексики, классификацию которых разработал белорусский ученый доктор филологических наук С.И.Лебединский [1, 92 – 125]: стратегиями запоминания (кодирования) новых слов, стратегиями припоминания, когнитивными стратегиями и стратегиями активизации новой лексики. Сам военный термин «стратегия» пришел из греческого языка и является «составной частью военного искусства», а также «искусства руководства общественной, политической борьбой» [2, 475 – 476]. Обучение русскому языку как иностранному в новых социально-экономических условиях требует именно подобного стратегического подхода.

Подгруппа стратегий запоминания (кодирования) новых слов является главной в процессе усвоения новых слов и включает два подхода: механические способы запоминания новых слов и ассоциативно-мыслительные операции. Первый подход связан с максимальным приложением усилий со стороны студента для механического запоминания новых слов. Такой способ заучивания будет иметь успех у студентов, которые имеют большую пластичность нервной системы, способную быстро формировать прочные связи. Механическая память формируется на базе нервных связей первой сигнальной системы. Основным приемом при этом является многократное повторение заучиваемого материала. Процесс довольно энергозатратный, требующий много времени и не всегда дающий результат. В основе же логической памяти лежат нервные связи второй и первой сигнальной систем. Усилия студента должны быть направлены преподавателем не на заучивание буквенно-звуковой оболочки слова, а на понимание его смысла. Удачным приемом для формирования логической памяти при работе с новой иноязычной лексикой являются ассоциативно-мыслительные операции.

Так, например, при знакомстве будущих медиков с новой лексикой по теме «Александр Сергеевич Пушкин» из апробируемого учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный: читаем и говорим о русских писателях (для специальностей медико-биологического профиля)» можно использовать следующие ассоциативно-мыслительные операции: ассоциирование, или образное и семантическое кодирование, двойное кодирование; структурирование, конструирование логических связей и построение логических структур.

Ассоциирование, или ассоциативное кодирование, образное кодирование. Психологи подчеркивают эффективность данной операции при изучении иностранного языка, когда слово кодируется в двух категориях – вербальной и образной. Например, при запоминании слов «ДОСТОЯНИЕ, СОКРОВИЩЕ, ПОТОМКИ» можно предложить студентам мысленно представить ситуацию «**ПОТОМКИ РОКФЕЛЛЕРА СИДЯТ В БОГАТОМ ЗАМКЕ И СЧИТАЮТ ЕГО СОКРОВИЩА И ДОСТОЯНИЕ**». А слова «ПОСВЯЩАТЬ, КОЛЫБЕЛЬНАЯ» можно проассоциировать в другой ситуации «**МАМА ПОЕТ СВОЮ КОЛЫБЕЛЬНУЮ И ПОСВЯЩАЕТ ЕЕ МАЛЕНЬКОМУ СЫНУ**». Так, в первом случае сразу 3 слова, а во втором 2 слова будут храниться в памяти вместе, как элементы одного взаимодействия.

Ассоциирование не исключает семантического кодирования, когда одному слову приписываются определенные семантические маркеры. Например, слово «КОЛЫБЕЛЬНАЯ» соотносим с действием, согласно этимологии данного слова, «КОЛЫБАТЬ, КОЛЕБАТЬ, КОЛЫХАТЬ, КАЧАТЬ»; «ПОСВЯТИТЬ» соотносим со словами «ПОДАРИТЬ СВЯТОЕ, САМОЕ ДОРОГОЕ»; «ДОСТОЯНИЕ»: «ДО» – с латинского «DOMINUS», что значит «ГОСПОДЬ, ПЕРВЫЙ, ГОСПОДИН» и вторая половина слова может быть соотнесена со словом «СТОИТЬ», «БЫТЬ ЦЕННЫМ». В итоге получается «ХОЗЯИН, СОБСТВЕННИК ЦЕННОГО». В слове «СОКРОВИЩЕ» значение приставки «СО» объясняем словом «ВМЕСТЕ», корень «КРОВ» соотносим со словами «КРОВЬ», а значит САМЫЙ ДОРОГОЙ. Таким образом, получается «ВСЕ САМОЕ ДОРОГОЕ». Слово «ПОТОМКИ» соотносим со словами «ПОТОМ, ПОСЛЕ, ПОЗЖЕ». Сравниваем грамматическую форму «ПОТОМОК» со словом «РЕБЕНОК» и указываем на придание суффиксом «-ОК» категории одушевленности.

Но самым эффективным способом запоминания новых слов считается двойное кодирование, когда одновременно используется ассоциативное и семантическое кодирования слова.

Кроме того, при обучении новым словам студента можно выбрать такую ассоциативно-мыслительную операцию, как структурирование. Иными словами, это группирование определенным экономичным образом новых слов, благодаря которому новая информация становится более компактной. Налицо закон экономии языка, который пронизывает все его процессы. Структурирование представляет собой систематическое введение новых слов по определенной схеме или в связке с конкретными ситуациями-контекстами. Подача новых слов осуществляется в системе лексико-семантических отношений,

делящихся на 4 типа структурных отношений на уровне лексических единиц: ассоциативные, синтагматические, парадигматические, категориальные. Ассоциативные структурные связи описаны нами выше. Синтагматические (горизонтальные) связи – это уровень развертывания слов в словосочетания, фразы, высказывания. Например, синтагматические ассоциации позволяют соединить слово ДОСТОЯНИЕ со словом НАРОДА / ПОТОМКОВ; СОКРОВИЩЕ с прилагательным БЕСЦЕННОЕ; адъективное существительное КОЛЫБЕЛЬНАЯ с прилагательным МАТЕРИНСКАЯ; глагол ПОСВЯЩАТЬ с существительными СТИХИ, ПЕСНИ.

Парадигматические (вертикальные) связи являются формальным уровнем лексико-грамматических особенностей (различные формы слова) и уровнем семантических полей и микросистем, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту. В этих операциях удачно работают задания по синонимии и антонимии. Так, по принципу действия антонимичных связей объединяем следующие слова: ДОСТОЯНИЕ – ПОРОК, ДОЛГ; СОКРОВИЩЕ – МУСОР, БЕЗДЕЛУШКА; ПОТОМКИ – ПРЕДКИ, ПРЕДШЕСТВЕННИКИ; ПОСВЯЩАТЬ – ОТНИМАТЬ, ЗАБИРАТЬ. Явление синонимии удачно соединяет ДОСТОЯНИЕ и НАСЛЕДСТВО; СОКРОВИЩЕ и БОГАТСТВО, ДРАГОЦЕННОСТЬ; ПОТОМКИ и ПОКОЛЕНИЕ; ПОСВЯЩАТЬ и ОТДАВАТЬ; КОЛЫБЕЛЬНАЯ и ПЕСНЯ.

Ученый С.И.Лебединский [1 : 96 – 97] разработал условный перечень возможных способов группировки лексики, подчеркнув, что новые слова чаще всего объединяются в группы по ассоциативным, тематическим, функциональным и реже по формальным основаниям. Так, знакомя иностранных студентов с биографией А.С.Пушкина, придется обращаться, в том числе, и к устаревшей лексике. Так, слова НЯНЯ, КРЕПОСТНОЙ, ДВОРЯНИН, ОТСТАВНОЙ ВОЕННЫЙ, ВОСПИТАННИК, ГУВЕРНЁР, ЧИНОВНИК, СЛУГА, КАРЬЕРА, АНОНИМНЫЕ ПИСЬМА, УХАЖИВАТЬ, ДУЭЛЬ, ССЫЛКА, ЛИРИКА, ПОЭЗИЯ, ПРОЗА, РАССКАЗ, ПОВЕСТЬ, РОМАН, СТИХОТВОРЕНИЕ, ПОЭМА, ПЬЕСА наиболее выигрышно можно сгруппировать следующими способами:

1) ассоциативно-тематический, при котором группируем слова на основе семантических ассоциаций по смежности, связанных определенной темой:

1.1) хозяин, руководитель – ДВОРЯНИН, ЧИНОВНИК, ОТСТАВНОЙ ВОЕННЫЙ;

1.2) подчинённый – НЯНЯ, КРЕПОСТНОЙ, ВОСПИТАННИК, ГУВЕРНЁР, ЧИНОВНИК, СЛУГА;

2) логический (родовидовой), при котором группируем слова по родовидовым отношениям:

1.1) литература – ЛИРИКА, ПОЭЗИЯ, ПРОЗА, РАССКАЗ, ПОВЕСТЬ, РОМАН, СТИХОТВОРЕНИЕ, ПОЭМА, ПЬЕСА.

Таким образом, ассоциативно-мыслительные операции являются составными частями стратегии запоминания (кодирования) новых слов при обучении иностранных студентов русскому языку. В процессе запоминания новых

лексем участвуют механическая и логическая память. Предпочтительна логическая память, характеризующаяся, как долговременная. Опираясь на психические процессы запоминания, их закономерности, можно выбирать наиболее удачные ассоциативно-мыслительные операции для преподавания русского языка как иностранного. На примере лексико-грамматической темы «Александр Сергеевич Пушкин» нами были определены следующие эффективные ассоциативно-мыслительные операции при обучении и запоминании новых слов художественного стиля речи: ассоциирование, или образное и семантическое кодирование, двойное кодирование; структурирование, конструирование логических связей и построение логических структур. Новые слова нами были объединены в группы по ассоциативно-тематическим, логическим (родовидовым) основаниям. Следует добавить, лексика научного стиля речи может требовать других ассоциативно-мыслительных операций.

#### Литература

1. Лебединский, С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И.Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – 423 с.
2. Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М. Рус.яз., 1984. – 608 с.

#### ASSOCIATIVE-THINKING OPERATIONS AS A COMPONENT STRATEGY OF MEMORIZING (ENCODING) NEW WORDS

**Melnikova T.N., Horoneko S.S.**

*Belarusian State Medical University*

*Military Academy of the Republic of Belarus*

*Belarus, Minsk*

The issues of improving the quality of teaching Russian to foreign citizens are always relevant. You are shown the choosing tactics of some of the most successful associative-thinking operations, which are part of the strategy for memorizing (encoding) new words, using the example of literary text analyses.

*Keywords: vocabulary, learning strategy, associative-thinking operations, Russian as a foreign language.*

## **ПРИНЦИП АКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (НАЧАЛЬНЫЙ КУРС)»**

**Меренкова Л.А., Ярость Л.Б.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются проблемы реализации принципа активной коммуникативности в учебном комплексе «Русский язык как иностранный (начальный курс).

*Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, методические принципы, принцип активной коммуникативности, технология обучения.*

Учебный комплекс «Русский язык как иностранный (начальный курс)» под редакцией А.В. Санниковой – это теоретическое обобщение методического опыта преподавателей кафедры русского языка БГМУ, хорошо знакомых с контингентом адресатов учебника, с их интересами и коммуникативными потребностями. В основу учебного комплекса положена теория коммуникативного обучения иностранному языку, разработанная В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Е.И. Пассовым. Принцип активной коммуникативности – один из основных принципов сознательно-практического метода обучения русскому языку как иностранному. Его содержание раскрывается в следующих методических принципах: практическая направленность обучения, функциональный подход к отбору и подаче материала, ситуативно-тематическое представление учебного материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, концентрическое расположение учебного материала и выделение нескольких этапов обучения.

Учебный комплекс включает в себя учебник, получивший гриф Министерства образования Республики Беларусь, и ряд приложений: «Изучаем русскую грамматику (причастия и деепричастия, активные и пассивные конструкции)», «Учимся писать по-русски», «Аудирование», «Обучение чтению», «Ознакомительное чтение, «Научный стиль речи», «Глагольная тетрадь», «Глаголы движения». Главной целью учебного комплекса является обучение языку как средству устного и письменного общения на социально-бытовые и профессиональные темы. Учебный комплекс рассчитан на занятия под руководством преподавателя.

В учебнике авторами реализована коммуникативно-индивидуализированная технология обучения, которая определяется содержанием коммуникативной компетенции. Коммуникативные компетенции включают такие составляющие как лингвистическая компетенция, позволяющая использовать полученные навыки иностранного языка в коммуникативных целях; социолингвистическая компетенция, предполагающая знание культуры страны

изучаемого языка, умение, выстроить своё речевое поведение согласно нормам и правилам этой культуры; прагматическая (компенсаторная) компетенция, т. е. умение в определённой ситуации использовать изученный языковой материал.

Авторы стремились вызвать у учащихся интерес к обучению, максимально приближая содержание упражнений к условиям подлинного речевого общения. С первых дней обучения слушателей на подготовительном факультете начинается работа над формированием лексических навыков. Словарный запас учащихся формируется на основе Типовой Программы. Отбор слов и словосочетаний для выработки речевых умений и навыков производится в соответствии с необходимыми для первоначального общения темами и ситуациями, характерными для социально-культурной и социально-бытовой сфер общения: «Знакомство», «Семья», «На улице», «В магазине», «В общепите», «В университете», «На уроке русского языка», «В столовой», «В гостях», «В городе», «На каникулах», «Рабочий и выходной день студента», «В библиотеке», «На почте», «В кинотеатре», «В поликлинике», «На экскурсии». Авторы учебника стремились обеспечить запоминание слов не только за счёт их повторяемости, но и за счёт создания таких способов их презентации, при которых активизируется память студентов. Объяснение значения слова сопровождается объяснением его грамматических характеристик. Постепенно от урока к уроку расширяется словарный запас учащихся, текстовый материал становится сложнее и появляется возможность обсуждать более серьёзные темы, например такие, как: «Экология», «Характер человека» и т. д.

Уже в первых уроках из выученных слов строятся предложения, что является началом обучения грамматике, началом формирования грамматических навыков. Что касается элементарных сведений по русской грамматике, то их назначение – помочь учащимся практически овладеть русским языком, научиться правильно говорить и грамотно писать. Этим определяется и объём грамматической теории, и методика её изучения. Авторы стремились к тому, чтобы речь учащихся формировалась в соответствии с закономерностями системы русского языка, а сами системные явления языка вводились бы не в изолированном виде, а из речи и через речь. В учебнике представлено два типа заданий: подготовительные (тренировочные) и речевые. Единицей тренировочных упражнений выступает речевой образец, являющийся типичным отрезком речи, построенным на основе отобранной для изучения структурной схемы и выполняющим конкретное коммуникативное задание. Речевые образцы представлены в учебнике различными структурами простого и сложного предложения, а также диалогическими единствами. Учитывается тот факт, что в данных речевых конструкциях могут использоваться две-три синонимичные по смыслу грамматические формы, например, он должен пойти – ему нужно пойти, любит музыку – нравится музыка, ей было скучно – она скучала. После речевых образцов даётся таблица, демонстрирующая морфологические варианты вводимой модели. Затем следует ряд упражнений, направленных на выработку речевых умений.

Упражнения построены по принципу нарастающей трудности и содержат лексический материал текстов, предлагаемых для чтения в данном цикле. Поскольку текст выступает как основной материал для развития разных видов речевой деятельности, как объект иллюстрации языковых фактов, именно этому аспекту авторами уделялось особое внимание. Учебный принцип активной коммуникации невозможен без лингвострановедческого аспекта обучения. Лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой – дающее определённые сведения о стране через изучаемый язык. Язык является одним из основных признаков нации и уходит своими корнями в историю, культуру, религию и быт народа – носителя языка. Учебный комплекс содержит ряд текстов, знакомящих учащихся не только с историей и обычаями белорусов, но и с традициями и культурой русского народа. Задания, представленные в послетекстовых упражнениях, учитывают реалии родной культуры обучаемых, что оживляет урок, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Таким образом, овладевая иностранным языком, студенты изучают и сопоставляют страноведческие явления разных государств, что придаёт учебному комплексу общеобразовательную, гуманистическую направленность.

В учебном комплексе «Русский язык как иностранный (начальный курс)» принцип коммуникативности получает отражение в типовой схеме урока: весь изучаемый коммуникативно-речевой и языковой материал вводится и закрепляется в упражнениях, направленных на развитие аудирования, говорения, чтения и письма. Использование принципа коммуникативности, положенного в основу учебного комплекса, как показала практика, даёт положительные результаты. С первых уроков учащиеся начинают говорить, наращивая речевые навыки, что повышает мотивацию обучения.

#### Литература

1. Кириченко, С.В. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев как основа для формирования творческой языковой деятельности / С.В. Кириченко, Л.В. Московкин, Е.Е. Юрков // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. – Минск: БГМУ, 2007. – С. 89–91.
2. Костомаров, В.Г. Русский язык в современном диалоге культур / В.Г. Костомаров // Русский язык за рубежом. – 1999. – № 7.
3. Пассов, Е.И. Определение понятия «коммуникативный метод» / Е.И. Пассов // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – Воронеж, 1980.
4. Антонова, И.А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся / И.А. Антонова, И.А. Христиансен // Сборник статей «Язык, сознание, коммуникация», М. МАКС ПРЕСС, 2003. – Вып. 25, – 200 с.
5. Бурнос, Е.Ю. Учет лингвострановедческого компонента на занятиях русского языка как иностранного / Е. Ю. Бурнос // Конотопский краеведческий сборник. Вып. 1, 2013. – С. 93–98.
6. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин – М. Высшая школа, 2003. – 334с.

## THE PRINCIPLE OF ACTIVE COMMUNICATION AS THE LEADING PRINCIPLE OF THE EDUCATIONAL COMPLEX "RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (INITIAL COURSE)

**Merenkova L.A., Yaros L.B.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article deals with the problems of implementing the principle of active communication in the educational complex «Russian as a foreign language (initial course).

*Keywords: methods of teaching a foreign language, methodological principles, the principle of active communication, learning technology.*

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНТЕРТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Михальчук Н.А.**

*Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова*

*Беларусь, Могилев*

**Жукова А.Х.**

*ГУО «Средняя школа №46 г. Могилева»*

*Беларусь, Могилев*

В статье определен механизм работы с текстовыми включениями на занятиях по РКИ. Рассматривается специфика использования интертекстуальных включений в рассказах В. Токаревой. Доказывается, что наиболее частотными типами включений являются прецедентное сравнение и аллюзия. Выделены функции текстовых включений в произведениях В. Токаревой, определены основные способы их маркировки.

*Ключевые слова: интертекст, текстовое включение, цитата, аллюзия, прецедентное сравнение.*

Знакомство иностранных учащихся с современной российской прозой конца XX – начала XXI в.в. вызывает значительные трудности в связи с тем, что в данных произведениях широко представлены интертекстуальные включения. Эта тенденция прослеживается как у писателей-постмодернистов, так и у реалистов. Необходимость интерпретации включений ставит перед иностранцами проблему работы с интертекстом в рамках художественного текста, что предполагает нахождение включений и соотнесение их с прецедентными текстами.

Механизм работы с текстовыми включениями на занятиях по РКИ нам представляется следующим:

1) Обнаружение включения в тексте (при отсутствии маркировки включения данное действие может вызывать затруднение у учащихся и требовать помощи педагога);

2) Обращение к содержанию прецедентного текста, который вводится посредством данного включения;

3) Сопоставление читаемого текста и прецедентного, восстановление дополнительных смыслов, которые способствуют более полной интерпретации рассматриваемого произведения.

Обратимся к рассказам Виктории Токаревой, рассмотрим специфику текстовых включений в ее прозе. Классификации типов текстовых включений представлены в трудах ряда лингвистов (В.П. Москвин, Е.В. Арнольд, Л.А. Шестак).

Как показали результаты нашего исследования, в творчестве В. Токаревой преобладают аллюзии, причем наиболее частотным является их определенный тип – **прецедентное сравнение**.

Прецедентное сравнение, по нашему определению, – это сравнение рассматриваемого текста с другим текстом, известным широкому кругу представителей данной культуры и носителей языка, осуществляемое посредством введения элемента прецедентного текста в исходный текст.

Отметим прецедентные тексты, которые входят во взаимодействие с новым текстом в произведениях В. Токаревой. Это текст Священного Писания, произведения А. Грибоедова, А. Пушкина, А. Чехова, Ф. Достоевского, Л. Толстого, Н. Островского, М. Цветаевой. В прозе В. Токаревой присутствует апелляция и к описанию жизни исторических деятелей: Чапаева, Гитлера, Ленина, Сталина.

Особенность прецедентных сравнений в творчестве В. Токаревой – наличие маркера включений, в качестве которого выступает фамилия автора. Это облегчает работу иностранных студентов с произведениями, делает рассказы В. Токаревой благодатным материалом для формирования у учащихся способности находить и интерпретировать интертекст.

Читателю необходимо уметь декодировать подобные высказывания, так как для осуществления сравнения требуется знание прецедентного текста. Незнание в достаточной мере текстов русской классической литературы приведет к искаженному восприятию ряда нижеследующих фрагментов текста.

Обратимся к примерам из произведений писательницы. Основной ценностью для главной героини повести «Своя правда» Марины становятся деньги. В личной жизни она потерпела крах и сделала ставку на материальное благополучие: «**Франклин** (рисунок на банкнотах долларов) протянет ей руку и вытащит на берег».

Еще в начале повести Марина вкладывает все свои сбережения в банк МММ и верит Лене Голубкову из рекламы: «*Для страны актер из рекламы «стал народным героем, как Чапаев. Он осуществлял народную мечту – разбогатеть на халяву».*

В данном прецедентном сравнении с Чапаевым подготовленному читателю понятна комичность ситуации.

После краха банка и потери всех своих средств Марина «перебирает деньги в пальцах, **как скупой рыцарь**». Прецедентное сравнение с героем из

пьесы А.С. Пушкина «Скупой рыцарь» выполняет характерологическую функцию и описывает героиню как скаредного, мелочного человека.

Несмотря на разрушенные надежды, героиня все еще пытается верить в свое возрождение. Она ждет своего женатого возлюбленного Рустама и мечтает, чтобы «они ходили рядышком, **как Гога с Магогой**».

Это крылатое выражение из Библии в прецедентном тексте имеет отрицательные коннотации: речь идет о чем-то ужасном. Исходя из значения библеизма, понятно, что героиня мечтает о счастье, но подсознательно это вызывает у нее ужас и страх, поскольку любимый несвободен. Функция прецедентного сравнения в данном контексте – ироническая.

Отношения с Рустамом и его самого Марина характеризует так: «**Не Моцарт. Так...собачий вальс**». В данном примере использовано прецедентное имя великого австрийского композитора. Кроме того, возникает метонимический перенос наименования с имени автора на его музыкальное произведение.

Аллюзия на стихотворение А.С. Пушкина «Признание» связана с другой героиней повести – Анной. Анна осознает, что все «*пользуются ею, как нефтяной скважиной. Ее было так легко обмануть... Потому что она сама этого хотела*». В первоисточнике лирический герой также указывает на самообман:

*Ах, обмануть меня не трудно!.. // Я сам обманываться рад!*

В другой повести В. Токаревой «Свинячья победа» главная героиня Виктория Поросенкова характеризует своего возлюбленного так: «*У него неброский, **чеховский юмор***». Так непрямо она указывает на душевную тонкость своего избранника.

В финале повести В. Токарева снова вводит прецедентное сравнение с целью создания образной антитезы: «*Костя – лишний человек. **Как Онегин** в свое время. Но у Онегина было состояние. Он его продал и мучился дурью. Бездельник, в сущности. Стрелец. Итак, Костя – лишний человек постсоциализма на рубеже веков*». Антитеза формируется потому, что у Кости, в отличие от Онегина, нет своего состояния, которое позволило бы ему жить безбедно.

Значимой стилистической задачей, решаемой В. Токаревой при введении сравнения, является создание образной антитезы в тексте произведения.

В данном случае важна компетенция учащегося, который должен понять, на какие детали хотел обратить внимание автор, что он хотел подчеркнуть аллюзиями и реминисценциями, используемыми в текстах произведений. По словам М.А. Хасиевой, «игровая природа интертекстуального повествования определяется, прежде всего, негласно подразумевающимся взаимным согласием автора и читателя о восприятии в произведении игры, сводимой к угадыванию и конструированию дополнительных смыслов в тексте» [3, с. 204].

В ряде случаев в творчестве В. Токаревой аллюзия сочетается с цитатой. Подобный тип интертекстуальных включений мы наблюдаем в нижеследующих контекстах.

Марина, героиня повести «Своя правда», вынуждена была уехать из

Баку и вернуться в Россию к сыну: **«В Москву, в Москву... – как чеховские три сестры»**. При этом возникает аллюзия на произведение Чехова «Три сестры», но в данном примере важна компетенция читателя, чтобы понять, отчего Марина сравнивается с героинями Чехова.

В конце повести Анна испытывает разочарование: **«Мечтанья с глаз долой, и спала пелена. Как у Чацкого»**. В данном фрагменте текста прецедентное сравнение сочетается с цитатой из произведения Грибоедова.

Менее частотным по сравнению с аллюзией, но также употребительным типом текстовых включений в произведениях В. Токаревой является цитата. Излюбленным источником цитирования у В. Токаревой становится поэзия А. Пушкина.

Героиня повести решает совершить самоубийство: **«Вика выплеснула серное вино в раковину. Передумала помирать. На свете счастья нет, но есть покой и воля. Пушкин оказался прав даже через сто пятьдесят лет. На то и гений»**.

Данная цитата является маркированным текстовым включением, в качестве маркера выступает фамилия автора, что облегчает работу с ней иностранцев. В ряде случаев маркером цитаты становятся как фамилия, имя и отчество автора, так и кавычки: **«Но «надо ввязаться, а там посмотрим», как сказал далеко не глупый Владимир Ильич Ленин»** («Поздняя любовь»). Цитату сопровождает оценка В. Токаревой, даваемая В.И. Ленину, что указывает на гармоничное включение цитаты в текст, одобрение ее писательницей.

Показательно, что в отдельных случаях маркером цитаты являются не только кавычки и фамилия автора, но и даже название произведения, ср.: **«Как говорил Чехов в рассказе «Учитель словесности», «дай Бог всякому так помереть»** (рассказ «Поздняя любовь»). Так, В. Токарева в данном случае не надеется на компетенцию читателя, его кругозор, а предоставляет ему полную информацию о приведенном высказывании.

В творчестве В. Токаревой наблюдаем и сопоставление цитат различных авторов: **«У Тютчева есть строчки: «О, как на склоне наших лет нежней мы любим и суеверней...» Это совпадает со строчками Владимира Войновича: «Но чем позднее, тем нежней любовь бывает и теплее»**. («Поздняя любовь»)

Большая часть текстовых включений в произведениях В. Токаревой, среди которых наблюдаются как аллюзии, так и цитаты, маркированы. Маркером у В. Токаревой могут выступать:

- ✓ фамилия автора;
- ✓ фамилия, имя и отчество автора;
- ✓ фамилия (имя, отчество) автора и кавычки;
- ✓ фамилия автора, кавычки и название произведения.

Изменение шрифта, как правило, отсутствуют.

В редких случаях В. Токарева рассчитывает на знание читателем прецедентного текста и не указывает источник цитирования, однако от кавычек

все-таки не отказывается. Как правило, источником цитат в таких случаях являются тексты популярных песен. Ср.: «*Как поется в песне, «любовь бывает долгою, а жизнь еще длинней» («Поздняя любовь»); «Женское счастье – был бы милый рядом, ну а большего ничего не надо».* «Литературные» же цитаты в творчестве В. Токаревой всегда маркированы.

Опираясь на классификацию функций текстовых включений, предложенную И.В. Арнольд, мы выделяем следующие функции текстовых включений в произведениях В. Токаревой:

1) **Характерологическая** – характеристика образа действующего лица: ср.: «Костя – лишний человек. **Как Онегин** в свое время. Но у Онегина было состояние». Данная функция цитат и аллюзий преобладает в текстах произведений В. Токаревой.

2) **Фиксация внимания на узловых моментах содержания** – выражение наиболее значимых для автора идей, ср.: «*Вика выплеснула серное вино в раковину. Передумала помирать. На свете счастья нет, но есть покой и воля. Пушкин оказался прав даже через сто пятьдесят лет. На то и гений.*» Данная функция – вторая по частотности в творчестве В. Токаревой.

3) **Юмористическая функция** нередко сочетается с другими, например, с характерологической: ср.: Влюбленный герой «двигался, **как Майкл Джексон**».

Таким образом, у В. Токаревой формируется особый узнаваемый стиль цитирования, при котором используются прецедентные сравнения с целью характеристики героя и создания образной антитезы, цитаты, сочетание аллюзий с цитатами. Порой цитаты произведений различных авторов сопоставляются. Способы маркирования данных текстовых включений как правило единообразны.

Тексты писательницы подходят для работы с иностранными учащимися, так как число немаркированных включений в них невелико. Цитаты чаще маркированы. В прецедентном сравнении, как правило, указано имя персонажа. Остается верно определить прецедентный текст и сопоставить его с анализируемым произведением. Подобную работу на уроке необходимо организовать педагогу.

### Литература

1. Токарева, В. Из жизни миллионеров / В. Токарева. – М.: АСТ, 2003. – 622 с.
2. Токарева, В.С. Жена поэта / В.С. Токарева. – М.: Азбука, 2019. – 256 с.
3. Токарева, В.С. Можно и нельзя / В.С. Токарева. – М.: АСТ, 2019. – 185 с.
4. Хасиева, М.А. Интертекстуальные трансформации сюжета о Фаусте в произведениях Ф.М. Достоевского / М.А. Хасиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №2. – С. 200-204 с.
5. Мосейчук, Т.В., Таркан, Н.Е. Грамматические категории как объект лингвокультурологического изучения в процессе преподавания РКИ / Т.В. Мосейчук, Н.Е. Таркан // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XX Международной научно-практической конференции, 3 октября 2019 г./ Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Научный мир, 2020. – 576 с. С. 323 – 328.

## INTERPRETATION OF INTERTEXT IN MODERN RUSSIAN PROSE IN CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Mikhailchuk N.A.**

*Mogilev State University named after A. A. Kuleshov  
Belarus, Mogilev*

**Zhukova A.H.**

*GUO "Secondary school No. 46 of Mogilev"  
Belarus, Mogilev*

The article defines the mechanism of working with text inclusions in RCT classes. The specifics of the use of intertextual inclusions in V. Tokareva's stories are considered. It is proved that the most frequent types of inclusions are precedent comparison and allusion. The functions of text inclusions in the works of V. Tokareva are highlighted, the main ways of marking them are determined.

*Keywords: intertext, text inclusion, quotation, allusion, case comparison.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Мишонкова Н.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Современные активные и интерактивные методы обучения активизируют, развивают познавательную и творческую деятельность учащихся, формируют профессиональные компетенции. Современные методы обучения направлены на активизацию учебного процесса, мышления, вовлекают учащихся в процесс приобретения знаний.

*Ключевые слова: активные методы обучения, профессиональные и общекультурные компетенции, стратегии.*

Совершенствование профессиональной подготовки иностранных учащихся обусловлено необходимостью применения инновационных образовательных технологий. Формирование и развитие ключевых компетентностей позволит учащимся достичь успеха в профессии, накопить собственный опыт, сформировать общекультурные компетенции.

При изучении учебных дисциплин важным является процесс познания, эффективность которого зависит от познавательной активности студентов. Успех этой цели зависит от содержания обучения, от того, как проходит процесс обучения: индивидуально или нет, с опорой на внимание, восприятие, память, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Преподаватели РКИ в постоянном поиске эффективных методов обучения,

стратегии усвоения и запоминания учебного материала. Современные активные методы обучения (далее – АМО) позволяют преподавателям активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность учащихся, дают возможность формировать профессиональные компетенции. АМО направлены на активизацию учебного процесса, мышления, дать не только знания, но и научить иностранных учащихся учиться [6, 1, 2].

Исследования зарубежных ученых показали, что человек запоминает 10% того, что читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит, 50-70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. И когда обучающийся непосредственно участвует в учебном процессе, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения, формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90 % [6].

Компетентностный подход предполагает использование активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся. Как определить метод активный или интерактивный? Исследователь А.П. Панфилова предлагает такие классификации интерактивных методов обучения: радикальные; комбинаторные; модифицирующие. Исследователи Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. классифицируют интерактивные методы обучения на дискуссионные; игровые (деловые, ролевые и организационно-деятельностные); тренинговые [4, 3].

Важной составляющей современных образовательных технологий в отличие от традиционного метода обучения, когда учащийся активно участвует в учебном процессе, а не только слушает и смотрит. Особенностью активных методов обучения является интерактивность, взаимодействие: взаимодействие прямых и обратных связей.

Активный метод – это взаимодействие учащихся и преподавателя в ходе занятия (самостоятельная работа, творческие задания, диалоги, дискуссии), учащиеся активные участники учебного процесса. Преподаватель предлагает учащимся самостоятельно найти информацию, например, по теме «Актуальные проблемы современной медицины» или «Медицина будущего» («Моя будущая профессия») и на следующем занятии представить, защитить, свой проект. Поисковый метод – один из активных методов обучения РКИ. Этот метод обеспечивает вовлечение учащихся в процесс самостоятельного приобретения знаний, сбора и исследования информации.

Интерактивный метод – это моделирование жизненных, профессиональных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Учащиеся активно участвуют в учебном процессе. У каждого преподавателя есть свой набор методов обучения, который обеспечит качественное усвоение программы, поможет эффективно решать поставленные задачи.

Практическая цель обучения – научить иностранных учащихся общаться в

общежитии, в банке, в поликлинике, в аптеке, в клинике, а в дальнейшем вовлекать и в профессиональную коммуникацию (аудирование, говорение, чтение, письмо). Опираясь на методический принцип коммуникативной направленности, преподаватели активно подключают иностранных учащихся 2-3 курсов с русским языком обучения и 3-4 курсов с английским языком обучения к написанию и защите докладов, проектов: «Моя будущая профессия», «Окружающая среда и здоровье человека», «Человек и природа». Учащимся предлагаются и диалоговые формы общения «*учащийся-преподаватель*», «*учащийся-учащийся*» – обмен мнениями, дискуссии и т.д.

Если занятия проходят с применением интерактивного метода (ИМ) в форме ролевых игр, то группу предварительно нужно разделить на подгруппы. Обучение ИМ проходит в сотрудничестве, контакт учащихся друг с другом и преподавателем проходит по кейс-методу (ситуационное обучение необходимо учащимся медицинского вуза), мозгового штурма (развитие творческого потенциала, работа в команде, синергия совместной работы), дискуссии [6]. Интерактивные формы занятий позволяют моделировать возможные ситуации, решать проблемы, отрабатывать профессиональные навыки и качества необходимые будущему врачу. В учебном процессе задействованы все учащиеся, они участники процесса: ребята обмениваются информацией, идеями в ходе мозгового штурма, дискуссии. В результате такой работы с применением интерактивного метода учащиеся накапливают опыт, знания, учатся работать самостоятельно или в команде. Такие занятия интересны учащимся, они проявляют интерес к учебе.

Активные методы работы проходят в сочетании с внеаудиторной работой: экскурсии, фестивали, конкурсы выразительного чтения, интеллектуальные игры; участие в волонтерской деятельности – посещение домов семейного типа, социально-педагогический приют, участие в благотворительных спектаклях и многое другое. Задача преподавателя направлять, помогать и поддерживать инициативы учащихся [2, 6].

### Литература

1. Зарукина, Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
2. Мишонкова, Н.А. Проектная деятельность как средство формирования поликультурной компетенции / Н.А. Мишонкова // Лингводидактика. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: материалы V Республиканского научно-практического семинара, Минск, 19 октября 2019 г. / Н.А. Мишонкова. – Минск, 2019. – С.84-86.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – 4-е изд., стер. / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. – 2008. – 176 с.
4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия». – 2009. – 192 с.
5. Селевко, Г.К. Кейс-технология. Метод case study («разбор конкретных ситуаций»). Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – М.: Народ-

ное образование, 1998. – 256 с.

6. Сердюкова, О. Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учетом когнитивных стилей учащихся [Электронный ресурс]. / О. Сердюкова.– Режим доступа : <https://pandia.ru/text/78/231/49321.php> . Дата доступа : 15.09.2019.

## **USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Mishonkova N.A.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

Modern active and interactive teaching methods activate and develop cognitive and creative activity of students, form professional competencies. Modern teaching methods are aimed at activating the educational process, thinking, involving students in the process of acquiring knowledge.

*Keywords: active teaching methods, professional and general cultural competencies, strategies.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Моргунова Н.С., Приходько С.А.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

*Украина, Харьков*

В статье рассмотрены педагогические условия использования учебных игр как метода активизации формирования языковой профессиональной компетентности иностранных студентов. Анализируются пути внедрения игровых технологий, особенности их применения в иностранной студенческой аудитории. Обосновывается, что содержание учебных игр должно иметь профессиональную направленность, поскольку знание языка обучения является необходимой составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста.

*Ключевые слова: учебная игра, речевая деятельность, иностранные студенты.*

Современная педагогическая парадигма предполагает создание системы образования, ориентированной на творческий и развивающий характер педагогического процесса, определяет интерес к проблеме построения такого процесса обучения иностранным языкам, в котором главный акцент делается на развитие у студентов профессионально значимых компетенций. Достижение иностранными студентами таких эффективных результатов при изучении языка обучения во многом определяется выбором активных методов и форм обучения, организующих творческую и самостоятельную деятельность студентов, предполагает вклю-

чение элементов проблемности, научного поиска.

Цель языковой подготовки иностранных студентов в университете – формирование у них профессиональной коммуникативной компетентности, развитие языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций как её составляющих. Одним из наиболее перспективных путей достижения этого является использование в процессе обучения языку профессионального общения игровых обучающих технологий.

Подчеркивая роль и результативность внедрения учебной игры в процесс обучения студентов иностранному языку, Н. Гальскова и Н. Гез определяют её как «модель взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитационных условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают и совершенствуют профессионально-ориентированные умения» [1, с. 21]. Мотивация игровой деятельности в процессе обучения, как утверждает И. Кулиш, «обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревнования, удовлетворением потребности студентов в самоутверждении, самореализации» [4, с. 57]. Исследователи предлагают рассматривать учебную игру как социально-педагогическое явление. Так, Л. Голубничая видит главное отличие игры от продуктивной деятельности в том, что «игра ориентирована на фактический процесс, а не на результат как деятельность. Однако при изучении иностранного языка важен именно процесс, поскольку он отражает развитие речевых навыков, происходящее во время учебной игры, и должен быть результатом обучения иностранному языку» [2, с. 20].

Учебная игра в процессе обучения иностранному языку выполняет несколько важных функций: побудительную (вызывает интерес к изучению языка); мотивационную (мотивирует и стимулирует учебную познавательную деятельность студентов); обучающую (способствует формированию и развитию навыков владения иностранным языком в конкретной ситуации общения); развивающую (развивает внимание, восприятие, воображение и другие психические качества); воспитательную (влияет на личность студента, расширяет его кругозор и развивает мышление, творческую активность и др.); ориентировочную (учит ориентироваться в конкретной ситуации и выбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения); компенсаторную (компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни); релаксационную (снимает эмоциональное напряжение, вызываемое нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении языку).

Использование учебной игры в обучении иностранных студентов языку профессионального общения требует соблюдения определенных педагогических условий: создание комфортной учебной среды, способствующей формированию у студентов мотива и желания высказаться; постепенное усложнение учебной игры в рамках изучения одной темы; учет особенностей построения учебной игры в речевой учебной ситуации на основе психических процессов; актуализация субъектной позиции личности студента и формирования ценностного отношения к

изучению иностранного языка.

Учебные игры как современный метод активизации формирования языковой профессиональной коммуникативной компетентности иностранных студентов активно используется в процессе языковой подготовки иностранных студентов в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете. Как показывает опыт, процесс обучения с использованием игры как учебной технологии характеризуется определенными особенностями. Это максимальное приближение моделируемых на занятии ситуаций к реальным условиям общения; сочетание теоретических знаний с практической деятельностью; формирование практических умений; обеспечение заинтересованности студентов в приобретении знаний, что осуществляется за счет содержательной природы самой игровой ситуации; самостоятельность участников обучения, потому что студенты сами принимают решение, выбирают стратегию и тактику поведения; достижение высокой интенсивности интеллектуальной работы; изменение характера взаимоотношений студента с преподавателем, поскольку студент играет активную роль в обучении («субъект-субъектные» отношения, являющиеся основой профессионально-личностного развития); учебное сотрудничество; развитие практических навыков работы в коллективе; усиление мотивации учения, самооценка результатов своей деятельности в условиях игровых действий, поскольку принятое игровым решением основано на его собственном опыте.

Особенно эффективным является использование учебной игры в языковой подготовке иностранцев на таких занятиях, где студентам нужно решить гипотетическую профессиональную ситуацию. Генерируя собственные идеи и используя при этом иностранный язык как язык специальности, студенты лучше усваивают материал, приобретают профессиональный опыт, овладевают навыками иноязычного общения.

Способность игры проиллюстрировать действие определенного языкового явления, возможность сразу же испытать его на практике, а в случае неуспеха повторить его еще до полного овладения им, оправдывают применение учебных игровых технологий и как средства наглядности, и как упражнения. В процессе учебной игры при обучении иностранному языку во взрослой аудитории, по мнению Г. Китайгородской [3, с. 13], студенты освобождаются от страха ошибки, группа объединяется единой деятельностью, создается благоприятный климат общения, группа превращается в субъект учебного процесса. Получение определенного результата в процессе решения игровой задачи, связанное с успехом или неудачей, заставляет студента-участника игры мгновенно реагировать на ситуацию и, в случае необходимости, менять стратегию и тактику. Решение игровой задачи требует от студента актуализации полученных знаний, навыков и умений, дает возможность продемонстрировать все, чему он научился за определенный период. Таким образом, игра для студента является также своеобразным средством отчета, оправдывает ее применение в качестве контрольной или зачетной работы.

Содержание учебных игр, безусловно, должно соответствовать программе

учебной дисциплины, учитывать потребности и интересы самого студента, иметь профессиональную направленность, поскольку язык является для иностранного студента средством овладения будущей профессией, необходимой составляющей его профессиональной компетентности.

Все обучающие игры по целям и задачами обучения могут быть разделены на языковые (аспектные), речевые (по видам речевой деятельности) и имеющие целью обучение иноязычному общению. Языковые игры направлены на усвоение различных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики, стилистики). Однако, это деление является несколько условным, так как невозможно изучить лексику без фонетики, а грамматику без лексики. Главной целью фонетических игр является постановка и коррекция произношения, отработка интонации. Они отличаются непродолжительностью, строятся, как правило, на основе имитации, могут содержать элемент соревнования. Такие виды игр используются регулярно на начальном этапе обучения и в пределах фонетической разминки в основном курсе языковой подготовки студентов. Лексические игры концентрируют внимание студентов исключительно на лексическом материале и имеют целью расширение словарного запаса, иллюстрацию и отработку употребления слов в ситуациях общения, а также активизацию речевой деятельности иностранных студентов и развитие их речевой реакции. Это могут быть кроссворды, игры, в которых надо воспроизвести слово с помощью дополнительных вопросов, иллюстративный диктант и др. Грамматические игры обеспечивают умения студентов применять на практике знания по грамматике и позволяют активизировать их умственную деятельность, направленную на принятие лексико-грамматических конструкций в естественных условиях общения. Грамматические игры в чистом виде применяются преимущественно на начальном этапе изучения языка. Как показывает практический опыт использования грамматических игр, на основном этапе обучения они являются наиболее эффективными в том случае, когда деятельность вокруг определенного грамматического явления связана с другой, например, речевой (чтение, аудирование, говорение, письмо) или коммуникативной (общение, взаимодействие) деятельностью. Стилистические игры, имеющие целью обучение студентов ориентации в различных стилях общения, немногочисленны, как чисто стилистические используются на начальном этапе обучения языку, а на основном этапе входят в состав смешанных или речевых и коммуникативных имитационно-модулирующих игр (например, ролевые игры). Речевые игры обеспечивают формирование умений использовать языковые средства в процессе осуществления речевого акта. Они отталкиваются от конкретной ситуации, в которой осуществляется речевое действие.

На практике каждому виду речевой деятельности соответствует определенный тип игры: для обучения чтению, для обучения аудированию, для обучения говорению, для обучения письму. Игры для обучения чтению и аудированию направлены на формирование и развитие соответствующих интеллектуальных умений. Обеспечивая студентов средствами и приемами работы с текстом, эти игры учат извлекать из него необходимую и важную информацию. Они предус-

матрируют работу студентов с письменным текстом или аудиотекстом: кодирование, иллюстрация, конструирование, прогнозирование, перифраз, сжатие и расширение, восстановление пропущенной информации. При этом, как и в языковых играх, здесь существует взаимодействие участников (сотрудничество и соревнование).

Как показывает практический опыт обучения языку профессионального общения иностранных студентов, полезны игры типа «преподаватель-студент», когда студенты читают друг другу определенный текст, выступая поочередно то в роли студента, то в роли преподавателя и оценивают при этом действия своего партнера. Поскольку текст (содержание) и его воспроизведение зависят от конкретных обстоятельств, то наиболее эффективными на основном этапе являются ролевые, имитационно-модулирующие игры (театрализация, инсценировки, ситуационно-ролевые, деловая игра), а также коммуникативные игры взаимодействия. Но, безусловно, по всей привлекательности и эффективности учебных игр необходимо иметь чувство меры, иначе студенты потеряют свежесть восприятия, снизится эффективность учебной игры. Для того чтобы использование игр было эффективным, необходимо не только умело и целесообразно сочетать их с традиционными и активными методами, но и придерживаться определенной последовательности в их использовании.

Моделирование игровых ситуации на определенных этапах занятия по языку для иностранных студентов возможно с помощью различных средств: наглядность, словесное описание, просмотр видеофрагмента, инсценировка, оформление тематических буклетов, создание рекламы, написание статьи в газету, создание презентаций, ролевая игра. Выбор формы работы и типа игрового задания зависит от уровня подготовленности студентов, их психологического состояния на момент выполнения работы и др. Важно учитывать адекватность речевой ситуации уровню языковой подготовки студента и реальной ситуации общения, которая должна быть понятной для студента.

### Литература

1. Голубнича, Л.О. Навчальні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови у немовному ВНЗ / Л.О.Голубнича // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (65), Issue: 155, 2018, С. 19-22.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2005. – 336 с.
3. Китайгородская, Г.А. 2009. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – Москва: Высшая школа, 2009. – 277 с.
4. Куліш, І.М. Дидактичні ігри з іноземних мов / І. Куліш. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2001. – 76 с.

## MODERN METHODS OF ACTIVATING THE FORMATION OF THE LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

**Morhunova N., Prykhodko S.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Ukraine, Kharkiv*

The article discusses the pedagogical conditions for the use of educational games as a method of revitalizing the formation of the linguistic professional competence of foreign students. The ways of introducing gaming technologies, the peculiarities of their application in a foreign student audience are analyzed. It is substantiated that the content of educational games should have a professional orientation, since knowledge of the language of instruction is a necessary component of the professional competence of a future specialist.

*Keywords: educational game, speech activity, foreign students.*

## О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Морозевич Я.М.**

*Институт дополнительного образования, БГУ  
Минск, Беларусь*

В статье представлены некоторые способы работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному. Речь идет о коммуникативных лексических упражнениях, целью которых является усвоение лексики в контексте речевой ситуации, активизация лексического минимума учащихся, развитие способности выражать мысль на русском языке.

Сделан вывод о том, что для успешной работы с лексикой преподавателю необходимо разрабатывать качественные и актуальные для современных реалий коммуникативные лексические упражнения. Предложенные упражнения сочетают в себе несколько приемов работы с лексикой, могут использоваться как на начальном этапе изучения русского языка, так и на продвинутом.

Материал статьи актуален для преподавателей иностранных языков, студентов старших курсов.

*Ключевые слова: лексика, коммуникация, речевая ситуация, игра, упражнение.*

Лексика по праву считается одним из самых важных аспектов обучения. Невозможно владеть языком, не владея хотя бы минимальным лексическим запасом. Обучение лексики в практическом курсе РКИ представляет собой не механическое запоминание слова, а усвоение фонетических, грамматических, смысловых и ассоциативных связей. В тоже время, познавая лексическую систему, инофон создает и трансформирует языковую картину изучаемого языка.

На одном занятии рекомендуется вводить от 7 до 20 единиц в зависимости от их трудности, принадлежности к активному или пассивному словарю и этапа обучения [1, с. 89].

Для учебных целей создаются лексические минимумы, в которых включается максимальное количество слов, необходимых для усвоения в отведённое количество времени.

Все лексические единицы на основе своих свойств входят в определённые лексические объединения (тематические группы, синонимические и паронимические цепочки, антонимические противопоставления, словообразовательные гнезда и др.). Роль преподавателя в работе с лексикой заключается не только в семантизации новых единиц. Учащийся должен слышать, как произносит слово преподаватель, должен сам правильно его произносить, записывать и употреблять в речи.

Безусловно, при создании или подборе любых упражнений, необходимо учитывать психологические особенности обучаемых: возраст, мотивацию, способность к анализу и синтезу информации и т.д.

Учитывая поставленные задачи, целью работы с лексикой на занятиях по РКИ является формирование лексической компетенции – «навыков быстрого припоминания слова, выбора лексической единицы в зависимости от семантической, стилистической, социокультурной характеристики, сочетания данного слова с другими» [4, с. 103].

В данной статье описываются некоторые способы работы с лексикой на занятиях по РКИ, которые могут использоваться как на начальном этапе изучения языка, так и на продвинутом.

### 1. Поделитесь воспоминаниями

**Цель:** активизация лексического минимума в контексте определенной речевой ситуации, развитие способности выразить мысль на русском языке.

**Правила игры:** Каждый современный преподаватель русского языка как иностранного имеет общий мессенджер с учащимися (WeChat, Viber, Telegram). Предложите студентам выложить своё последнее значимое фото в общий чат. После того, как все поделились воспоминаниями, попросите студентов описать своё фото. Можно заранее подготовить вопросы в пределах словарного минимума.

*Примеры заранее подготовленных вопросов:* Кто это? Что он делает? Когда это было? Где это было? Почему он оказался в этом месте?

### 2. Мы похожи!

Следующий способ не только активизирует работу учащихся, но и способствует созданию дружеской атмосферы среди учащихся.

**Цель:** развитие навыка вести диалог на русском языке.

**Правила игры:** Разделите студентов на пары и попросите выяснить, что между ними общего. Возможно, они ходят в один и тот же магазин, любят одно и того же исполнителя или у каждого из них есть две сестры.

А) Отведите на такую работу пару минут, дайте возможность сделать записи. Затем пары делятся своими находками с группой.

Б) При желании студентов каждая пара может выступить со своим диалогом и поиском общего фактора.

### 3. Кто это? Что это?

**Цель:** практика усвоенной лексики.

**Правила игры:** Разделите учащихся на 2 группы (можно выставить их рядами). Предъявите карточку с иллюстрацией слова. Каждый участник команды должен как можно скорее назвать слово или придумать контекст его употребления. Соответственно, тому, кто сделал это быстрее, присуждается балл (слово – 1 балл, предложение – 2 балла). Выигрывает та команда, которая набрала максимальное количество баллов.

\*Необходима подготовительная работа преподавателя над подбором или созданием карточек-иллюстраций.

\*Можно нарисовать ипподром на доске, использовать интерактивные средства обучения, бросать мяч. Вариаций действительно много, и, как показывает практика, студенты активно принимают участие в такой работе.

### 4. Паутина слов

**Цель:** семантизация лексики, создание ассоциативных связей слов, предложений.

**Правила игры:** Напишите слово на доске (например, «магазин») и попросите учащихся назвать слова, которые с ними ассоциируются. *Примерные ответы студентов:* купить, кофе, чай, мясо, продавец...

Далее предложите студентам составить текст, включающий все слова, которые они назвали:

*Студент 1:* После занятий я пойду в магазин.

*Студент 2:* Я хочу купить чай, кофе и мясо.

*Студент 3:* Продавец в магазине посоветовал купить китайский мне чай...

### 5. О чём идёт речь?

**Цель:** поиск объединяющего фактора.

**Правила игры:** Предложите студентам список слов, который они должны распределить в разные категории. Слова и названия категорий можно как написать на доске, так и предоставить в виде раздаточного материала.

*Пример категорий и соответствующих им слов:* внешность (глаза, волосы, тело...), эмоции (радость, счастье, грусть...), университет (преподаватель, студент, лекция, учебник).

### 6. Что ты видишь на картинке?

**Цель:** развитие памяти и внимания, обучение рассказу по картинкам

**Правила игры:** Предъявите студентам один или два разворота из книги. При отработке лексики сделайте акцент на ключевые категории слов (животные, транспорт, природа). Отведите время на изучение изображения (достаточно 5 минут).

Можно использовать следующие виды работы:

А) Рассказать про внешний вид предмета (форма, цвет) и о выполняемых действиях;

Б) Найти предмет по местоположению (нижний левый угол, рядом с ...);

В) Запомнить как можно больше слов одной категории / назвать все

известные слова (в этом случае фиксация информации не требуется);

Г) Придумать историю персонажа.

\* Для работы используются книги виммельбух (прим. «Истории в картинках «Однажды» Запесочной Е.А.)

### 7. Представь, что ты ...

Действительно трудно добиться использования изучаемых лексических единиц в речи соответственно ситуации. Данное упражнение направлено на создание связи лексики и ситуаций, в которых она может использоваться. Тем самым студенты не только строят ассоциативные связи слов, но и создают определенную последовательность в виде предложений.

**Цель:** активизация лексического минимума учащихся в контексте определённой речевой ситуации, тренировка беглости речи.

**Правила игры:** Заранее продумайте темы ситуаций («В магазине», «У врача», «В кафе» и т.д.). Ситуация должна быть реальной, т.е. студенты должны сталкиваться с ней в повседневной жизни. При желании можно дать время на подготовку (не более 3 минут). Также ограничьте время выступления до 1-2 минут. За этот промежуток времени студенты должны говорить на заданную тему без длительных пауз. Использовать такой вид работы можно как в монологе, так и в диалоге.

\* Не исправляйте ошибки в ходе выступлений. Задача студентов – говорить много и быстро.

Таким образом, результативность работы с лексикой на занятиях по РКИ зависит как от подачи и восприятия языкового материала, так и от его проработки. Для усвоения лексики обучающимися необходима непрерывная, организованная работа преподавателя над созданием и подбором упражнений. Они должны быть не только верными с точки зрения методики преподавания и лингвистического содержания, но и интересными, актуальными для инофонов.

Приёмы, которые мы использовали при создании и отборе лексических коммуникативных упражнений: опора на предметную, языковую, и речевую наглядность, дефиниция, сопоставление, семантизация. Сочетая несколько видов приемов работы с лексикой, подобранные нами упражнения могут использоваться на любом этапе обучения в группах с разным уровнем владения русским языком.

### Литература

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового / Т.М. Балыхина. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
2. Губанова, Т.В. Русский язык в играх: учебно-методическое пособие / сост.: Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. / Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.
3. Колесова, Д.В. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие / Д.В. Колесова, А.А. Харитонов, – СПб. : Златоуст, 2011. – 152 с.
4. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: 2009. – 480 с.
5. Шибко, Н.Л. Методика обучения русскому языку как иностранному : учеб.– метод. комплекс для студентов-иностранцев нефилол. спец. / Н.Л. Шибко. – Минск: БГУ, 2011. – 165 с.

## ON SOME WAYS OF WORKING WITH VOCABULARY IN THE CLASSROOM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Morozevich Y.M.**

*Institute of Continuing Education, BSU  
Minsk, Belarus*

The article presents some ways of working with vocabulary in the classroom in Russian as a foreign language. We are talking about communicative lexical exercises, the purpose of which is to master vocabulary in the context of a speech situation, to activate the lexical minimum of students, to develop the ability to express thoughts in Russian.

It is concluded that in order to successfully work with vocabulary, the teacher needs to develop high-quality communicative lexical exercises that are relevant to modern realities. The proposed exercises combine several techniques for working with vocabulary; they can be used both at the initial stage of learning the Russian language, and at an advanced stage.

The material of the article is relevant for teachers of foreign languages, senior students.

*Keywords: vocabulary, communication, speech situation, game, exercise.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦСЕТЕЙ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ

**Мосейчук Т.В.**

*Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова  
Беларусь, Могилев*

Статья посвящена описанию опыта использования социальных сетей для внеаудиторной работы со студентами в процессе преподавания русского языка как иностранного и других лингвистических дисциплин при осуществлении учебной, научно-методической и воспитательной деятельности.

*Ключевые слова: внеаудиторная работа, массовые, групповые, индивидуальные формы внеаудиторной работы, социальные сети.*

Внеаудиторная работа со студентами занимает важное место при осуществлении учебной, научно-методической и воспитательной деятельности в процессе подготовки специалистов в любой сфере.

Самая общая классификация внеаудиторной работы (по количеству и составу участников) предполагает деление ее на массовую, групповую и индивидуальную. К массовым относят конференции, публичные лекции, экскурсии, олимпиады, викторины и др.; к групповым – работа в студенческих научных обществах, кружках, семинарах, выпуск стенгазет, посещение мастер-классов, подготовка мероприятий. Индивидуальный вид работы используют при написании рефератов, курсовых и дипломных работ, выполнении индивидуальных учебных, научных или творческих заданий. Все это давно апробированные и неплохо зарекомендовавшие себя формы внеаудиторной

деятельности, активно используемые в учебном процессе в течение длительного времени. Преподаватели, ученые МГУ имени А.А. Кулешова активно занимаются изучением, организацией и описанием самостоятельной внеаудиторной работы в учебном и образовательном процессах [например, 1; 2].

Распространение цифровых технологий, активное внедрение их в образовательные и коммуникативные процессы дает новые возможности для организации внеаудиторной работы. Многие традиционные разновидности внеаудиторной деятельности трансформируются, приобретают дистанционный формат, открываются перспективы для развития новых форм. Особенно актуальным, на наш взгляд, является задействование социальных сетей (далее соцсетей) для организации внеаудиторной работы. Актуальность использования соцсетей обусловлена, во-первых, активным и практически постоянным присутствием в них молодого поколения, в частности студентов, в том числе и иностранных; во-вторых, доступностью, простотой и удобством в использовании, большей эргономичностью по сравнению с официальными образовательными порталами; в-третьих, неформальностью стиля общения, мотивирующего к более тесному взаимодействию и лучшему взаимопониманию преподавателя и студентов и способствующему плодотворной работе; в-четвертых, возможностью дистанционной, бесконтактной коммуникации, что немаловажно в условиях пандемии.

Выбор соцсетей для внеаудиторного общения обуславливается целями и задачами такого общения. Так, мессенджеры Viber, Telegram и WhatsApp используются преимущественно для организационных сообщений, быстрого обсуждения возникающих вопросов в групповых и личных чатах. Наиболее популярен в настоящее время на территории Республики Беларусь Viber.

Активно привлекаются для длительного взаимодействия преподавателей и студентов МГУ имени А.А. Кулешова соцсети Вконтакте и Facebook, значительно реже Instagram, TikTok и Twitter.

Выбирая соцсеть для внеаудиторной работы, следует учитывать страны происхождения студентов. Так, студенты, прибывающие из Туркменистана, обычно сразу же регистрируются и начинают активно общаться в Вконтакте, узбекские студенты предпочитают Facebook или даже Одноклассники (хотя среди белорусских студентов эта соцсеть непопулярна, ей пользуется преимущественно старшее поколение). Наибольшее количество тематических групп, связанных с учебой (по результатам опроса иностранных студентов МГУ имени А.А. Кулешова), располагается в соцсети ВКонтакте. По отзывам преподавателей, использующих интернет-ресурсы для учебной деятельности, как аудиторной, так и внеаудиторной, весьма полезен в работе оказался Youtube, но не для общения, а, скорее, как источник разнообразного видеоматериала.

В процессе обучения иностранцев преобладают групповые и индивидуальные формы внеаудиторной работы. Что касается массовых форм, то для иностранных студентов они используются редко по причине имеющегося в большей или меньшей степени языкового барьера, который делает участие

(например, в online-прослушивании публичной лекции) большого количества обучающихся с разным уровнем языковых компетенций просто формальным. Такую форму работы лучше использовать аудиторно в небольших группах, чтобы иметь возможность давать пояснения в случае возникновения вопросов. Зато хорошие результаты дают внеаудиторные конкурсы, викторины, олимпиады. Они объявляются в тематических группах, которые ведут преподаватели. Например, со студентами-филологами мы работаем в соцсети ВКонтакте в группе «Лингвистика». За 2–3 недели до начала конкурса, олимпиады или викторины размещается объявление, разъясняются условия участия. Важный принцип таких массовых мероприятий – их добровольность. Ознакомившись с условиями конкурсов, иностранные обучающиеся сами решают, какой из них будет им по плечу. Обязательно предусматривается поощрительный компонент – грамоты, небольшие призы, благодарственные письма. Особенно важен этот момент в работе со студентами из Туркменистана.

Многие массовые формы внеаудиторной работы применительно к студентам-иностранцам используются как групповые. Так, в группах китайских магистрантов специальности «Языкознание» при изучении дисциплины «Лингвострановедение» хорошо зарекомендовали себя просмотры документальных, учебных, научно-популярных, а также художественных фильмов с последующим их обсуждением в мессенджере. Как правило, просмотр фильма планируется на завершающем этапе прохождения той или иной темы, после составления и усвоения глоссария. Преподаватель заранее готовит комплекс вопросов к фильму и выкладывает их в группу вместе со ссылкой на ресурс. Обучающиеся просматривают фильм, письменно (или устно, с использованием функции голосовых сообщений) отвечают на поставленные вопросы, могут комментировать ответы, задавать собственные вопросы. Таков же принцип действий при использовании виртуальных экскурсий, например, по музеям, историческим местам, мемориальным комплексам. Обучающиеся из Китая, как правило, отличаются любознательностью и исполнительностью, охотно коммуницируют, поэтому такие формы групповой работы проходят весьма успешно.

Немаловажно, выбирая тот или иной вид внеаудиторной деятельности, учитывать особенности национального характера, менталитета, поведения учащихся. Например, попытки провести внеаудиторный просмотр и групповое обсуждение фильма в туркменских студенческих группах обычно не приносят желаемых результатов в силу невысокой мотивированности к активной мозговой деятельности и коллективному приобретению знаний. Для получения результата нужны дополнительные стимулы, введение соревновательного элемента, бонусы. Гораздо более охотно (и более успешно) туркменские студенты участвуют в конкурсах, викторинах, олимпиадах – то есть в таких мероприятиях, где есть шанс выделиться, стать лучшим. Если эти формы работы используются как групповые (о массовых см. выше), участие в них является обязательным, выставляется оценка, а бонусом может стать (в зависимости от результата) повышение балла рей-

тинга, возможность получить зачет или даже экзамен «автоматом».

Индивидуальные формы внеаудиторной работы используются прежде всего для научных и творческих заданий. Широко практикуются online-консультации в процессе написания курсовых и дипломных работ, магистерских диссертаций. Консультирование через соцсети позволяет провести корректорскую и редакторскую правку студенческого текста со значительной экономией времени.

Хорошо зарекомендовали себя смешанные формы работы в преподавании РКИ для студентов гуманитарных специальностей, особенно студентов-филологов. На предыдущей конференции мы уже рассказывали о лингвокультурологическом подходе к изучению языка [3, с. 323 – 328]. Этот подход дает широкие возможности для комбинирования индивидуальных и групповых творческих заданий. Так, например, при изучении грамматических категорий имени существительного обучающимся даются предварительные индивидуальные задания – подготовить доклады-презентации о древнейших ремеслах на территории их страны (стран). Доклады выкладываются в группу соцсети (и/или заслушиваются на занятиях), после чего обучающиеся получают уже групповое внеаудиторное задание – составить перечень названий профессий, перевести их на русский язык, определить род имен существительных. Перечень также размещается в группе. Затем (уже аудиторно, с помощью преподавателя) на занятиях прослеживается историческое развитие этих ремесел, профессий вплоть до сегодняшнего дня, после чего студенты вместе с преподавателем сопоставляют названные профессии в национальной и в русской культуре, выясняют, с какого времени в том или ином роде деятельности стали принимать участие женщины, отмечаются словообразовательные изменения в названиях с учетом гендерного фактора, анализируются словообразовательные модели. Такое небольшое совместное историко-социально-лингвистическое исследование проводится с иностранными студентами-филологами при изучении тем «Род имен существительных» и «Словообразование имен существительных» в процессе изучения морфологии [3, с. 328]. Наиболее удачные мини-исследования «вырастают» в доклады на студенческих научных конференциях, курсовые и дипломные работы.

Хорошо комбинируются разные формы внеаудиторной работы при изучении дисциплин «Лингвострановедение», «Социолингвистика», «Психолингвистика», «Антрополоингвистика» на второй ступени получения образования по специальности «Языкознание (русское языкознание)»: иностранные магистранты готовят презентации, видеовыступления, пробуют вести мини-блоги по заданным темам, таким образом и осваивая лексику, и тренируя грамматику, и повышая свой интеллектуальный уровень. Например, при изучении тем «Природа Беларуси», «Памятники архитектуры Республики Беларусь» (дисциплина «Лингвострановедение») магистрантам предлагается подготовить фотоэкскурсии по заинтересовавшим их местам; изучая психолингвистику, они могут участвовать в экспериментах, изучая социолингвистику, проводить анкетирование своих друзей в соцсетях.

Комбинация индивидуальных и групповых, внеаудиторных и аудиторных форм работы с использованием соцсетей благотворно сказывается на формировании языковых компетенций и на общем уровне знаний иностранных студентов и магистрантов, на развитии их личных способностей (при выполнении индивидуальных заданий), на отношениях в коллективе – учит работать в команде.

### Литература

1. Богданова, О.А. Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов по иностранному языку / О.А. Богданова // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А.А. Кулешова 2016 г. : материалы научно-методической конференции, Могилев, 25 января – 1 февраля 2017 г. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017 . – С. 84-86.
2. Динькевич, А.В. Внеаудиторная работа как воспитательный компонент на факультете иностранных языков в вузе / А.В. Динькевич, О.О. Резвова // Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в вузе : материалы IV Международного научно-практического онлайн-семинара (вебинара), г. Могилев, 30 марта 2018 г. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018 . – С. 150-154.
3. Мосейчук, Т.В., Таркан, Н.Е. Грамматические категории как объект лингвокультурологического изучения в процессе преподавания РКИ / Т.В. Мосейчук, Н.Е. Таркан // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XX Международной научно-практической конференции, 3 октября 2019 г. / Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Научный мир, 2020. – 576 с. С. 323 – 328.

## USING SOCIAL NETWORKS FOR EXTRACURRICULAR WORK WITH STUDENTS

**Mosejchuk T.V.**

*Mogilev State University named by A.A. Kyleshov  
Belarus, Mogilev*

The article describes the experience of using social networks for extracurricular work with students in the process of teaching Russian as a foreign language and other linguistic disciplines in the implementation of educational, scientific, methodological and educational activities.

*Keywords: extracurricular work, mass, group, individual forms of extracurricular work, social networks.*

## **ЗВУКОВЫЕ СИСТЕМЫ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ (СХОДСТВА, РАЗЛИЧИЯ, ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ, ОБУЧЕНИЕ)**

**Нажмиддинова М. М.**

*Узбекский государственный университет мировых языков,  
Республика Узбекистан, Ташкент*

В статье рассматривается проблема правильного произношения гласных и согласных звуков русского языка как важного фактора развития языковой компетентности инофонов. Раскрываются особенности произношения высокочастотных фонем, которым следует уделить внимание на занятиях по практической фонетике. Приводится ряд методических приемов, облегчающих инофонам формирование навыков правильного произношения русских звуков и слов.

*Ключевые слова: произношение гласных, произношение согласных, русский язык как иностранный, изучение русского языка, фонетика.*

В настоящее время билингвальность и полилингвальность являются языковой нормой для всего мира [1]. В Узбекистане, наряду с изучением узбекского языка, в программу школьного образования входит изучение русского и английского, так как развитие коммуникативной компетенции – одна из важнейших целей подготовки к жизни в современных реалиях. Способность решать важнейшие задачи бытового, производственного, образовательного характера, а также достигать цели межличностного общения во многом зависят от сформированности навыков устной речи, в этом числе, произносительной культуры говорящего. Некорректное произношение инофонами русских слов может затруднять межличностную коммуникацию и тем самым препятствовать достижению целей общения.

Исходя из указанного, мы считаем, что в ходе обучения русскому языку как иностранному, среди прочего, важно уделять особое внимание произносительным нормам языка.

На начальном этапе изучения фонетических норм следует сделать акцент на сходства и различия высокочастотных фонем русской и родной речи. Это позволяет снизить влияние лингвистической интерференции, проявляющейся в отклонении от произносительных норм второго языка [2]. В случае идентичности фонем, преподавателю достаточно обратить внимание на их сходства. Если же произношение в родном и русском языках отличается, то требуется подробные разъяснения, в чем именно заключаются эти отличия [3].

Исследования показывают, что в процессе изучения русских гласных звуков у носителей узбекского языка возникают сложности в произношении позиционных разновидностях фонем. Особого рассмотрения требует редукция переднеязычного [Е / Э] и гласных неверхнего подъема [А], [О], а также звуков, обозначающихся буквами Е и Я.

На занятиях по практической фонетике важно делать акцент на изучение произношения:

- дорсальных согласных звуков [Т, Д, Н, С, З, Л]
- сочетаний согласных, в которых происходят ассимилятивные процессы: СШ-ЗШ, СЖ-ЗЖ, ТС-ДС, ТЪС, ТЦ, СЧ-ЗЧ, СТЧ, ЖЧ, ТЧ-ДЧ, ЧН, ЧТ
- зубных С, З, Н перед мягкими [Н', Т', Д']
- сонорного Н перед [Ч, Ш:]
- согласных Т, Д перед [Н']
- сочетаний согласных с непроносимыми звуками: СТН-ЗДН, СТЛ, РДЦ, ЛНЦ, СТСК, НДСК, ВСТВ
- удвоенных согласных (водит – вводит)
- согласных в сочетаниях слова и предлога (иметь в виду)
- окончаний прилагательных -ОГО, -ЕГО, которые в родительном падеже произносятся как как [-ЪВА / Ъ], [-ЪВА / Ъ]
- глаголов с возвратной частицей -ТСЯ, -ТЬСЯ, которая произносится как [-Ц: А / Ъ]. [4]

Также в практическую фонетику следует включить раздел о произношении слов, заимствованных из других языков.

Реализуя принцип обучения «от простого к сложному», преподаватель сперва знакомит обучаемых с особенностями произношением отдельных звуков, затем слов и только потом целых фраз. На начальных этапах изучения русского языка для объяснения нюансов произношения, преподаватель может использовать следующие приемы:

1. Образцовое произнесение изучаемых звуков и созвучий.
2. Объяснение работы артикуляторного аппарата.
3. Проведение параллелей с произношением звуков в созвучных словах с родным языком [5].

При самостоятельной работе изучающие русский язык инофоны могут использовать аудиозаписи с образцами произношения звуков, слов и предложений. Учебные аудиозаписи позволяют закреплять полученные на уроке сведения о произносительных нормах русского языка, сравнивать с собственным произношением и повторять работу со звуками достаточно часто и долго, чтобы сформировать необходимый навык.

Кроме того, на всех этапах обучения прослушивание аудиокниг, просмотр телевизионных передач позволяет формировать языковую интуицию и фонетический слух, которые в дальнейшем позволят избежать ошибок в произношении слов.

Таким образом, правильное произношение является важным аспектом развития коммуникативной компетенции. Следовательно, на занятиях по практической фонетике преподавателям русского языка необходимо делать акцент в том числе и на указанные фонетические особенности произношения звуков и слов.

### Литература

1. Джусупов, М. Билингвальное образование: подходы, методы (русский язык в тюркоязычной республике) // От билингвизма к транслингвизму: про и контра. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2017. – С. 185-190.
2. Джусупов, М. Билингвальное образование: проблема звуковой и лингвокультурной интерференции // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – № Т. 14., №3. – С. 351-358.
3. Маркелов, В.С. Воспитание произносительной культуры в условиях иноязычного образования // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: VI Бодуэновские чтения. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 184-187.
4. Хромов, С.С., Шутова М.Н. Орфоэпические нормы в практическом курсе русского языка как иностранного // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. –2019. – №2. – С. 21-29.
5. Джусупов, М., Сапарова, К. О. Тюркская фоностистика (на материале узбекского языка). – Астана: Сарыарка, 2011. – 237 с.

### SOUND SYSTEMS OF RUSSIAN AND NATIVE LANGUAGES (SIMILARITIES, DIFFERENCES, INTERFERENCE, LEARNING)

**Nazhmiddinova M.M.**

*Uzbek State University of World Languages,  
Republic of Uzbekistan, Tashkent*

The article deals with the problem of correct pronunciation of vowels and consonants of the Russian language as an important factor in the development of the linguistic competence of foreigners. The peculiarities of pronunciation of high-frequency phonemes are revealed, which should be paid attention to in the classroom on practical phonetics. A number of methodological techniques are presented that make it easier for foreigners to develop the skills of correct pronunciation of Russian sounds and words.

*Keywords: vowel pronunciation, consonant pronunciation, Russian as a foreign language, learning Russian, phonetics.*

### К ВОПРОСУ О ФИРМОНИМАХ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА ГОРОДА ТАШКЕНТА

**Насыров Л.Х.**

*Ташкентский университет информационных технологий  
Узбекистан, Ташкент*

В данной работе рассматриваются особенности фирмонимов ресторанного бизнеса города Ташкента на материале Интернет-сайтов. Описаны тенденции представления фирмонимов, характеристики некоторых фирмонимов, отражающих номинации таких заведений общественного питания как рестораны и кафе.

*Ключевые слова: фирмоним, номинация, топоним, ономастика.*

Впервые понятие «фирмоним» использовал украинский специалист Белей О.О., охарактеризовавший данное явление как «власна назва комерційно-виробничого об'єднання людей» [1]. С точки зрения ученого, фирмоним – это коммерческо-производственное объединение людей. Это определение базируется на термине «эргоним», который, в свою очередь, был в Словаре русской ономастической терминологии Подольской Н.В. Эргоним позиционируется как разряд онимов, собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [2]. В качестве предмета исследования мы взяли наименования ресторанов и кафе города Ташкента, то в этом случае термин «фирмоним» больше подходит для разряда онимов, связанных с малым и средним бизнесом. В данной работе рассматриваются некоторые особенности употребления фирмонимов сферы ресторанного бизнеса, т.е. названий ресторанов и кафе города Ташкента. Материалом послужили тематические сайты Узнета ([afisha.uz](http://afisha.uz), [resto.uz](http://resto.uz)), посвященные данной сфере. На сайте [afisha.uz](http://afisha.uz) в рубрике «Рестораны и кафе Ташкента» указано 1026 наименования. Проведенный анализ показал, что 864 фирмонима представлены на английском языке, что составляет 84 % от их общего количества. В то же время, следует отметить, что некоторые номинации даны на узбекском языке (современной узбекской латинице). Данные фирмонимы отражают современные тенденции к глобализации, специфику кухни, тип заведения. Например, ресторан *Al Qasr* указан как ресторан арабской и авторской кухни, или, к примеру, ресторан *Afsona* позиционируется как ресторан узбекской национальной кухни. Четко прослеживается тенденция к универсальности, т.е. даже иностранный гость, путешествующий по Узбекистану, может выбрать заведение по вкусу.

Кроме того, тенденция к латинизации фирмонимов обусловлена желанием сохранить самобытность и богатое культурное наследие предков. Фирмонимы, отражающие национальный колорит, призваны акцентировать внимание потребителя на культурных особенностях, привлечь его качеством всемирно известной узбекской кухни. К таким фирмонимам можно отнести *Ayvan*, *Caravan*, *Choy-Poy*, *Charog'on*, *Dunyo*, *Humo-Sarbon*, *Karomat*, *Kishlak*, *Lazzat*, *Mehmon*, *Mezon*, *Milly* и др.

Помимо этого, номинации ресторанов с использованием латинской графики (присутствуют англоязычные, франкоязычные, итальяноязычные, испаноязычные элементы) призваны показать, что ресторанный бизнес не просто охватывает определенную территорию, но и передает определенную концепцию. В частности, *L'Olio*, *L'Opera*, *L'eclair de Matu*, *La Cantine Park*, *La Cantine Resto*, *La Marmite Bistro*, *La Provence*, *La Saveur*, *La Strada*, *La Terrasse*, *La Miranda*, *Le Gourmet Bistro*, *Majeur* (франкоязычные), *Caffee'issimo Da Vinci Ristorante Dolce Italia*, *Dolce Vita*, *Il Perfetto*, *Roni Napoletana* (итальяноязычные) и т.д.

Характерной чертой фирмонимов Ташкента, выражающих номинации ресторанов, является сочетание заимствованного (в большинстве случаев англоязычного) и узбекского концептов. К примеру, *Sezam Garden*, *Baqqol Restaurant Lounge Bar*, *Chusti'y's Cuisine*, *Sarbon Appetitt*. Такое сочетание имеет двойное

значение, поскольку, следуя моде на глобализацию, тем не менее призвано выделить именно национальную составляющую. В некотором роде данный креативный подход обогащает современный ономастикон города в целом.

Некоторые рассматриваемые фирмонимы включают в себя топонимы (Tashkent, Москва, Домбрабад, Bavaria, Dubai, Elbrus, Versal, Verona, Китай, Шанхай, Шош, Юнусобод), антропонимы (Малика, Муниса, Ахмад, Юлдуз, Karomat, Rayhon, Petrovich, Nigora, Rossini, Sofiya, Zafar), фитонимы (Artishock, Barbaris, Basilic, Binafsha, Chinara, Majnuntol, Uch Chinor, Yalpiz, Гранат, Миндаль) и даже теонимы (Zeus). Кроме того, фирмонимы в соответствии с общемировой тенденцией включают цифры: Brand 910, Shashlik № 1, Zavod № 3, 33 пингвина, 12 Стульев, 1991 Cafe, 7 Небо.

Присутствие в названии ресторана цифры, скорее всего, дань моде. Но некоторые из них, например 12 Стульев, вызывает определенные аллюзии с одноименным произведением И. Ильфа и Е. Петрова, что, конечно, отразилось на концепции заведения.

Таким образом, рассмотрев фирмонимы города Ташкента на примере ресторанных заведений города, мы пришли к выводу, что большая часть указанных единиц дана в латинской графике, т. е. 77 %. В фирмонимах существуют также сочетания национальных и заимствованных элементов. Кроме того, в создании фирмонимов ресторанного бизнеса принимают участие топонимы, антропонимы, фитонимы и теонимы.

#### Литература

1. Белей, О.О. Сучасна українська ергонімія (на матеріалі власних назв підприємств Закарпатської області України): дис. кандидата філолог. наук: 10.02.01 / Белей Олег Омелянович. – Ужгород, 2000. – 209 с.
2. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
3. Режим доступа: <http://www.afisha.uz>

## TO THE QUESTION ABOUT RESTAURANT BUSINESS FIRM IN TASHKENT CITY

**Nasyrov L.Kh.**

*Tashkent University of Information Technologies  
Uzbekistan, Tashkent*

This paper examines the features of the firm names of the restaurant business in Tashkent on Internet sites' material. The tendencies of firmonyms' representation, characteristics of some firmonyms, reflecting the nominations of such public catering establishments as restaurants and cafes, are described.

*Keywords: firmonym, nomination, toponym, onomastics.*

## СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Наумчик В. Н.**

*Республиканский институт профессионального образования  
Беларусь, Минск*

**Наумчик Р. П.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Статья посвящена анализу особенностей русского языка с позиции иностранных студентов, стремящихся освоить этот язык на продвинутом уровне. Обращено внимание на формирование ситуации успеха как необходимого условия качественного изучения русского языка студентами.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, студент, ситуация успеха.*

Русский язык обладает особой красотой и привлекательностью. Это в свое время подчеркивал еще В. Маяковский. Однако в отличие от поэта следует обратить внимание на особенности преподавания этого предмета иностранным студентам, взглянуть на русский язык как иностранный глазами студента, который приехал в нашу страну, чтобы научиться хорошо говорить и понимать по-русски и получить высшее образование.

Качество изучения иностранным студентом русского языка всецело зависит от самого студента, его способностей, мотивов учения. Задача преподавателя русского языка – поддерживать этот интерес и формировать на каждом занятии ситуацию успеха как залог эвристического отношения студента к предмету своего изучения.

Русские слова и выражения для иностранцев наполняются особым для них субъективным смыслом. Обозначив каким-либо образом для себя этот смысл, они стараются использовать новые для них слова или выражения и по реакции окружающих уточнить, правильно ли они понимают услышанное.

Вспомним О. Мандельштама: «Он опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет». Подобно поэту, постигающему основы мироздания, студент открывает для себя мир незнакомой для себя лексики. Что такое «беспрецедентный инцидент»? Беспрецедентный инцидент – это небывалый случай, происшествие. Это словосочетание, которое практически не встречается в разговорной речи, но это повод для размышления о словообразовании. «Констатировавший». Это свидетельствующий, подтверждающий. «Ходатайствовать». Это защищать в суде, заступаться за кого-либо словесно или письменно. Это хлопотать за другого человека, то есть решать его просьбы, проблемы путем обращения к третьим лицам, к другим людям. Ходатайствовать – официальное обращение в поддержку кого-то или чего-то.

«Компрометирующий». Здесь возникает интерференция «компромат – компромисс». Компрометирующий (от слова компромат, а не компромисс) –

это предполагаемый или точно случившийся факт, который порочит чью-либо репутацию.

Вызывают затруднения наделение конкретным смыслом таких слов, как «неиссякаемый», «выгравированный», «экспроприировать», «территориальная целостность», «разрекламированный», «транспортируемый», «высокопревосходительство», «благодетельствовать» и др.

«Предшествовавший» (от «шествовать», «идти», «произойти») (пред-, перед – это приставка, указывающая на первоначальность и последовательность), существующий раньше Предшествовавший – идущий перед чем-то: «4 предшествует 5», «те события предшествовали этим».

«Взятничество». Это непривычное для иностранцев слово, оказывается, имеет большой социальный смысл. Оно означает подкуп, продажность чиновников, когда за материальную выгоду те закрывают глаза на закон. Студенты убеждены, что это толкование каждый чиновник должен разместить у себя в кабинете как оберег. Ни в коем случае нельзя считать, что взятничество – это то, что можно взять. Взятничество – умышленная преступная деятельность, коррупция, которая разъедает общество.

Осмысление подобных слов и выражений приводит к обогащению индивидуального словаря студента, расширению его представлений о творчестве смыслов. Задача преподавателя – помочь в такой лексической идентификации. Язык – богатейшее приобретение каждого человека, отражение мировосприятия, важнейшая структурная единица мировоззрения.

Ситуация успеха возникает, когда студент определит для себя связь между русскими словами и выражениями и теми же выражениями на родном языке. Вот почему при изучении русского языка как иностранного важна опора на язык-посредник. Такими языками выступают английский, немецкий, испанский, французский. Среди них универсальным языком выступает английский [1]. Иностранному студенту, который имеет возможность опереться на язык своей страны, быстрее овладеет русским и чувствует себя более уверенно.

Русский язык занимает второе место в мире по использованию в Интернете. На русском языке много фильмов, сериалов, книг, переводов. Иностранцы высоко ценят стабильность русского языка. В любом регионе человека, говорящего по-русски, поймут, поскольку этот язык универсальный, а не локальный, как иные языки. Например, специалисты выделяют американский английский, канадский, британский, австралийский диалекты.

Однако остановимся на трудностях, которые испытывает иностранный студент при изучении русского языка.

Во многих исследованиях русский язык признается одним из сложных языков для изучения иностранцами. Для англоговорящего иностранца фраза «Those who protect themselves» на русском становится непреодолимым барьером – «защищающихся». Как это сложно понять и произнести! Дорога – доро́га. Простая перестановка ударения превращает дорогу в меру измерения ценностей. То рау (платить) – to cry (плакать). Для иностранца эти слова не вызывают смыслового

затруднения, пока не приходится их переводить на русский. В этом случае иностранец говорит: «I lose all hope» (Я теряю всякую надежду). А поскольку в Беларуси часто приходится платить, то иностранцу также часто приходится плакать (я плачу – я плачу) – проблема ударений актуальна. Студенты ссылаются на испанский язык, где ударения ставятся, но в русском почему-то нет ударений. Как поступать? Здесь логика не помогает.

В ряде слов ударение меняется (пóезд – поездá; мéсто – места́; дóм – дома́; окно́ – óкна). Иногда это приводит к конфузу, например, в выражении «я хочу писать». Ударение может существенно влиять и на смысл высказывания (замок – за́мок; мука – му́ка).

Пунктуация. Иностранцы никак не могут понять, зачем русские ввели запятые, которые их просто раздражают. Часто они просто не знают, что пунктуация может стоить жизни, если предложение будет неверно истолковано: «Казнить нельзя помиловать».

Стремление изучить язык развивает так называемую лингвистическую наблюдательность. Чем отличается «кухня ресторана» от «ресторана украинской кухни» (*Такой ресторан есть в Минске по ул. Мясникова*)?

Выражения, от которых иностранцы «сходят с ума». Ленивый человек, как правило, медленно работает. И чтобы он работал быстрее, русские говорят: «Ноги в руки и вперед!» Иностранцы все понимают буквально. Чтобы работать быстрее, человек должен каким-то образом взять свои ноги (в руки) и идти дальше.

«Пока» предполагает «До встречи». «Давай», оказывается, тоже часто означает «До встречи». Это то же самое, что и «Пока». Студент спрашивает у подруги: «Не хочешь ли ты пойти в кино?» – «Давай, пойдем». И тут возникает смысловая интерференция со словом «Пока»: «Пока, пойдем». Как же это на самом деле? «Так хочешь ли ты идти или нет? – Да, конечно, пошли. «Куда мы уже пошли?» Непонятно, ведь это прошедшее время. Где логика? Здесь помощь преподавателя очевидна.

И таких парадоксальных случаев в русском языке много. Многие из них связаны с глаголами движения. «Самолет разбежался, взлетел и лег на курс. Потом сел, выключил моторы и встал. Все приехали». «Корабль отдал швартовые, вышел из порта, лег на курс и пошел». Оказывается, «часы могут одновременно висеть и идти. Часы висят, но стоят, а вот эти лежат, но ходят! И на руке неплохо сидят. А ещё они бьют. На часах стоят». И время участвует в разных движениях: оно идет, летит, бежит. «Чайник долго остывает» и «Чайник долго не остывает» – это одно и то же выражение! Для иностранца русский язык – это настоящий алогичный конструктор, который может передать как состояние предмета или личности, так и гамму чувств, сопровождающих данный объект.

В английском языке глагол «to go» обозначает множество разных состояний. Иностранцы удивлены, почему русские любят конкретизировать, как они идут? Существует множество приставок, которые образуют новые слова: приходить, уходить, подходить, отходить, обходить, заходить, сходить. И это касается только глагола «ходить». Кроме того, есть глаголы идти, бегать – бежать,

летать – лететь, носить – нести, плавать, плыть, водить, везти, ползать, ползти.

Слово «съездил» обозначает, что, пользуясь неким транспортом, человек отправился (например, из Минска в Брест) и вернулся тоже на транспорте. Если он не пользовался при этом транспортом, то следует использовать глагол «сходить», например, сходить в магазин. Но в магазин я могу съездить, а могу и сходить. То же с глаголами «вышел» и «ушел». «Вышел» – значит, вернется, «ушёл» – в ближайшее время не вернется. Таким образом, глаголы движения в русском языке отличаются большим количеством приставок, которые кардинально меняют смысл слов (ходить, уходить, приходить, выходить, входить, заходить, переходить, доходить, сходить, находить).

В Беларуси иностранные студенты впервые встречаются с молодежным сленгом. Например, слово «братан». В английском языке есть слова, которые описывают дружбу: «Friend», «Best Friend», «Good Friend», «Boyfriend», «Girlfriend». Но нетрудно заметить, что все они заканчиваются на «end», конец, без продолжения. Отсюда культура дружбы в Беларуси крепче западных традиций. Вот и русское «братан» для иностранцев приобретает особый смысл. В русской практике имеется много уровней дружбы. Вначале человек становится знакомым, приятелем и только после этого у него будет «друг» или «другок». Затем друзья становятся «братанами», однако это еще надо заслужить.

Проблема фонетики. Иностранцу следует четко определить, где в слове ударный слог, а где безударный (за́мок, заплачу́). Часто можно услышать «звóнит» вместо «звонит». Вместо «здравствуйте» иностранец часто слышит «драсти». Как быть?

Многозначность слов. Паронимы. Дружественный, дружный, дружелюбный. В английском это одно слово – friendly. Паронимы показывают, что русский язык совсем или не всегда дружелюбный для иностранцев. Единственное, что помогает запоминать эти слова и разницу между ними, – это соответствующие словосочетания. В русском языке паронимы используются для выразительности в художественной литературе, поэзии (Служить бы рад – прислуживаться тошно! А.С.Грибоедов). Паронимы отличаются приставками (уплатить – оплатить), суффиксами (болотистый – болотный), чередованием в корне (невежа – невежда). Отдельно следует отметить, что носители русского языка не всегда придерживаются правил правильного использования тех или иных слов. «Одеть – надеть». Русские, как правило, не делают различий между этими глаголами и используют их как тождественные. Множество ошибок можно встретить при склонении числительных. Даже на открытии Токийской олимпиады можно было слышать фразу «... более пятиста спортсменов приняли участие в олимпиаде». То же можно отметить и в использовании частиц «не» и «ни». Для иностранцев это источник дополнительных затруднений.

Падежи. Для студентов на начальном этапе изучения языка трудно запомнить названия падежей и использовать их. Студенты предпочитают нумеровать падежи. Некоторые студенты наивно полагают, что если они будут невнятно произносить окончания, то так можно будет быстрее научиться

разговорному. Однако, это не так. Русскоязычный собеседник обращает внимание именно на окончания. Иностранцы никак не могут уяснить значения «ь» и «Ъ». Это вызывает у них смятение, и они, как правило, также игнорируют эти буквы.

Нелогичное, с точки зрения иностранца, использование падежей. Любить (кого? что?), но завидовать (кому?), хотя эти глаголы близки по структуре.

Иностранцы всегда пытаются найти логику некоторых русских выражений. Их удивляют такие выражения, как «говори по-человечески», «вешать лапшу на уши», «тянуть кота за хвост», «заморить червячка», «я собаку съел», «спасибо на хлеб не намажешь», хотя и в английском есть аналог последним выражениям: «To become an expert at doing such things»; «Thanks for the bread you will not spread».

В русском языке можно менять порядок слов, при этом чаще всего смысл сохраняется. Иностранцы считают это хорошим качеством языка. Вместе с тем они отмечают высокий уровень образования населения в стране. Поэтому добиться владения русским языком на уровне носителей этого языка очень трудно.

По мнению М. Задорнова, английский язык служит для передачи информации, он точнее нашего передает информацию. Как объяснить разницу между «ладно» и «ну ладно», «да, нет, наверное»? Русский язык лучше приспособлен для выражения обуревающих чувств. Многое зависит от интонации, и в этом один из секретов русской души.

Перечисленные трудности делают процесс изучения русского языка более ярким, творческим. Студент на каждом занятии делает для себя открытия. Каждое занятие формирует ситуацию успеха – важнейший компонент мотивации.

### Литература

1. Языки в интернете [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.

## SUCCESS SITUATION AS ONE TOOL FORMATION OF A MOTIVE FOR LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

**Naumchik V.N.**

*Republican Institute of Professional Education*

*Belarus, Minsk*

**Naumchik R.P.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the Russian language from the standpoint of foreign students striving to master this language at an advanced level. Attention is drawn to the formation of a situation of success as a necessary condition for high-quality study of the Russian language by students.

*Keywords: Russian as a foreign language, student, situation of success.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ

**Новосельцева И.И.**

*Белорусский государственный экономический университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются формы работы по развитию речи магистрантов в процессе обучения русскому языку как иностранному на основе лингвокультурологического материала. Обучающий потенциал страноведческих текстов стимулирует познавательную деятельность и развитие социокультурной компетенции студентов. Этноориентированный подход повышает эффективность формирования языковой и коммуникативной компетенций.

*Ключевые слова: текст, речевая деятельность, коммуникативные навыки, социокультурная компетенция.*

На современном этапе образования эффективность обучения русскому языку иностранных студентов тесно связана с культурологическим аспектом. Именно на основе социокультурной (владение фоновыми знаниями о своей и чужой культуре) и лингвокультурологической (совокупность воплощенных в языке системно организованных знаний о культуре) компетенций, как не существующих вне речи компонентов коммуникативной компетенции, приобретаются знания об этнокультурных ценностях страны изучаемого языка (страны обучения), способность грамотно выстраивать межкультурную коммуникацию. Исследователи отмечают бикомпонентность содержания структуры лингвокультурологической компетенции: включает когнитивно-понятийный и коммуникативно-деятельностный компоненты, которые объединяют социокультурное и межкультурное образование, формирующее основы для расширения мотивационной базы у студентов при изучении РКИ [3, с. 23] и отражающее триаду «язык – культура – вторичная личность».

Речевые умения формируются на основе языковых умений и навыков, лингво- и страноведческих знаний. В Беларуси иностранные студенты сталкиваются и с языковой интерференцией (близкородственные белорусский и русский – государственные языки), и с культурной: усвоение социокультурных единиц русского языка сочетается с усвоением преобладающих в обучении белорусских социокультурных элементов. В магистратуре БГЭУ по дисциплине «Русский язык как иностранный» специальный и страноведческий текст используются «и как единица обучения, и как единица информации, и как языковая единица со сложной внутренней и внешней организацией» [1, с. 345]. В программу обучения в части коммуникативно-речевого аспекта включены темы о социокультурных реалиях Беларуси и ее взаимовыгодных разносторонних контактах со странами-партнерами. Этнокультурный минимум предполагает приобретение магистрантами знаний о компонентах культуры, содержащих

известную большинству белорусов фоновую информацию, разъяснение лингвокультурных лакун, которые студент заметил, но не понимает (белорусские безэквивалентные слова и прецедентные феномены на вывесках объектов, в названиях товарных марок, звучащие на белорусском языке объявления в транспорте и др.). Через переводные страноведческие тексты, одно из главных требований к которым – реинтерпретируемость, инофоны «знакомятся со значимыми компонентами языка (онимы, топонимы, мифонимы и т. п.) и культуры белорусского этноса, учатся проводить параллели и сравнения с родной культурой» [6, с. 314].

Организуя учебный процесс в китайской аудитории, важно учитывать не только степень сформированности речевых навыков студентов, но и этнокультурную специфику их мировосприятия, вербального и невербального коммуникативного поведения. Как известно, китайская система образования контрастирует с европейскими принципами образования, цель которых – сотрудничество всех участников учебного процесса, развитие у студентов инициативности и творческого подхода к обучению. Важнейшими чертами национального менталитета китайцев являются эмоциональная сдержанность, относительный прагматизм, ассоциативное мышление и визуальное восприятие мира. Так как по типу выстраивания взаимоотношений китайцы относятся к высококонтекстуальным, коллективистским культурам, а по типу поведения в работе – к реактивным, то все отношения и речевое поведение в социуме определяются ригористической иерархией коммуникации. По-прежнему «доминантой стиля общения» в Китае является «этика лица», «китайцы сложно воспринимают принятые в иных, не азиатских, культурах, виды общения», поэтому преподавателю «всегда следует принимать во внимание характерную для студентов этику речевого поведения и исключать любые ситуации, чреватые «потерей лица» для обучаемого» [2, с. 72-73].

Многие лингводидакты отмечают, что коммуникативная методика обучения иностранному языку не соответствует когнитивно-психологическим особенностям китайцев, склонных к аккумуляции новых знаний через заучивание и письменное выполнение большого объема материала, вне «своего круга» они пассивны в общении, психологически очень сложно «выходят» в иноязычную речь. Конкретное/наглядное воспринимается китайцами лучше всего, «во время контакта им трудно сосредоточить внимание на том, что воспринимается не сразу и требует абстрактных выкладок, поэтому при аргументации какого-либо положения часто прибегают к образам, которые можно воспринять конкретно, а при составлении диалогов им часто требуются заданные шаблоны и опора на печатный текст» [8, с. 98]. Носители китайского языка также обращают внимание преподавателей РКИ на необходимость делать в работе упор на зрительно-моторную память студентов, использовать речевые ситуации, моделирующие естественную коммуникацию, отобранные с учетом интересов китайцев и представленные по образцу, с четкими указаниями по

применению [9, с. 287]. Интенсивное использование разнообразных наглядных коммуникативных опор помогает заинтересовать студентов-«визуалов» и мотивировать их на учебно-педагогическое взаимодействие, способствует «более глубокому усвоению студентами изучаемого иностранного языка, видению системных связей» [4, с. 363].

Во избежание коммуникативных барьеров, при подборе текстов следует учитывать их соответствие китайской этичности, обращаться к тематике, вызывающей повышенный интерес, вести диалог культур на основе создания «ситуации успеха» для каждого студента, с опорой на такие черты национального характера, как коллективизм и соревновательность. Студенты всегда проявляют заинтересованность при работе с текстами, в которых предусмотрено сопоставление с их родной культурой, так как через изучаемый язык они не только познают новое о стране обучения (стране изучаемого языка), но и стараются рассказать о значимых явлениях своей культуры. Например, при работе с текстом «Беларусь» и его сопровождении презентацией объясняется этимология названия страны, может использоваться пособие Л. Н. Чумак «Беларусь: лингвокультурологический комплекс», в котором для иностранных студентов дано культуроведческое описание языка относительно Беларуси. Лингвокультурологический комментарий и предтекстовые упражнения помогают «актуализировать в соответствии с коммуникативной сферой и нормами русского языка имеющийся в памяти обучаемых семантический комплекс» [7, с. 255], усвоенные грамматические модели, а послетекстовые задания и аудирование видеоролика контролируют понимание протитанного, увиденного и услышанного. После группе предлагается: 1) рассказать (студенты охотно дополняют информацию друг друга) об истории названия «Китай», которое используется только в русскоязычных странах и отличается от оригинала Чжун Го (срединное государство); 2) подготовить презентацию-викторину о культурно-природных объектах Китая из Списка ЮНЕСКО.

Один из основных культурных концептов каждой нации – «еда», который одновременно отражает универсальные и национально-специфические особенности питания, разделяя позиции «свое» – «чужое», что имеет важное значение в процессе межкультурного диалога. В китайской учебной аудитории тема еды всегда вызывает особый интерес, помогает снять напряженность при вступлении в процесс общения. Общеизвестно, что культ еды – важная часть традиционной китайской культуры, источник энергии, здоровья и долголетия, связанный с понятиями инь и ян, которые всегда должны находиться в гармонии, что подтверждают и древняя форма приветствия «*Ел ли ты?/Ты уже поел?*», и поговорка «*Народ считает пищу своим небом*», и изречение Конфуция «*Еда – это первое счастье*». Студенты с удовольствием и гордостью рассказывают об основных блюдах («чжуши») китайской кухни, представляют презентации о гастрономических особенностях своих регионов.

В работе по теме «Традиционная кухня белорусского народа» используются

видеофильм, презентация и печатные опоры, перед занятием (дома) студенты знакомятся с гастрономическим интернет-гидом «*Taste of Belarus*». Для имитации ситуации реального общения предлагается широкий спектр заданий по вопросно-ответной системе (в парах; в группе по цепочке-кругу): 1) Вы ознакомились с интернет-гидом, который помогает сориентироваться в белорусской кухне. Какие блюда и их названия привлекли ваше внимание, какие блюда пробовали (готовили), порекомендуете друзьям? Какие белорусские продукты вам нравятся (привыкли покупать)? 2) Спросите у собеседника, пробовал(а) ли он(она) *драники* и как их приготовить? 3) Какие блюда вашей национальной кухни являются праздничными, основными и дополнительными? 4) Опросите собеседников, какими блюдами известен их регион? 5) Выскажите своё мнение: имеет ли белорусская кухня в чём-либо сходство с китайской и в чём их главное отличие? 6) Приведите примеры 3 китайских пословиц (идиом) о еде, пояснив их значение. 7) Какие особенности русской/белорусской культуры проявляются в пословицах *Хлеб – всему голова; Горька работа, да хлеб сладок; От хлеба и соли не отказываются?* Можно ли их соотносить с пословицами в вашем родном языке? 8) Как вы понимаете значение выражения «*Хлеб – соль!*» и слова *хлебосольство*? 9) Какой продукт и почему имеет в Китае такое же ключевое значение, как *чёрный хлеб* для белорусского и русского народов? 10) Поясните древнее китайское приветствие «*Вы уже ели рис?*». Ответы студентов дают разностороннюю информацию: и о первостепенной важности и почитании в Китае риса (что отражено в вопросе-приветствии, пословице *Рис бережет желудок, укрепляет здоровье и изгоняет из тела болезнь*, в традиционном искусстве), и о соответствии в китайском языке русскому глаголу «есть» двух слов – «есть рис» (чи фань), и о значениях выражений «ранний рис»/«полуденный рис», и об уникальных Рисовых террасах из Списка ЮНЕСКО, что пополняет фоновые знания преподавателя и студентов из других стран, позволяет лучше воспринимать шкалу ценностей китайского народа, предупреждает коммуникативные неудачи.

Эффективной методической опорой для усвоения речевых средств является модель коммуникативно-речевой ситуации с основными слотами *кто; где/когда; о чём; с какой целью; как*. Студентам предлагается разыграть макродиалог по модели: *кто – друзья; где – в ресторане белорусской кухни «Васількі»; о чём – о меню; с какой целью – попробовать блюда национальной кухни; как – а) выбирает блюдо и советует другу, б) не соглашается с предложенным и заказывает другое блюдо, объясняя свой выбор*. Домашнее задание по теме предлагается в форме задач: 1) Проведите среди сокурсников опрос «*Блюда-бренды белорусского и китайского народов*» с представлением результатов в форме инфографики. 2) Составьте «карту мыслей» по ассоциациям (своим/друзей) к слову «еда». 3) Подготовьте презентацию «*Традиционный китайский ужин в канун Нового (Лунного) года*» с включением для обсуждения характеристик: время ужина, участники, оформление стола, меню, «иерархия» в подаче блюд, застольный этикет. 3) Составьте диалог на тему «*Выбор продуктов в белорусском магазине*» (роли: друзья; ситуация: место – универсам «Гиппо»/рынок; цель: выбор продуктов для приготовления блюда на

обед). Цель заданий – закрепление лексико-грамматических навыков, семантизация новых слов, подготовка к общению и контролю знаний.

На занятиях предпочтение отдается активной грамматике: новый материал закрепляется через речевые упражнения, стимулирующие студентов к проявлению сформированных навыков общения. Использование аутентичных видеоматериалов способствует «имитации погружения в естественную речевую среду, созданию благоприятной почвы для развития коммуникативных умений учащихся, обеспечению активности и личной заинтересованности на занятии, формированию разных видов речевой деятельности» [5, с. 193].

Системное обращение к лингвокультурологическому аспекту мотивирует познавательную и речевую деятельность студентов, помогает видеть сходства и понимать различия в разных культурах.

### Литература

1. Божкова, М.И. Научный текст как объект обучения языку специальности / М.И. Божкова // Язык. Общество. Медицина: Сборник материалов XVII Республиканской студенческой конференции и XIV Республиканского научно-практического семинара, Гродно, 30 ноября 2017. – Гродно: Белорусский государственный медицинский университет, 2018. – С. 345-347.
2. Владимирова, Т.Е. Этика «лица» как доминанта китайского стиля общения / Т.Е. Владимирова // Научный вестник МГТУ ГА, 2006. – № 102. – С. 69-75.
3. Киндря, Н.А. Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному / Н.А. Киндря // Современное педагогическое образование, 2017. – № 4. – С. 17-24.
4. Лапуцкая, И.И. Использование коммуникативных опор в преподавании иностранного языка / И.И. Лапуцкая // Перевод. Язык. культура: Материалы XI международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 мая 2020 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2020. – С. 360-363.
5. Лапуцкая, И.И. Методическая обоснованность применения аутентичных видеоматериалов в курсе РКИ / И.И. Лапуцкая // Карповские научные чтения: Сборник научных статей, в 2-х частях, Минск, 01 января – 31 2014 года. – Минск: ИВЦ Минфина, 2014. – С. 189-193.
6. Новосельцева, И.И. Прецедентный белорусский текст в процессе обучения русскому языку как иностранному / И.И. Новосельцева // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : материалы III Международной научно-методической конференции: в 2 томах, Омск, 26 мая 2017 года / Омский автобронетанковый инженерный институт. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова», 2017. – С. 310-314.
7. Новосельцева, И.И. Формирование языковой компетенции студентов-инофонов в процессе обучения языку специальности / И.И. Новосельцева // Русский язык на перекрёстке эпох: традиции и инновации в русистике / Сборник научных статей : сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ереван, 26–28 сентября 2019 года. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2019. – С. 253-258.
8. Собольников, В.В. Этнопсихологические особенности китайцев / В.В. Собольников. – Новосибирск, 2001. – 130 с.
9. Сунь, Ю. Учёт когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике / Ю. Сунь // Самарский научный вестник, 2020. – № 1. – С. 283-288.

## LINGUOCULTURAL ASPECT OF FOREIGN UNDERGRADUATES' SPEECH DEVELOPMENT PROCESS

**Novoseltseva I.I.**

*Belarusian State Economic University,  
Belarus, Minsk*

The article discusses the forms of work on the development of speech of undergraduates in the process of teaching Russian as a foreign language on the basis of linguocultural material. The learning potential of regional studies texts stimulates cognitive activity and the development of socio-cultural competence of students. An ethno-oriented approach increases the effectiveness of the formation of linguistic and communicative competencies.

*Keywords: text, speech activity, communicative skills, sociocultural competence.*

## КУЛЬТУРНЫЯ КАНАТАЦЫІ ЯК СПАСАБ АСЭНСАВАННЯ І МОЎНАЙ ІНТЭРПРЭТАЦЫІ ЭМОЦЫЙ ГНЕВУ ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

**Носік А.А.**

*Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт  
Беларусь, Мінск*

У артыкуле закранаецца пытанне ўзнікнення ў мове другасных намінацый. Высвятляюцца падставы фарміравання канатацый як сродку сувязі мовы і мыслення народа. Абгрунтоўваецца думка наконт месца эмацыянальнага кампанента семантыкі ў сістэме арганізацыі лексікі.

*Ключавыя словы: намінацыя, лексіка, беларуская мова, эмоцыі, гней.*

Сукупнасць псіхалагічных якасцей, сфарміраваных ва ўмовах прыродна-геаграфічнага, сацыяльна-культурнага, эканамічнага, этнагенетычнага падмуркаў ляжыць у аснове мысліцельных працэсаў пэўнай этнічнай групы людзей і адлюстравання рэчаіснасці ў мове. Моўныя канцэпты, у якіх утрымліваецца мадэль ментальнай арганізацыі светаўспрымання, утвараюць сабой складаную сістэму арганізацыі лексікі. Ю.С.Сцяпанаў вылучыў 3 важныя складнікі канцэпта: «1) асноўную, актуальную прымету; 2) дадатковую ці некалькі дадатковых, пасіўных прымет, якія з'яўляюцца ўжо неактуальнымі, гістарычнымі; 3) унутраную форму, звычайна ўвогуле не ўсвядомленую, замацаваную ў знешняй, слоўнай форме» [4, с. 46-47].

У структуру моўнага канцэпта ўваходзіць паняцце культурнай канатацыі. Адносна гэтага М.У. Піменава адзначае, што «па меры засваення ў мове слова абрастае дадатковымі сэнсамі, што звязана з інтэрпрэтацыяй і пазнаннем новага... Гэтыя сэнсы ў далейшым прадугледжваюць развіццё паняццёвых прымет... Далей паяўляюцца другасныя значэнні слова, для якіх уласціва арэчаўленне абстрактных сэнсаў: у структуры канцэпта з'яўляюцца катэгарыяльныя прыметы, сярод якіх

каштоўнасна-ацэначныя, прасторавыя і тэмпаральныя прыметы» [3, с. 127].

У сваіх поглядах А.А. Карнілаў прытрымліваецца думкі, што катэгорыі «каларыт, дух, прыгажосць мовы... выходзяць за рамкі фармальна-лагічнага апісання і адносяцца да сферы эмацыянальнага ўспрыняцця і эмацыянальнай інтэрпрэтацыі фактаў мовы» [2, с. 301].

Здольнасць моўных адзінак набываць другаснае значэнне і ўжывацца ў новай намінацыйнай ролі з'яўляецца сведчаннем таго, што носьбіты мовы ў працэсе пазнання рэчаіснасці і камунікацыі вылучаюць новыя сістэмныя сувязі паміж з'явамі рэчаіснасці і іх адлюстраваннем у мове. На падставе падабенства формы, колеру, характарыстык паводзін, пахаў і смакавых уласцівасцей словам прысвойваюцца новыя сэнсы, цесна звязаныя з культурна-гістарычнымі каштоўнасцямі арыенцірамі народа.

Механізм намінацыі шляхам пераасэнсавання існуючых уласцівасцей аб'екта, дзеянняў, працэсаў з'яўляецца адным з важных спосабаў разумення ўзаемаадносін мыслення з мовай. Найбольшую распаўсюджанасць у беларускай моўнай практыцы атрымала метафарызацыя. Семантычная дэрывацыя, ў выніку якой адбываецца папаўненне складу эмацыянальнай лексікі, грунтуецца на спецыфіцы менталітэту і ўяўляе цікавасць пры даследаванні ўзроўню развіцця лексічнага складу мовы на дадзеным этапе.

Пытанне канатацыі было закранута яшчэ ў лінгвістычным даследаванні К.О. Эрдмана (1900) і прысвячалася змястоўнаму боку слова. Ён прапанаваў вылучыць тры складнікі зместу: паняццыйны змест, спадарожны сэнс і пачуццёвую каштоўнасць. Апошнія два і ўяўляюць сабой перадумовы ўтварэння канататыўнага значэння. Гэтыя значэнні (другасныя) уплываюць на месца слова ў лексічнай сістэме і яго здольнасць да ўключэння ў камунікатыўныя працэсы.

Л.Блумфілд разглядаў канатацыю як пэўны ўзровень выкарыстання моўных сродкаў, які дасягаецца за кошт сацыяльных, лакальных, тэхнічных, культурных фактараў, якія з'яўляюцца сапраўды значнымі і дапаўняюць дэнататыўнае значэнне.

У цяперашні час у аснове лінгвістычных даследаванняў вядучае месца займаюць антрапацэнтрычны і антрапаметрычны падыходы. «Антрапаметрычнасць метафары, г. зн. суразмернасць супастаўленых у метафарызацыі аб'ектаў менавіта ў чалавечай свядомасці, безадносна да рэальных падабенстваў і адрозненняў гэтых сутнасцяў (той, якая абазначаецца пасродкам метафары, і той, якая выкарыстоўваецца як дапаможны вобраз) самым натуральным чынам упісваецца ў сучасную антрапалагічную парадыгму навуковых ведаў, якія зыходзяць з дапушчэння, што чалавек спазнае свет праз усведамленне сваёй прадметнай і тэарэтычнай дзейнасці ў ім», – адзначае В.М.Тэлія [5, с. 4]. Адпаведна на падставе таго, якім чынам чалавек успрымае працэсы і аб'екты навакольнай рэчаіснасці, адбываецца метафарызацыя як магчымасць канкрэтызацыі ў мове кагнітыўнага вопыту. Дзякуючы ўсведамленню мадэлі арганізацыі светаўспрымання беларусаў стала магчымым вылучэнне пласта эмацыянальнай лексікі, якая змяшчае інфармацыю аб поглядах на гнеў і

яго праяўленне.

У метафарычнае поле ЛСП гневу ўключаюцца паняцці, з дапамогай якіх ажыццяўляецца раскрыццё працэсаў псіхікі, недасягальных для непасрэднага ўспрыняцця, праз больш даступныя, простыя, вядомыя з калектыўнага жыццёвага вопыту, якія найбольш трапна паведамляюць пра ступень праяўлення эмоцыі.

Эмацыянальны кампанент семантыкі, які ўключаецца ў апісанне стану гневу, стварае матэрыялізаваную версію абстрактных паняццяў. Перанос значэнняў са сферы псіхікі на аб'ектыўна рэальную адбываецца па наступных мадэлях:

1) хваробы, расстройствы псіхічных працэсаў → высокая ступень праяўлення гневу, яго напружанасць (*вар'яцець, звар'яцець, звар'яцелы, вар'яцтва, вар'яценне, ашалець, ашалелы, абсяпамяцець, гарэць; істэрычны, гарачлівы, гарачка, ачмурэць, ачумець, ачумелы, утрапенне*);

2) фізічныя працэсы, звязаныя з вылучэннем высокай тэмпературы → узбуджаны стан, нервовая напружанасць (*накаліцца, накалены, накал, гарэць, разгарэцца, гарачлівы, гарача кіпець, раскіпецца, скіпець, кіпенне, успыхнуць, пыхнуць, запальвацца, палаць, запальчывы, напал, перапалка, палыхаць, заірдзецца, распякаць*), а таксама нізкай (*сцюдзёны (позірк)*);

3) гукавыя выяўленні, часцей за ўсё зыходнай кропкай з'яўляецца форма праяўлення агрэсіі жывёламі → праяўленне эмоцыі гневу на вербальным узроўні (*аблаяць, лаяцца, палаяцца, абрахаць, з'яхіднічаць, пагаўкацца, лаяць, вылаяць, рыкаць, сабачыцца, гыркацца, раўці*);

4) набыццё жывёльных рыс (упадабненне жывёлам) пад уплывам гневу → знешняе падабенства чалавека да жывёлы ў гнеўным стане (*азвярэць, азвярэлы, ашчэрыцца, ашчацініцца, набычыцца, уздыбіцца, грызціся, пагрызціся, цапацца, напасці, накінуцца, джаліць, натапыраны*). Сюды ж адносяцца і гукаперайманні (*рыкаць, сыкаць, шыкаць*). У пацверджанне можна прывесці даследаванні Ч. Дарвіна, дзе ён прыйшоў да высновы, што ўжо ў вельмі раннім перыядзе эвалюцыі гнеў і злосць выражаліся пагрозлівымі або шалёнымі жэстамі, пачырваненнем скуры і бляскам вачэй. Нашы аддаленыя продкі, відаць, часцей выскалялі зубы ў стане гневу, чым гэта робіць чалавек, нават калі ён цалкам ахоплены гэтым пачуццём, як гэта адбываецца ў псіхічнахворых [1, с. 909].

5) ступень праяўлення прыродных з'яў → праяўленне гневу, якое можа суправаджацца пэўнымі дзеяннямі (*бушаваць, разбушавацца; бура, шквал*);

6) пашкоджанне, разбурэнне → ўзнікненне эмоцыі гневу і яе праяўленне (*драцца, абрушвацца*);

7) фізічнае ўздзеянне на аб'ект → вынік, праява эмацыянальнага напружання (*счапіцца (з кім?), кідацца, накінуцца, скалануць, наляцець, напасці, завесціся, завесці, калаціцца (з кім?)*);

8) рэзкае, моцнае вызваленне энергіі → імгненнае праяўленне эмоцыі (*выбухнуць, рвацца, узарвацца*);

9) набыццё рыс міфічнага ці біблейскага персанажа → авалоданне гневам і прыпадабненне да ўвасаблення зла (*асатанець*);

10) колеравае суднясенне → крайняя ступень праяўлення пачуцця (*зелянцэ (ад злосці, гневу)*).

Такім чынам, вылучаныя лексіка-семантычныя варыянты сведчаць аб тым, што ў якасці донараў выступаюць гукавыя, прыродныя, фізічныя і іншыя з'явы. У рэцыпіентнай сферы практычна ўсіх найменняў актуалізуюцца квантытатыўныя семы 'вялікая моц, сіла ўздзеяння/праяўлення, высокі напал'. Лексіка-семантычнае поле гневу ў беларускай мове прадстаўлена ЛСГ дзеясловаў, прыметнікаў, назоўнікаў і прыслоўяў з прамым і пераносным значэннямі. Лексем, якія ужываюцца ў пераносным значэнні, значна больш. Пераноснае значэнне перадае больш высокую ступень праяўлення эмоцыі.

#### Літаратура

1. Дарвин, Ч. Сочинения. Том 5. Происхождение человека и половой отбор. Выражение эмоций у человека и животных. – М., 1953. – С. 909-920.
2. Корнилов, О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
3. Пименова, М.В. Концептуальные исследования и национальная ментальность. – Гуманитарный вектор. 2011. – №4 (28). – 127 с.
4. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. / Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с. С. 46-47.
5. Телия, В.Н. Метафора в языке и тексте / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – 176 с.

### CULTURAL COMPOUNDS AS A METHOD OF REFLECTION AND LINGUISTIC INTERPRETATION OF THE EMOTIONS OF ANGER IN THE BELARUSIAN LANGUAGE

**Nosik A.**

*Belarusian State medical University,  
Belarus, Minsk*

The article examines the issue of the emergence of secondary nominations in the language. The foundations of the formation of connotations as a means of communication between language and people's thinking are revealed. The idea of the place of the emotional component of semantics in the vocabulary organization system has been substantiated.

*Keywords: nomination, lexicon, Belarusian language, emotions, anger.*

## ЯВЛЕНИЕ КОНВЕРСИИ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ В АСПЕКТЕ КОМБИНАТОРНОЙ СЕМАНТИКИ НА ПРИМЕРЕ ИМЁН НА -ОСТЬ

**Овчинникова А.Н.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

Предлагаемая методология лингвистического обеспечения межкультурной коммуникации на фоне преподавания русского языка как иностранного опирается на исходные понятия комбинаторной семантики (А.Н. Гордей). Обращение к методологии обучения китайскому языку необходима для совершенствования лингводидактики и образовательных технологий нового типа. Явление конверсии (субстантивации) языковых единиц с формантом *-ость* представляет процесс словообразования как результат преобразования стереотипов в диахронии.

*Ключевые слова: комбинаторная семантика; лингводидактика; русский язык; китайский язык; стереотип; конверсия.*

*Комбинаторная семантика* (А.Н. Гордей) – лингвистическая дисциплина, рассматривающая отношение *языка к модели мира* (в отличие от *философии*, призванной изучать отношение модели мира к миру) [1, с. 32]. **Мир** есть все, что нас окружает, без ограничений в пространстве и времени. Снятая органами чувств (зрением, слухом, вкусом, обонянием, осязанием) **копия мира** поступает в интеллект, который **кодирует** в ней повторяющиеся элементы – **стереотипы**. Включая один стереотип в другой, интеллект упорядочивает множество стереотипов. Так возникает **модель мира**, содержанием которой являются **стереотипы** (повторяющиеся элементы в копии мира), а выражением – **внутренние коды**. [1; 2].

Сравнивая стереотипы и выводя из одних стереотипов другие, интеллект выстраивает модель мира (скрытое знание) двумя способами: *декларативным* (перечислением стереотипов) и *процедуральным* (процедурой порождения стереотипов). Процедуральное представление позволяет разделить стереотипы на **индивиды** и **признаки индивидов** (свойства индивидов и процессы, в которых участвуют индивиды). «Процедуральное представление знания даёт возможность рассматривать процессы, в которых участвуют предметы, как их переменные или постоянные признаки, например, если *врач в лесу рубит дерево*, то это значит, что в данный момент времени *он является не врачом, а дровосеком*, и наоборот, если *некто постоянно лечит людей*, то *этот некто врач*» [3, с. 36].

При изучении иностранных языков возникают ситуации, требующие *типологического* решения: сравнение образцов двух (и более) языковых систем и усвоение нового образца [4, с. 134]. Однако несопоставимость языковых категорий, например, в русском и китайском языках, как может показаться, делает невозможным решение типологических задач на занятиях с китайскими студентами. Однако причина подобной несопоставимости не в противоположности языков, а в противоречивости традиционной классификации частей речи [2, с. 56]. В процессе изучения русского языка носителями китайского языка традиционный морфологический подход к семантике языковых знаков представляет серьёзную

лингводидактическую проблему, требующую оперативного семантического решения [5, с. 56]. Согласно китайско-японской лингвистической традиции все знаки делятся на *знаки, обозначающие предмет*, и *знаки, обозначающие временные или постоянные признаки*. В комбинаторной семантике принято использовать определение знаков согласно японской лингвистической традиции. **Тайген** – часть языка, обозначающая индивид (*стол, восемь, мы*); **ёген** – часть языка, обозначающая признак индивида (*бег, бежать, синий, смело*). Тайгены могут выступать только в маргинальных позициях (S и O), ёгены во всех позициях (S, A, O), т.е. ядерная цепочка обладает структурой: Тайген – Ёген – Тайген [1; 2; 3; 6].

В развитии идеи А.В. Исаченко о семантической конденсации [7, с. 338], части языка со стёртым актуализатором рассматриваются как предельно свёрнутые или **сжатые** [8]. Происхождение сжатых знаков часто связано с **конверсией** – переходом лексемы из одной части языка в другую либо из одного подмножества в другое, при котором аспект выражения лексемы (её внешняя форма) остается без изменений (А.Н. Гордей) [2, с. 59]. Например: 锁 *suǒ* «замок» и «закрывать», 锯 *jù* «пила» и «пилить» 剪 *jiǎn* «ножницы» и «стричь», что свидетельствует о совмещении знаками свойств тайгенов и ёгенов в глоттогенезе. На это же указывает китайский и русский языковой плеоназм: 画画儿 *huà huàr* «рисовать рисунок», 玩玩儿 *wán wánr* «играть игру» (кит.); *открыть крышку, крыть крышу, останавливаться на остановке, петь песню, танцевать танец* (рус.) и др. Мысль о зарождении предложения путем расчленения синкретического сигнала типа «гром гремит», изначально обозначавшимся одним звукокомплексом наподобие \*grm, впервые высказал М.В. Беляев, который считал, что логическому расчленению цельного явления на предмет (*гром*) и действие (*гремит*) «соответствует синтаксическое расчленение: субъекта (*гром*) и предиката (*гремит*) и морфологическое соответственное расчленение, обособление, выделение и формирование двух категорий речи: имени и глагола» [9, с. 79]. На втором этапе возникают определения к имени и глаголу (**громкий** гром *гремит* **громко**), а на третьем – **гремящий** громкий гром *гремит* громко **гремя**, т.е. происходит распространение предложения за счёт расширения предикативной основы [3, с. 59-60].

Совмещение знаками свойств тайгена (часть языка, обозначающая индивид) и ёгена (часть языка, обозначающая признак индивида) в диахронии создает благоприятные условия для их конверсии в синхронии путем перестановки тайгенов из маргинальных позиций синтаксически развернутого предложения в центральные, а ёгенов – из центральных в маргинальные: 你修好门锁 *Nǐ xiūhǎo mén-suǒ* «Отремонтируй дверной замок» и 你锁上门 *Nǐ suǒ-shang mén* «Замкни дверь» (кит.), «Тепло от камина наполнило комнату» и «Он тепло улыбнулся» (рус.). В синхронии конверсия тесно взаимодействует с аффиксацией и в процессе сжатия знака может быть рассмотрена как ее вырожденный случай, особенно в языках с развитой морфологией: «**столовая** комната» → «столов-ка» → «столовая-ø» [2, с. 62].

С учётом исторического пути развития номинативных единиц на -ость, реальной моделью образования слов является семантическая конденсация тав-

тологических сочетаний типа *громкий гром – громкость – громкая громкость, длинная длина – длинность – длинная длинность* и под. Обусловленный этим явлением плеоназм сочетаний *глубокая глубина (глубокость), широкая ширина (широта, широкость)* и др. подтверждается данными индоевропейских языков [10].

Современный терминологический плеоназм проявляет себя в составе в составе мотивационных словообразовательных цепочек. На примере абстрактного термина *стереотипность* нами подчёркивается относительный характер (*относительность*) абстрактной семантики языкового знака как 'имеющий отношение' к конкретному объекту действительности (*стереотипу-индивиду*). Все имена существительные на *-ость* представляют собой субстантивированные прилагательные-модификаторы, образованные путём свёртки тавтологического имени-существительного. Прилагательный характер (*прилагательность*) имён на *-ость* способствует развитию у них качественных переносных значений, переводит относительные имена на *-ость* в разряд качественных имён на *-ость*, темы самым выводя их из области строго терминологического научного употребления.

В терминологических парах *стереотип* и *стереотипность*, *этностереотип* и *этностереотипность* понятием-термином выступает первый элемент пары; элемент на *-ость* сохраняет семантику относительного прилагательного как *имеющий отношение, относящийся к* (= *стереотипный, этностереотипный*).

Обращает на себя внимание факт существования терминологических цепочек, имеющих разноуровневую мотивацию. Примеры отыменной мотивации: *стереотип – стереотипный – стереотипность, информация – информативный – информативность, система – системный – системность, этнос – этнический – этничность*; *образ – образный – образность* и под. Примеры глагольной мотивации: *значить (значение) – значимый – значимость, суть – сущный – сущность, относиться (отношение) – относительный– относительный, информировать – информированный – информированность; стереотипизировать (стереотипизация) – стереотипизированный – стереотипизированный*. Примеры словообразовательной пары с утраченным (стёртым) в синхронии актуализатором: *конкретный – конкретность, абстрактный – абстрактность*. Не в терминологическом значении образование отвлечённых имён на *-ость* возможно только от качественных прилагательных (*мягкость, хитрость, бедность, жестокость, молодость, старость, зрелость, мудрость*).

Сравним употребление терминов *стереотип* и *стереотипность* в одном тематическом контексте. В теоретической стилистике *стереотипность* рассматривается как один из приёмов пояснения в научной речи (*клишированность*), которая а) даёт возможность без особых усилий, быстро, по определенной схеме, из вполне определенных блоков, построить текст (фразу, словосочетание, термин); б) ускоряет процесс понимания в связи с определённой степенью предсказуемости. *Стереотипность* научного текста обеспечивает

быстрое чтение текста учёным (800 и более слов в минуту) и проявляется: 1) в одноструктурности тематически близких терминов (например, *телескоп, перископ, микроскоп, дефектоскоп, гальваноскоп* и др. наименования приборов, связанных с наблюдением); 2) в системе устойчивых сочетаний (в том числе фразеологических единиц): *рациональное зерно, удельный вес, найти ключ к решению проблемы, научная новизна, практическая значимость* и т.д.; 3) в однотипном синтаксисе: *что представляет собой что, что подводит к вопросу о чем, что свидетельствует о чем, что состоит из чего* и т.д.; 4) в использовании описательных предикатов, например: *совершать колебательные движения* вместо *двигаться* (как? *колебательно*); или *\*объект колеблется*.

В составе номинативной единицы *композиционный стереотип* данный стереотип опирается на научную традицию и представляет собой последовательную экспликацию содержания научного текста. *Композиционный стереотип* лежит в основе научного текста и определяет жанр научного текста (*статья, монография, диссертация, рецензия, учебник, патент, реферат, тезисы, лекция, доклад*). Благодаря *композиционным стереотипам* слог среднего пишущего становится 1) более правильным, 2) более разнообразным и стёртым [11, с. 427 – 430].

Китайские студенты семантически не дифференцируют качественное имя прилагательное и соотносительное с ним имя существительное на *-ость*, обозначающее качество личности, как разные части речи. В китайском языке *признак индивида* (какой?) и *свойство, качество индивида* (что?) – это одна часть речи – имя прилагательное (*ёген* – часть языка, обозначающая признак индивида). «Качество» (*качество*) – это *как-ой* предмет, *как-ое* явление, *как-ой* человек, по сути, каков есть предмет (*какая суть – сущность*). Китайский иероглиф совмещает два стереотипа и обозначает *индивид* и *признак индивида*, поэтому все пары слов с «качественным» именем существительным на *-ость* воспринимаются китайскими студентами как качественное прилагательное, обозначающее постоянные или переменные признаки конкретного индивида: *смелый – смелость* (*смелый человек; тот, кто есть смел; тот, кто имеет, проявляет смелость*) *влюбиться – влюблённый – влюблённость* (*влюблённый человек*). Постоянные признаки индивида соотносятся с именем прилагательным (*тактичный человек, интеллектуальный человек*), переменные признаки индивида соотносятся с глаголом (*уважительный человек, образованный человек*).

В словообразовательных цепочках терминологического характера отвлечённое имя существительное на *-ость* воспринимается как относительное прилагательное, например: *конкретное/абстрактное мышление = конкретность/абстрактность* мышления; *стереотипное поведение = стереотипность* поведения; *системные признаки = системность* признаков; *образное выражение = образность* выражений.

При использовании типологических результатов русской и китайской лингводидактики необходимо учитывать, что *конверсия, транспозиция частей речей* (или совмещение частеречных признаков в одном языковом знаке)

является следствием расчленённого (двухкомпонентного) характера стереотипа (= расчленённости, двухкомпонентности) как повторяющего элемента представления, выделяемого интеллектом в копии мира.

### Литература

1. Гордей, А.Н. Основания комбинаторной семантики / А.Н. Гордей // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium: сб. науч. тр. по лексикографии. / А.Н. Гордей. – Гродно, 2005. – С.32-36.
2. Гордей, А.Н. Методология изучения китайского языка с опорой на универсальные семантические категории / А.Н. Гордей, А.Н. Овчинникова // Третьи чтения, посвящённые памяти профессора В.А.Карпова: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2009. – С. 53-64.
3. Гордей, А.Н. Принципы исчисления семантики предметных областей. / А.Н. Гордей. – Минск: БГУ, 1998. – 156 с.
4. Овчинникова, А.Н. Лингвистическое обеспечение уровней русского языка как иностранного / А.Н. Овчинникова // Прикладная лингвистика: наследие и современность: (к 80-летию со дня рождения профессора В. А. Карпова и 70-летию со дня рождения профессора Л. Н. Чумак): материалы научных чтений. – Минск: БГУ, 2020. – С. 134-136.
5. Овчинникова, А.Н. Оперативная дидактика семантики в методологии преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Овчинникова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XIII Междунар. науч. конф., посвящ. 98-летию образования Белорус. гос. ун-та. – Минск: БГУ, 2019. – С. 534-538.
6. Мартынов, В.В. Китайская семантика в системе исчисления примитивов / В.В. Мартынов // Пути Поднебесной. Вып.1. – Минск: БГУ, 2006.
7. Исаченко, А.В. К вопросу о структурной типологии словарного состава славянских литературных языков / А.В. Исаченко // Slavia. – Praha, 1958. – Roč. XXVI. – Seš. 3. – С. 338-340.
8. Мартынов, В.В. Этимология и скрытая двухкомпонентность слова / В.В. Мартынов // Studia etymologica Brunensia 2. – Praha, 2003. – С.81-91.
9. Беляев, М.В. Проблема грамматики: (Методологические основы грамматического изучения языка) // Ученые записки Сталинградского ГПИ. – 1939. – Т.1.
10. Иванов, Вяч. Вс. О возможности этимологического отождествления слов, относящихся к одинаковым словообразовательным типам, в родственных языках (слав. \*dъlg-ostъ = хет. dalugasti) // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. – М.: Наука, 1987. – С.150-156.
11. Москвин, В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс / В.П.Москвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 630 с.

## THE PHENOMENON OF CONVERSION OF LANGUAGE SIGNS IN THE ASPECT OF COMBINATORY SEMANTICS ON THE EXAMPLE OF NAMES BY FORMANT ON -OST

**Ovchinnikova A.N.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The proposed methodology for linguistic support of intercultural communication against the background of teaching Russian as a foreign language is based on the initial concepts

of combinatorial semantics (A.N. Gordey). Turning to the methodology of teaching the Chinese language is necessary to improve linguodidactics and educational technologies of a new type. The phenomenon of conversion (substantiation) of linguistic units with the formant -ost represents the process of word formation as a result of the transformation of stereotypes into diachrony.

*Keywords: combinatorial semantics; linguodidactics; Russian language; Chinese; stereotype; conversion.*

## **К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИМИНУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

**Окуневич Ю.А.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

В статье рассматриваются вопросы изучения диминутивов и особенностей их употребления и функционирования в практическом курсе РКИ.

*Ключевые слова: диминутив, производное, РКИ, суффикс.*

Термин «диминутивность» (от лат. «diminuere» – раздробить, уменьшить, ослабить) в русской лингвистике отождествляется с уменьшительностью и трактуется как «обобщённое значение малого объёма, размера и т. п., обычно выражаемое посредством уменьшительных аффиксов и сопровождающееся различными эмоциональными окрасками – ласкательности, уничижительности и т. п.» [1, с. 102].

Диминутивом могут называться: конкретная морфема, выражающая значение уменьшительности; дериват, образованный с участием данной морфемы; словообразовательное значение, передаваемое с помощью соответствующего показателя; сложная семантическая категория, синтезирующая частные значения, выражаемые посредством различных языковых средств [3]. В нашей работе под диминутивом понимается производное слово со значением субъективной оценки, имеющее в структуре соответствующий аффикс и сопровождающееся эмоциональной окраской.

Понятийная категория диминутивности тем или иным образом представлена во всех языках и выражается в различных языковых формах. Для русского языка характерна развитая диминутивная деривация, преобладающим способом в которой выступает суффиксация. Обилие диминутивных производных – уникальная черта русского разговорного дискурса. Согласно данным гендерной лингвистики, женщины более склонны к употреблению данных образований в речи вследствие своей эмоциональности.

Слова с суффиксами субъективной оценки выступают маркером языкового сознания говорящего. Они являются концептуально значимыми для носителей русского языка, поскольку образуют многокомпонентную языковую картину мира. Такие производные определяют отношение говорящего к

условиям общения и к самому общению, к объекту, к адресату, актуализируют такие когнитивные элементы, как взрослый/невзрослый, мужчина/женщина, нормальный/больше нормы/меньше нормы. Отбор в качестве средства общения маркированной эмоционально-экспрессивной лексической единицы говорит о соотношении статусов адресанта и адресата в возрастном и социальном плане, выявляет реальные отношения между ними, степень их близости/отдалённости.

Восприятие и понимание слов с суффиксами субъективной оценки в иностранной аудитории осложняется тем фактом, что инофоны связывают уменьшительность исключительно с категориями количества и размера. Однако в русской разговорной речи присутствует также большое число уменьшительных образований, функциональность которых зачастую не понятна иностранцам (*Почём огурчики, хозяин? Подождите минуточку! Отрежьте, пожалуйста, кусочек колбаски!* и т.д.).

На занятиях по РКИ преподавателю важно ознакомить учащихся с диминутивной особенностью русского языка, что позволит иностранцам лучше понять русскую культуру и национальный характер, а также сыграет положительную роль в формировании успешного межкультурного диалога, поскольку «русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи» [2, с. 43]. Для достижения данных целей преподавателю необходимо произвести тщательный отбор учебного материала в зависимости от уровня и профиля обучения, национального и возрастного состава группы, определить возможные методы презентации новых языковых единиц, а также предусмотреть возможность эффективной интеграции избранного материала в существующую учебную программу.

По нашему мнению, целесообразно начинать ознакомление с диминутивами уже на начальном этапе обучения. В качестве учебного материала можно использовать русские народные сказки («Репка», «Курочка Ряба», «Колобок», «Три медведя», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»). В зависимости от уровня владения языком, тексты могут быть аутентичными или адаптированными. Как правило, в сказочном дискурсе преобладают уменьшительно-ласкательные производные (существительные и прилагательные, например: *мышка, подушечка, яичко, речка, кроватка, курочка, братец, синенькая чашечка, беленький козлёночек* и др.). Благодаря им учащиеся быстро и чётко разграничивают положительных и отрицательных героев и определяют своё эмоциональное отношение к ним. Также сказки выполняют функцию транслятора культурных знаний, иллюстрируют лингвокультурную специфику русской речи.

При работе с текстами сказок преподавателю важно помнить об отборе и организации учебного материала. Они должны осуществляться таким образом, чтобы способствовать формированию у обучающихся умения распознавать диминутивы при чтении и аудировании с опорой на языковую догадку.

Работа с диминутивами на среднем этапе обучения предполагает не просто узнавание, а умение употреблять данные производные в типовых ситуациях общения. Л.А. Шлыкова и В. Эльвия выделяют следующие

стандартные коммуникативные ситуации: «Угощение», «Просьба», «Общение врача с пациентом», «В магазине», «В кафе, столовой», «Разговор по телефону», «Общение с ребёнком», «Ухаживание», «Общение начальника и подчинённого» [4, с. 49]. Данный перечень может расширяться и другими частотными диалогами, например: «В аптеке», «В общественном транспорте», «Покупка/примерка одежды и обуви», «Домашние питомцы» и т.п. Все обозначенные ситуации демонстрируют трансформацию диминутивности в этикетную форму вежливости: здесь субстантивы с уменьшительными суффиксами обозначают положительное отношение говорящего к адресату.

Актуальным в иностранной аудитории представляется изучение диминутивов в группе личных имён. Уменьшительно-ласкательные формы имён – отличительная черта русского словообразования, не имеющая широкой популярности в других языках [4, с. 49]. Как правило, употребление личных имён-диминутивов характеризует участников коммуникации с положительной стороны.

Таким образом, суффиксальные дериваты с субъективно-оценочными аффиксами отражают концепты русской национальной культуры и находятся в тесной связи с речевым этикетом. Изучение диминутивов и особенностей их употребления и функционирования в практическом курсе РКИ помогает инофонам адекватно воспринимать звучащую речь, способствует усвоению русской культуры и пониманию национального характера носителей языка. Присутствие таких производных в речи самого иностранца свидетельствует о его включённости (вовлечённости) в то или иное русскоязычное общество, которому свойственна непринуждённость общения. Использование иностранными учащимися слов с суффиксами субъективной оценки выступает ярким доказательством высокой степени владения русским речевым этикетом как одним из элементов культуры.

### Литература

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Лысых, А.В. Категория диминутивности русского и немецкого языков и особенности перевода диминутивных образований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dspace.bs.u.edu.ru/bitstream/123456789/36328/1/Lysykh\\_Kategoriya\\_18.pdf](http://dspace.bs.u.edu.ru/bitstream/123456789/36328/1/Lysykh_Kategoriya_18.pdf). – Дата доступа: 27.09.2021.
4. Шлыкова, Л.А., Эльвия, В. Методика обучения диминутивам на занятиях по русскому языку как иностранному / Л.А. Шлыкова, В. Эльвия // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 8. – С. 48–51.

## TO THE QUESTION OF STUDYING DIMINUTIVE VOCABULARY IN A FOREIGN AUDIENCE

**Akunevich Y.A.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

The article deals with the study of diminutives and the features of their use and functioning in the practical course of RFL.

*Keywords: diminutive, derivative, RFL, suffix.*

## ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ

**Отабоева М.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Узбекистан, Ташкент*

В статье рассматривается проблема обучения русскому языку тюркоязычной (узбекской) аудитории на материале глаголов зрительного восприятия. Предлагаются задания, построенные на основе результатов сопоставительного исследования русского и узбекского языков, которые будут способствовать преодолению интерференции в русской речи тюркофонов.

*Ключевые слова: русский язык, тюркские языки, узбекский язык, обучение, интерференция, сопоставительная лингвистика.*

Русский язык – сложный и в то же время богатый и красивый язык. В последнее время интерес к изучению русского языка, с одной стороны, уменьшается, а с другой стороны увеличивается. Ввиду этого также из года в год совершенствуется методика преподавания русского языка как неродного. В обучении русскому языку иноязычной аудитории большой интерес представляет не рассмотрение вопросов теории дидактики, но роль и место образовательной культуросферы в обеспечении педагогического общения и взаимодействия в иноязычной среде и, как следствие, изучение национальных культурно-образовательных особенностей этого общения [1, С. 223]. Как пишут авторы «Словаря методических терминов», характеристика системного подхода имеет большое методологическое значение, которое должно выражаться в ориентации исследований на выявление и анализ различных типов изучаемых систем [2, с. 471]. В то же время, по словам Л.В. Московкина, одной из негативных черт современной методики является отсутствие системного взгляда на процесс обучения и все то, что с ним связано [3, с. 35].

В вузах Узбекистана в программу изучения русского языка, как и других неродных языков, входит углубленное изучение лексического состава, фонетики и грамматики языка. По-прежнему основной трудностью является недостаток ак-

тивной устной практики студентов. Цель этой работы заключается в том, чтобы изучить результаты сопоставительных анализов и на их основе создать типовые задания по развитию устной речи студентов. Объектом исследования являются глаголы зрительного восприятия в русском и узбекском языках.

Для узбекскоязычных студентов большое значение имеет овладение глаголами, так как глагол есть действие, а обучение тоже действие. В этом плане большое значение имеют глаголы зрения, потому что студент должен уметь описывать то, что видит.

Обратимся к числам: в Русско-узбекском словаре Академии наук Узбекской ССР под председательством А.К. Зуфарова и М.К. Кошчанова [4] мы насчитали 100 глаголов зрительного восприятия на русском языке и 126 – на узбекском языке. При этом важно отметить, что некоторые однозначные глаголы русского языка в переводе на узбекский язык становятся многозначными, и наоборот, однозначные глаголы узбекского языка приобретают многозначность на русском языке.

Чтобы эффективно обучить всем этим нюансам, нужно составить типологию упражнений, так как мы обучаем языку и речи во взаимодействии. А так как глаголы зрения языка имеют большое значение, то нужно составить задания/вопросы по данной теме. Ниже приводим примеры заданий по глаголам зрительного восприятия для узбекскоязычной аудитории.

1. Переведите на узбекский язык (*o'zbek tiliga tarjima qiling*).

а) Прохожие с интересом оглядывали меня, будто на голове у меня было ведро вместо шляпы. б) Вчера однокурсники побывали на Ташкентской телебашне, откуда обзоредали почти весь город. в) Сегодня я повидеаюсь с близкой подругой, которую не видела очень давно. г) Путешественникам вдали виднелась вода, которая на самом деле была миражем. д) Дни становились теплее, и кое-где сквозь снег начали проглядывать лепестки подснежников. е) Дети устали друг на друга и долго играли в гляделки.

2. Проспрягайте глаголы и составьте 2-3 предложения.

Примечать, смотреться, видеть, воззриться, наблюдать, поглядеть, лорнировать, зреть, тарашиться, осмотреться.

3. Определите значения следующих многозначных глаголов зрения и составьте по одному предложению к каждому значению.

Заглянуть, заглядеться, выгладеть, осмотреть, присмотреться, разглядеть.

4. Произнесите правильно и объясните значение следующих глаголов.

Покошусь, погляжу – поглядываю, гладят – глядят, оглянемся, проглядел, тарашусь, слежу – следят, не щурьте, озираетесь, обзрю – обзрят, увижусь, всмотрюсь, погляжу, досмотрим.

В процессе обучения русскому языку на основе составления предложений, чтения текстов необходимо учить и смысловому выдвигению главного в содержании [5].

Большое значение для процесса обучения русскому языку узбекскоязычной аудитории имеют учебники и учебные пособия, которые должны быть

адаптированными к условиям конкретной национальной аудитории [6].

В условиях обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории, конкретно узбекской, следует учитывать особенности двух языков, которое осуществляется через сопоставительное исследование, лингводидактическое описание и внедрение в учебный процесс. Таким образом, чтобы эффективно обучать русскому языку узбекскую аудиторию, нужны результаты сопоставительных исследований. Сходства помогают овладеть языком, а различия порождают интерференцию, преодоление которых способствует совершенствованию орфоэпии и орфографии на русском языке [7].

### Литература

1. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: УРСС, 2003. 224
2. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). / Э.Г. Азимов., А.Н. Шукин. – СПб.: Златоуст, 1999. 471 с.
3. Московкин, Л.В. Содержание методологического раздела современной методики преподавания иностранных языков // Русский язык за рубежом, 2006. – № 5. – С. 33-37.
4. Ақобиров, С.Ф., Мағруфов, З.М., Мамаатов, Н.М. и др. Русско-узбекский словарь в 2-х томах. – Т.: Главная редакция УзСЭ, 1983.
5. Джусупов, Н. М. Теория выдвигения: когнитивно-стилистические характеристики и практические аспекты реализации // Ўзбекистонда хорижий тиллар (научно-методический журнал). – 2014. – № 1 (1).
6. Джусупов, М. Русские тексты в учебниках по русскому языку и чтению в тюркоязычной республике СНГ (качественные и количественные характеристики) // Русский язык за рубежом. Москва. – № 4. – 2019.
7. Джусупов, М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021.

## VERBS OF VISUAL PERCEPTION IN RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF LINGUODIDACTICS AND METHODICS

**Otaboeva M.**

*Uzbek State University of World Languages  
Uzbekistan, Tashkent*

The article examines the problem of teaching Russian to the Turkic-speaking (Uzbek) audience based on the verbs of visual perception. The tasks are proposed, based on the results of a comparative study of the Russian and Uzbek languages, which will help to overcome the interference in the Russian speech of Turkophones.

*Keywords: Russian language, Turkic languages, Uzbek language, teaching, interference, comparative linguistics.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕК-ЛИСТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ

**Паремузашвили Э.Э.**

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина  
Россия, Москва*

В данной статье автором показаны способы работы с чек-листами на занятии по РКИ. Благодаря тому, что чек-листы построены на неадаптированном материале, они могут быть использованы не только как учебно-методический материал, но и в процессе социально-культурной адаптации иностранных студентов – при проведении экскурсий, натуральных уроков, квестов.

*Ключевые слова: чек-лист, социальная и культурно-речевая адаптация, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция.*

Чек-лист – удобный инструмент, помогающий структурировать и конкретизировать изучаемый материал.

При работе с такими темами, как «Традиции, обычаи, праздники», «Стереотипы», «Искусство», «Путешествия», предлагаем воспользоваться чек-листом «Россия (в квартире)» (см. рис. 1), представленный на сайте «Travel.Life» [1].

Мы рекомендуем построить занятие следующим образом:

- 1) попросите студентов подобрать ассоциации к слову «Россия» (поясните, что ассоциации должны содержать рекомендацию, которая связана с историей, культурой, обычаями и традициями);
- 2) покажите готовый чек-лист и сопоставьте представленные в нём пункты с теми советами, которые подготовили студенты;
- 3) выберите ключевые темы из чек-листа: кухня, кино, литература, музеи, музыка, путешествия, промыслы и т.д.;
- 4) опираясь на выделенные темы и рекомендации, составьте вместе со студентами идеальный чек-лист для тех, кто хочет больше узнать о России.

Отметим, что на сайте доступны готовые чек-листы и по другим странам, которые могут быть использованы на занятии по РКИ (см. рис. 2 и рис. 3).

В качестве домашнего задания попросите студентов критически проанализировать готовый чек-лист их родной страны и на его основе создать свой чек-лист, например, в программе Canva.

Кроме того, можно воспользоваться дополнительной опцией, предоставляемой сайтом, – получение предсказания (Трэвел Оракул) [3]. Оракул предсказывает будущие путешествия, причём сразу три.

Мы предлагаем несколько этапов работы с Трэвел Оракулом:

- 1) получение предсказания: три направления – три поездки;
- 2) выбор одного из трёх возможных направлений;
- 3) подготовка к поездке – скачивание готового чек-листа;
- 4) презентация доработанного чек-листа.

Проанализировав чек-лист по России, рекомендуем обратить внимание на города и регионы. Москва, к примеру, представлена в следующих номинациях

[4]: *Москва, Москва на высоте, инста-локации для романтических фото в Москве, Москва новогодняя, Москва советская, Москва межкультурная, Москва экономная, Москва романтическая, Москва семейная, Москва девическая, Москва культурная.*

Санкт-Петербург, в свою очередь, частично отличается от московских иллюстраций [4]: *Санкт-Петербург, пригороды Санкт-Петербурга, инста-локации для романтических фото в Санкт-Петербурге, Санкт-Петербург новогодний, Санкт-Петербург императорский, Санкт-Петербург межкультурный, Санкт-Петербург экономный, Санкт-Петербург романтический, Санкт-Петербург семейный, Санкт-Петербург девический, Санкт-Петербург культурный.*

Отметим, что эти чек-листы можно использовать не только как тематический материал при изучении того или иного модуля, но и для социальной и культурно-речевой адаптации иностранных студентов, приехавших в Москву/Санкт-Петербург.

Кроме того, чек-листы по Москве/Санкт-Петербургу могут стать прекрасными маршрутными направлениями при подготовке экскурсии, натурального урока или квеста.

В качестве итогового проектного задания предложите студентам составить свой московский/петербургский чек-лист – «Москва/Санкт-Петербург глазами иностранца». Такая работа не только формирует и развивает социокультурную и коммуникативную компетенции, но и даёт возможность каждому студенту проявить инициативу, а главное – аргументированно высказывать собственную точку зрения на русском языке.

#### Литература:

1. Связной Трэвел. Трэвел Чек-лист [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://travel.life/>. Дата доступа: 05.11.2021.
2. Canva. Каким будет ваш дизайн сегодня? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.canva.com/ru\\_ru/](https://www.canva.com/ru_ru/). Дата доступа: 05.11.2021.
3. Связной Трэвел. Трэвел Оракул [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://travel.life/oracle>. Дата доступа: 05.11.2021.
4. Travel.Life. Чек-листы для путешествий по России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://travel.life/checklist/country/rossiya>. Дата доступа: 05.11.2021.

## USE OF CHECKLISTS IN THE CLASS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Paremuzashvili E.E.**

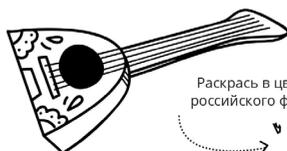
*Pushkin State Russian Language Institute  
Russia, Moscow*

In this article, the author shows the ways of working with checklists in the class in Russian as a foreign language. It should be noted that checklists can be used not only as educational and methodological material, but also in the process of sociocultural adaptation of foreign students, during excursions, out-class lessons, quests.

*Keywords: checklist, social and cultural speech adaptation, sociocultural competence, communicative competence.*

# Россия (в квартире)

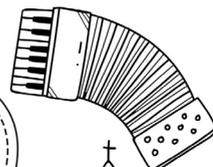
Travel.life



Раскрась в цвета  
российского флага



- Приготовить борщ, оливье, селедку под шубой и налепить пельменей
- Устроить чаепитие из блюдца и сахаром вприкуску
- Посмотреть фильмы о широкой русской душе
- Вспомнить, что «Пушкин – наше всё» и школьную программу по литературе
- Сходить на онлайн экскурсию в Третьяковку или Эрмитаж
- Провести вечер с постановками Большого театра, Мариинки или Театра на Таганке
- Послушать классическую музыку русских композиторов и песни из Хит топ-40
- Станцевать хоровод, «Барыню» и «Калинку»



- Составить для себя самый интересный маршрут на лето: Камчатка, Алтай, Карелия, Крым
- Поиграть в города: Москва – Архангельск – Курск – Калининград - ...
- Сыграть в лото, домино, морской бой
- Освоить русские промыслы: раскрасить узоры в стиле хохломы, гжели, дымковской игрушки
- Декорировать валенки
- Почитать детям русские народные сказки
- Заказать наряды в стили а-ля русс
- Натренировать память и выучить «Евгения Онегина» наизусть
- Разрисовать этот чек-лист в русском стиле



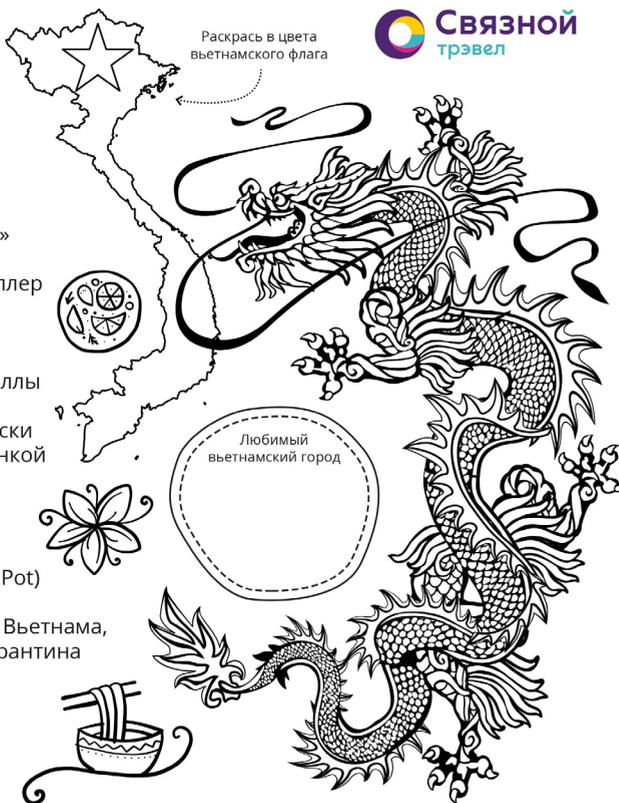
Твои русские рисунки

Рис. 1. Россия (в квартире)

# Вьетнам

(в квартире)

- Посмотреть фильмы «Доброе утро, Вьетнам» и «Аромат зеленой папайи»
- Почитать книгу Карин Мюллер «Мутные воды Меконга»
- Приготовить суп фо, сэндвич бан-ми, спринг-роллы
- Заварить кофе по-вьетнамски со взбитым яйцом и сгущенкой
- Стать экспертом в рисе
- Устроить домашний вечер с «Горячим Горшком» (Hot Pot)
- Выбрать один из курортов Вьетнама, куда отправиться после карантина
- Сделать домашним вьетнамский массаж
- Устроить грязевые ванны



Раскрась в цвета вьетнамского флага



Твои вьетнамские рисунки



- Заказать себе шлепки-вьетнамки
- Освоить пару приемов боевых искусств - Вовинам Вьет Во Дао и Няч-Нам
- Освоить вьетнамскую каллиграфию
- Узнать о разнообразии фруктов: нойна, питахайя, салак и других
- Посмотреть представления кукольного театра на воде – водяных марионеток
- Скачать изображение дракона и раскрасить его
- Соорудить себе конусообразную шляпу – нон и расписать ее
- Разрисовать этот чек-лист во Вьетнамском стиле



Рис. 2. Вьетнам (в квартире)

# Китай

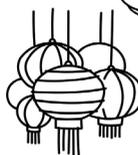
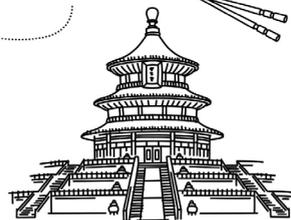
## (в квартире)



Раскрась в цвета китайского флага



- Начать утро с оздоровительной гимнастики тайцзи
- Прочитать труды Конфуция, «Играющая в го» и «Сон в красном тереме»
- Посмотреть выпуски передачи «Открытие Китая» Евгения Колесова
- Посмотреть фильмы «Разрисованная вуаль», «Дом летающих кинжалов» и «Великая стена»
- Послушать китайскую флейту
- Приготовитьпельмешки – вонтоны, курицу гунбао и овощи дисансьен
- Организовать чаепитие по правилам
- Изготовить бумажный фонарик и веер



Твои китайские рисунки

- Изучить историю Великой китайской стены и Терракотовой армии
- Декорировать дом красными аксессуарами
- Составить себе китайский гороскоп
- Заказать товары на AliExpress
- Вывести тушь иероглифы (в китайском языке их 80 тысяч!)
- Сыграть с друзьями онлайн в го
- Овладеть этикетом использования палочек для еды – куйцзы
- Постигнуть дао в наши непростые времена
- Разрисовать этот чек-лист в китайском стиле

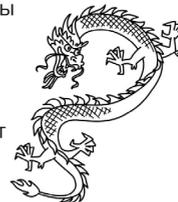


Рис. 3. Китай (в квартире)

## ОТБОР И АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ РАБОТЫ В ГРУППАХ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

**Петрачкова И.М.**

*Гомельский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гомель*

В статье рассматриваются принципы и критерии отбора медицинских текстов по специальности, приёмы и механизмы их адаптации в учебных целях в контексте языковой профессиональной подготовки англоязычных студентов-медиков, обосновывается необходимость использования таких материалов в учебном процессе с учетом коммуникативных потребностей обучаемых, исходя из опыта создания учебно-методических пособий для иностранцев. Обосновывается положение о том, что скрупулезный подход к отборке текстового материала и его последующая адаптация способствует успешному и скорейшему овладению иностранными студентами языком будущей специальности.

*Ключевые слова: текст по специальности, адаптация, трансформация, исключение, добавление, замена, перестановка.*

Обучение русскому языку в группах иностранных студентов, обучающихся в медицинских вузах Республики Беларусь на английском языке, представляет собой достаточно долгий и сложный процесс. У этой категории обучаемых овладение русским языком происходит не так интенсивно и продуктивно, как у инофонов, получающих образование на русском языке. И тому есть объективные причины, обуславливающие это явление: англоязычные студенты в меньшей степени вовлечены в коммуникацию как в бытовой, так и в учебной сферах, поскольку все дисциплины в вузе читаются исключительно на английском языке, и у обучаемых нет потребности в освоении тех или иных узко специальных медицинских терминов, свои же бытовые вопросы и проблемы они также могут успешно решить, обратившись к англоговорящему преподавателю. Однако такая внешне «благоприятная» атмосфера, как правило, приводит к тому, что в дальнейшем, оказавшись на медицинской практике в белорусских учреждениях здравоохранения (больницах, поликлиниках, госпиталях и пр.) иностранные студенты-медики испытывают определенный дискомфорт и растерянность, когда возникает необходимость вступления в непосредственный контакт с пациентами и медперсоналом больниц и клиник. Для того чтобы этого не произошло, преподаватель-русист на занятиях РКИ осуществляет обучение инофонов языку профессионального общения, стараясь вооружить студента определенным запасом лексических средств медико-биологического профиля, знание которых непременно будет востребовано иностранцами в ходе прохождения ими производственной практики. И здесь остро встает вопрос об отборе такого текстового материала, который бы способствовал оптимально интенсивному обучению иностранцев и соответствовал целому ряду требований.

Известно, что в лингвистике под термином «текст» понимается речевое произведение, состоящее из ряда предложений, расположенных в определённой

последовательности и объединённых в целое единством темы, основной мысли и с помощью различных языковых средств. Любой текст (от латинского *textus* – «ткань», «сплетение», «соединение», «структура», «связь») представляет собой систему знаков и обладает определенным набором таких общих характеристик, как воспринимаемость, намеренность, завершенность, связь с другими текстами. Использование научных текстов по медицинской специальности при обучении русскому языку как иностранному несёт в себе целый ряд дидактических запросов. Отбор текста по специальности основывается на том, чтобы, во-первых, он вбирал в себя весь комплекс нужных для будущей коммуникации в профессиональной сфере лексических средств, во-вторых, отличался читабельностью, в-третьих, соответствовал тому уровню лексической, грамматической, синтаксической сложности (языковой компетенции), которым уже овладели иностранные студенты-медики, в-четвертых, способствовал развитию мотивации у инофонов к обучению (необходим выбор наиболее актуальной тематики), в-пятых, обладал определенной информативностью, связностью и делимостью, в-шестых, мог стать основой для дальнейшего совершенствования навыков построения монологических и диалогических высказываний в ходе прохождения производственной практики студентов-медиков.

Текст по специальности относится собственно к научному стилю – это вариативная форма речи, соответствующая, как правило, стандартным шаблонам построения модели текста, создаваемого в соответствии с определённой установкой в зависимости от функций самого стиля. Известно, что научный стиль речи обслуживает сферу научного знания и используется для изложения полученных путём исследования данных и знакомства читателя с извлеченной информацией. В иностранной аудитории задача преподавателя-русиста использовать конкретно взятый научный текст с целью интенсивного обучения инофона языку профессионального общения, т.е. текст должен выступать в роли своеобразного катализатора при овладении студентом языком будущей специальности. Оптимизации этого процесса будут содействовать механизмы и приемы адаптации, поскольку использование текстов по специальности в неадаптированном виде возможно не всегда, т.к. для некоторых этапов обучения лексическая и грамматическая составляющие могут не соответствовать требованиям, предъявляемым к обучаемым. Более того они могут содержать избыточную наполняемость пассивной абстрактной лексики, свойственной исключительно научному стилю, которая в будущем не пригодится обучаемым при их коммуникации в профессиональной сфере общения. На наш взгляд, к отбору текстов по специальности будут применимы два принципа: 1) актуальности искомого материала – поиск предполагаемых к использованию в учебных целях текстов происходит при помощи современных источников информации (газет, журналов, интернет-сайтов и т.д.), предоставляющих относительно современное содержание к моменту создания учебного текста; 2) энциклопедичности материала – искомые тексты, как нам представляется, предпочтительнее подбирать с точки зрения их объективной составляющей, которая позволяет учитывать

фактор достоверности предлагаемого студенту-медику материала. Кроме того учебные тексты по специальности, с точки зрения коммуникативного подхода, отражающие актуальные научные проблемы, должны вызывать у иностранных студентов стимул к мыслительной деятельности, желание высказаться или поспорить по тому или иному вопросу, связанному с тематикой текстового материала.

Критериями удачно подобранного учебного текста по специальности, можно считать, во-первых, возможность после его прочтения создать самостоятельный микротекст, который бы включал в себя наиболее значимые активно используемые лексические единицы и уже хорошо известные грамматические категории (данному критерию вполне соответствуют учебные тексты, представленные в пособиях для англоговорящих обучаемых, которые уже адаптированы под ту или иную грамматическую тему [1, с. 2]). Во-вторых, содержание, обладающее логической законченностью, должно иметь «удобную» однотипную структуру для включения изучаемых (новых) лексико-грамматических единиц и развития языковых навыков студентов-медиков. Кроме того материал (содержание) каждого нового учебного текста, как правило, связан по тематике частично или полностью с другими текстами в рамках раздела, образуя вместе с ними единый интертекст для развития навыков разных видов речевой деятельности. Безусловно, достижению такого оптимального для процесса обучения соответствия способствует адаптация отобранных текстовых материалов. А наиболее продуктивным видом работы с тем или иным учебным текстом, на наш взгляд, является их дальнейшая частичная адаптация регулярно осуществляемая самими иностранными студентами-медиками на занятиях РКИ под руководством преподавателя с целью наиболее глубокого понимания, осмысления текстового материала, его интерпретации, отбора востребованной в производственной практике лексики, отработки орфоэпических навыков при употреблении целого ряда труднопроизносимых терминов медико-биологического профиля в рамках подготовки сжатого пересказа полученного адаптированного микротекста.

Под адаптацией (от латинского *adaptatio* – «приспосабливать») текста, предназначенного для чтения, понимается его трансформация (и комментирование) с целью приспособить текст для восприятия читателем-инофоном, расширить его лексический запас, развить речевые навыки и читательскую компетенцию. Адаптации могут подвергаться тексты практически любого стиля и жанра, в том числе научно-популярные и собственно учебные научные тексты по специальности. Адаптация осуществляется в двух направлениях: это, прежде всего, трансформация текста оригинала, в рамках которой используется ряд таких приемов, как исключение (сокращение, редукция), перефразировка (к ней относятся такие типы трансформации, как добавление, замена, перестановка), а также комментирование. В ходе трансформации доминирующим приемом, который применяется на всех ее уровнях, является исключение (уменьшение, сокращение объема исходного текста) с целью упрощения его смысла и языковой

структуры, формирования четкой однотипной текстовой модели, легкой для восприятия и запоминания, а также устранения и полного снятия лексических и грамматических трудностей у обучаемых. Еще одним довольно значимым приемом адаптации текста по специальности является замена, или упрощение текста, которая направлена на устранение и снятие трудностей лексического и грамматического характера [см. об этом подробнее: 3, с. 411 – 412]. Сложные грамматические конструкции заменяем на более простые; абстрактные пассивные лексические единицы – на синонимы, которые принадлежат к разряду активного словаря инофонов; специфические понятия – на слова из нейтрального пласта лексики, при этом строго ориентируемся на грамматический и лексический уровень владения языком англоязычных студентов-медиков. Однако, следует заметить, что функцию замены во многих случаях может выполнять комментарий, не травмирующий текст оригинала. Добавление – объяснение непонятных либо невыраженных фрагментов, терминов путем введения дополнительных лексических единиц. Именно данный прием при адаптации текстов по специальности конкретизирует и уточняет информацию, вызывающую трудности понятийного характера у читателя-иностранца. Применение текстуальных пояснений в основном обусловлено прагматическими факторами. Иногда можно не прибегать к переводу какого-либо медицинского термина, а например, используя этот прием, достаточно будет указать (добавить) рядом в скобках его латинский вариант, который хорошо знаком и понятен обучаемым [2, с. 43, 45]. Перестановка – упрощение структуры всего текста или его фрагмента путем изменения порядка следования языковых единиц в целях его оптимальной подготовки для удобочитаемости. Элементами, которые подвергаются перестановке, часто являются слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста.

Таким образом, с точки зрения применения современных подходов и критериев, предъявляемых к учебному тексту по специальности для иностранных студентов, процесс адаптации представляется нам целым комплексом преобразований, включающим приёмы добавления, замены и перестановки, которые используются в ходе трансформации, для перехода от языковых единиц оригинала к более упрощенным, доступным для инофонов языковым единицам как в лексико-грамматическом, так и синтаксическом плане. Очень часто адаптация затрагивает как форму, так и содержание языковых единиц, поэтому подобного рода трансформации являются преобразованиями формально-семантического характера. Ведущим приемом адаптации текстов по специальности, на наш взгляд, все же является сокращение текста. Преподавателям русского языка как иностранного в вузе в целях оптимизации процесса обучения языку профессионального общения необходимо не только прибегать к различным методам и приемам адаптации текстов по специальности, но и обучать им иностранных студентов, привлекать будущих медиков к определенным видам работы, связанным с преобразованием собственно научных текстов.

### Литература

1. Петрачкова, И.М. Изучаем причастия и деепричастия: учеб. -метод. пособие к практическим занятиям по русск. языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И.М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2012. – 93 с.
2. Петрачкова, И.М. Изучаем язык будущей специальности (повторение предложно-падежной системы русского языка): учеб.-метод. пособие к практическим занятиям по русск. языку как иностранному для студентов 2 курса с английским языком обучения факультета по подготовке специалистов для зарубежных стран учреждений высшего медицинского образования / И.М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2018. – 204 с.
3. Петрачкова, И.М. Адаптация текстов по специальности при обучении языку профессионального общения иностранных студентов-медиков / И.М. Петрачкова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т. Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 409-412.

### SELECTION AND ADAPTATION OF TEXTS BY SPECIALTY FOR WORK IN GROUPS OF ENGLISH SPEAKERS MEDICAL STUDENTS

**I. M. Petrachkova**

*Gomel State Medical University  
Belarus, Gomel*

The article discusses the principles and criteria for the selection of medical texts in the specialty, techniques and mechanisms for their adaptation for educational purposes in the context of the language professional training of English-speaking medical students, substantiates the need to use such materials in the educational process, taking into account the communicative needs of students, based on the experience of creating educational practical guides for foreigners. The article substantiates the proposition that a scrupulous approach to the selection of textual material and its subsequent adaptation contributes to the successful and early mastery of the language of the future specialty by foreign students.

*Keywords: specialty text, adaptation, transformation, exclusion, addition, replacement, rearrangement.*

### КУЛЬТУРА РЕЧИ ПЕДАГОГА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

**Платоненко О.В.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Беларусь, Минск*

В данной статье рассматриваются элементы речевой культуры педагога, значение выразительных возможностей речи в его профессиональной деятельности.

*Ключевые слова: речевая культура, аудитория, приветствие, обращение.*

Профессиональная речь является речевым имиджем любого специалиста (не только филолога, но и физика, редактора, журналиста, менеджера и др). Но особенно это касается тех людей, которые работают с людьми. Это прежде всего преподаватели. Ведь современный педагог должен считать речевую культуру неотъемлемой частью педагогического мастерства. Свободное владение навыками публичной и деловой речи, умение корректно выражать и аргументированно обосновывать положения предметной области знаний во многом определяют успех педагога не только в профессиональной деятельности, но и вне ее.

Одной из актуальных проблем в преподавании русского языка как иностранного сегодня является необходимость более глубокого изучения речевой культуры и традиций его носителей. Только таким образом можно обеспечить изучающим русский язык как иностранный необходимые фоновые знания, без которых невозможно реальное общение. Этикет (педагогический этикет) базируется на морально-нравственной и организационной основах. Можно сказать, что этикет дает преподавателю технику поведения, способствующую эффективности его работы. Любое аудиторное занятие начинается с приветствия. Приветствие призывает аудиторию к определенному виду творческой деятельности, например диалогу по теме. Именно поэтому классическое обезличенное: *Здравствуйте, садитесь*, – употреблять не стоит, так как оно настраивает учеников исключительно на монолог. Приветствие не должно быть затянутым, фальшивым или неестественным (измененный форсированный голос, отсутствие зрительного контакта). Это препятствует взаимопониманию.

В то же время с приветствием не стоит торопиться. Оно должно прозвучать в тишине ожидания. Каждый учащийся должен услышать и почувствовать, что это одновременно короткое и властное требование внимания. Необходимо всегда помнить, что преподаватель не оратор, а собеседник. Здороваясь, преподаватель формирует тональность урока, настраивает на творческую инициативу. Не следует употреблять в приветствии, да и на протяжении всего педагогического общения, перформативы *говорю, требую, прошу*. Они не вносят никакой дополнительной информации, поскольку эти действия очевидны.

Прощание завершает занятие, но в то же время дает толчок для самостоятельной мыслительной работы студентов. По русской университетской традиции это будет благодарность за внимание, за участие в совместном поиске или разрешении трудной проблемы. Даже если урок был в форме лекции, студенты много поработали: слушали, реагировали, формировали образы, искали ответы на возникшие вопросы, делали выводы. Прощание – это расставание. Многие не рассмотренные или вновь возникшие вопросы приходится переносить на следующие занятия. Прощаясь, преподаватель может готовить учеников к продолжению диалога: *Благодарю, сегодня мы вместе открыли много нового и интересного, но главное – впереди!*

Прощаясь, следует избегать высокопарных фраз: *Выражаю сердечную признательность, Позвольте вас поблагодарить*. В данном случае они неуместны и скорее вызывают комический эффект.

Обращение к учащимся на *ты* / *Вы* вызывает множество вопросов. Обращение на *ты*, имеющее в русском языке длительную историю, довольно многозначно. С одной стороны оно может значить дружеское расположение, а с другой, – пренебрежение и даже грубость. По мнению многих авторов работ по речевому этикету, на *Вы* следует обращаться к взрослым людям и подросткам. Такое обращение дисциплинирует, поднимает студента в собственных глазах, подчеркивает деловые отношения.

Обращение по имени и фамилии к учащемуся также бывает предметом острых дискуссий. Официально-деловое общение предусматривает обращение по фамилии. Обращение по имени часто требует дополнительного жеста, ведь в аудитории может быть несколько человек с одним и тем же именем. Обращение, представляющее собой сочетание фамилии и имени, слишком формально, а вот обратное сочетание: имени и фамилии – вполне уместно. В процессе общения не рекомендуется модифицировать или просторечно сокращать имя студента.

Приказ и просьба – структуры, произносимые чаще всего неправильно и с неверной интонацией. Приказ-просьба должен произноситься вежливо, но категорично: *Откроем тетради, Посмотрим на доску*. Внешне такой приказ выглядит просьбой, однако это требование, которое подчеркивается особым тоном – твердым, спокойным и корректным. Необходимо четко расставить акценты и паузы, произнести приказ чуть более громко. Не следует употреблять просторечные формы в прошедшем времени: *Сели, Подошел к доске*, и глаголы несовершенного вида в повелительном наклонении: *Выходи, Рассказывай, Читай*. Правильными будут формы совершенного вида. Приказ преподавателя должен нацеливать на совместное решение проблем, совместное творчество: *Представим себе ситуацию..., Подумаем над такой-то проблемой*.

Вызов студента или приглашение его к диалогу предполагает общение и желательно, чтобы оно сопровождалось эмоциональной настройкой на решение проблемы: *Я знаю, Стефан, у Вас есть собственное мнение по этому вопросу. Поделитесь своими мыслями!*

Вопрос – один из самых главных структурных элементов занятия. Именно вопросы порождают дискуссии, раскрывают новые проблемы. Важно, чтобы преподаватель, задавая вопрос, именно спрашивал, интересовался.

Похвала и порицание – оценочные формы, от которых, прежде всего, зависит ход занятия и взаимоотношения студентов и преподавателя. Формулировка похвалы более удачна, если в нее включена констатация реальных достижений студента: *Молодец, Тебе удалось сформулировать всё точно и ясно, нам было интересно тебя слушать!*

Иногда преподаватели считают возможным на занятиях возмущаться поведением или уровнем подготовленности студентов, тем самым разрывая живую ткань аудиторного занятия, в то время как значимое выразительное молчание может быть более действенным.

### Литература

1. Мишаткина, Т.В. Педагогическая этика: учебное пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д.: Феникс; 2004.
2. Писаренко, В.И. Педагогическая этика: Книга для учителя / В.И Писаренко, И.Я. Писаренко. – Минск : Народная асвета, 1986.
3. Якубсон, Я.Г. О педагогической этике. / Я.Г. Якубсон. – Л. : Знание, 1973.

## THE CULTURE OF THE TEACHER'S SPEECH IN THE RCT CLASSES WITH INTERNATIONAL STUDENTS

**Platonenko O.V.**

*Belarusian State Agrarian Technical University  
Belarus, Minsk*

This article examines the elements of a teacher's speech culture, the importance of expressive speech capabilities in his professional activity.

*Keywords: speech culture, audience, greeting, address.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Пономаренко Е.А.**

*ФГАОУ «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»  
Институт филологии  
Крым, Симферополь*

В статье анализируются особенности реализации культурологического подхода к изучению творчества А.П. Чехова в иностранной аудитории медицинского вуза. Подчёркивается актуальность проблемы обращения к художественному тексту как материалу, который служит стимулом к осознанию себя и своей личной ответственности в профессии медика. Основное внимание автор концентрирует на интерпретации рассказа «Враги», сочетающей лингвистический и литературоведческий анализ.

*Ключевые слова: лингвокультурологический подход, персонаж, художественный образ, художественная деталь, языковые средства.*

Несмотря на то что наследие А.П. Чехова достаточно хорошо изучено, интерес к нему не угасает, как среди отечественных читателей, так и среди иностранных почитателей таланта писателя. Следует отметить, что ни один из сборников для чтения, адресованных иностранным учащимся медицинского профиля, не обходится без чеховских рассказов. Знакомство с творчеством А.П. Чехова представляется весьма актуальным, поскольку содержит не только богатейший языковой и культурологический материал, но и медицинский, который служит стимулом к осознанию себя и своей личной ответственности в профессии.

Лингвокультурологический подход понимается нами как взаимодействие языка и культуры, а именно: исследование единиц языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты человеческого сознания, выраженные в поэтических и прозаических художественных текстах. Цель такого подхода – помочь увидеть тот культурный фон, который стоит за единицей языка и который позволяет соотносить поверхностные структуры языка с их глубинной сущностью.

Познакомить студентов медицинского вуза с творчеством А.П. Чехова поможет спецкурс, в рамках которого могут быть рассмотрены не только традиционно читаемые рассказы «Ионыч», «Палата № 6», «Хирургия», но и произведения, редко включаемые в программу обучения, – «Случай из практики», «В цирюльне», «Враги», «Цветы запоздалые» и др. Такой спецкурс, в первую очередь, адресован студентам, получающим медицинское образование на русском языке.

Талант А.П. Чехова как родоначальника социально-психологической прозы определяется уникальностью его творческого метода. Чтобы сформировать у иностранных учащихся представление об идиостиле писателя, необходимо уже на первом этапе знакомства с текстом произведения уделить особое внимание значимым элементам поэтики: сюжетно-композиционной структуре и принципам создания образов, которые реализуются в использовании художественных приёмов и разнообразных выразительных средств (деталей, мотивов, умолчаний, слов-сигналов). Необходимым условием для понимания содержания текста также является отсылка к основным культурным и историческим реалиям, отражающим жизненную ситуацию в России в конце XIX – начале XX вв.

Проиллюстрируем работу с чеховским текстом на примере рассказа «Враги».

Рассказ «Враги» написан в 1887 году. Повествование в рассказе сосредоточено на взаимоотношениях главных героев, образующих два противоположных «мира»: «мир» доктора Кирилова и «мир» дворянина Абогина. Кирилов – земский доктор, верный традициям русской медицины, который, несмотря на личное горе (смерть единственного сына), едет в имение Абогина, чтобы спасти его жену от сердечного приступа.

Основной приём художественной изобразительности, используемый А. П. Чеховым в данном рассказе, – антитеза. Именно в противопоставлении главных героев даны их портретные и речевые характеристики. Раскрывая образы персонажей, следует обратить внимание учащихся на то, что А.П. Чехов использует традиционный для литературы приём «говорящих фамилий», отмечая при этом, что семантика каждого антропонима сообщает имени символический смысл. Так, «ключом» к пониманию образа доктора Кирилова является каноническое мужское личное имя *Кирилл*, которое выполняет роль производящей основы для антропонима *Кирилов*. В переводе с древнегреческого Кирилл – *Κύριλλος*, означает «господин», «владыка» [1, с. 52]. Определённая семантико-функциональная значимость имени *Кирилл* обусловлена культурно-

религиозными обстоятельствами, в соответствии с которыми образ доктора воспринимался как подобие Бога-Вседержителя – вершителя человеческих судеб. Что касается образа Абогина, то ему А.П. Чехов уделяет особое внимание. Фамилия Абогин соотносится со словом, имеющим приставку *а-* «(гр. *а...*, *ап...* *не-, без-*), которая при образовании прилагательных и существительных вносит значение отрицания или отсутствия какого-л. качества, свойства» [2, с. 273], то есть *А + бог + ин* существующий вне идеи Бога. В данном контексте приставка *а-* акцентирует отсутствие качества. Заметим также, что в фамилии *Абогин* наблюдается отчётливая связь с прилагательным *убогий = ничтожный, посредственный*. И действительно, в рассказе дворянин Абогин представлен как человек, живущий вне ценностей русской духовной культуры. Он – эгоист, полностью поглощённый собственными интересами, думающий о своём благополучии и спокойствии.

Важной составляющей чеховского текста, к которой в обязательном порядке следует привлечь внимание учащихся, является художественная деталь. Каждая из них несёт в себе какую-то смысловую нагрузку, позволяет лучше понять особенности характера героя, его поведения и душевного состояния: «именно в использовании деталей и состоит стилистическое своеобразие Чехова, особый чеховский реализм» [3, с. 273].

В начале рассказа А. П. Чехов рисует сцену встречи Кирилова и Абогина. Автор представляет своих героев посредством эпитетов: «*растёгнутая жилетка*», «*мокрое лицо*»; «*белое кашне*», «*бледное лицо*», получающих в тексте дальнейшее смысловое развитие. Для характеристики образа Абогина в контекст вводится деталь дресс-кода того времени *белое кашне*. Важно подчеркнуть, что в эпоху А.П. Чехова *белое кашне* – это не просто модный аксессуар, согревающий в холодную погоду, но и знак, указывающий на принадлежность лица к высшему обществу и, как следствие этого, на социальный характер поведения. Примечательно, что словосочетание *белое кашне* в рассказе эквивалентно русскому фразеологизму *белая кость* – «человек знатного происхождения или принадлежащий к привилегированному сословию в дореволюционной России» [4, с. 209]. Для А.П. Чехова в данном случае особым значением обладает цветовая характеристика аксессуара, поскольку прилагательное *белый* в произведении получает индивидуально-авторскую семантику – реализуется значение «чёрствость, бессердечность».

Заметим также, что характерной чертой внешнего облика персонажа является его сходство со *львом*, которое передаётся посредством языковых единиц, описывающих экстерьер этого животного: *грива, львиный, ноздри, большая голова*. Для понимания лексического фона следует также обратить внимание студентов на информацию культурологического плана и адресовать их к словарям, акцентируя при этом внимание на том факте, что издавна в русской культуре *лев* воспринимается как один из самых древних мифологических символов: символ высшей божественной силы, мощи, власти, величия; солнца и огня. В условиях изменившегося исторического контекста образ *льва* получает иное наполнение: в России, во второй половине XVIII в., как отражение дворянской культуры

формируется новое социальное явление – «свет». В это время слово *лев* стало употребляться с прилагательным *светский*, получив значение: «законодатель мод, правил светского поведения, покоритель женских сердец (устар., ирон.)» [5, с. 31]. А. П. Чехов использует существительное *лев*, чтобы передать, с одной стороны, изящество и даже красоту внешнего облика персонажа Абогина, сравниваемого со львом, а с другой – неискренность и бесчувственность его натуры, стремящейся к удовлетворению своих низменных желаний.

Описывая образ жизни Абогина, Чехов также вводит в повествование незначительные, на первый взгляд, детали, указывающие на то, что герой рассказа – эгоистичный бездельник. Например, музыкальные инструменты – рояль и виолончель (знак принадлежности Абогина к музыкальной профессии) – являются лишь украшением роскошной гостиной, поскольку на них давно никто не играет. Подтверждением праздной и беспечной жизни аристократа являются и слова Кирилова, который сравнивает Абогина с каплуном, страдающим от ожирения.

Следует также проследить и речевое взаимодействие персонажей рассказа, взаимодействие которых представляет собой систему объединённых между собой речевых жанров. В первую очередь, это речевые жанры, сложившиеся в условиях ситуации речевого общения *врача и пациента*. Встраиваясь в ткань художественного произведения, такие РЖ многоаспектно характерологичны, поскольку воспроизводят процесс профессионального речевого взаимодействия и квалифицируют как индивидуальные, так и общественно обусловленные качества персонажа-адресанта и персонажа-адресата, а также ситуацию их разговора.

Подводя итог, отметим, что лингвокультурологический подход к изучению художественного текста (в нашем случае произведений А.П. Чехова) поможет осознать языковые истоки образности и выразительности произведения. Используемый на таких занятиях анализ – это путь к синтезу художественного произведения, к восприятию его целостной художественной системы, в которой все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы.

### Литература

1. Никонов, В.А. Словарь русских фамилий / Сост. Е.Л. Крушельницкий. М.: Школа-Пресс, 1993. – 224 с.
2. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е.С. Зенович. М.: ООО «Издательство АСТ»: Олимп, 2000. – 784 с.
3. Фрайзе Маттиас. Проза Антона Чехова: монография / пер. с нем. В.А. Андреевой, Е. А. Гончаровой / под ред. И.В. Корина, Н.Л. Маишевой. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 273 с.
4. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А.И. Молоткова. М.: «Советская энциклопедия», 1968. – 543 с.
5. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т.2: Л-О / под ред. Д.Н. Ушакова. – 1938 г. М.: Русские словари, 1994. – 523с.

## LINGUOCULTUROLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF ANTON CHEKHOV'S CREATIVITY IN A FOREIGN AUDIENCE OF A MEDICAL UNIVERSITY

**Ponomarenko E.A.**

*Vernadsky Crimean Federal University" Institute of Philology.  
Crimea, Simferopol*

The article analyzes the features of the implementation of the cultural approach to the study of A. Chekhov's creativity in a foreign audience of a medical university. The urgency of the problem of referring to a literary text as a material that serves as an incentive to realize oneself and one's personal responsibility in the medical profession is emphasized. The author focuses on the interpretation of the story "Enemies", combining linguistic and literary analysis.

*Keywords: linguistic and cultural approach, personage, artistic image, artistic detail, language means.*

## РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Портнова-Шаховская А.В.**

*Гомельский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гомель*

В статье рассматривается целевая и методическая специфика языковой подготовки иностранных студентов первого-третьего курсов медицинских вузов. Автор иллюстрирует изученный теоретический материал о феномене межкультурной коммуникации примерами, взятыми из преподавательской практики.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, менталитет, участники образовательного процесса, цель языковой подготовки.*

Система образования – часть современного мира, формирующегося в условиях глобализации различных сфер деятельности людей. Одним из проявлений глобализации являются миграционные процессы, наиболее активно протекающие среди людей, которые по возрасту могут быть студентами. Иностранные студенты – категория учащихся, для которых актуальны проблемы культурной (и, как часть, языковой) адаптации за рубежом. В современной Беларуси самыми востребованными среди иностранцев являются медицинские вузы. Поэтому закономерно, что система обучения в них устанавливает личностные (готовность и способность обучающихся к саморазвитию), предметные (освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт по получению нового знания, его преобразованию и применению) и метапредметные (универсальные, т.е. познавательные, регулятивные и коммуникативные, учебные действия) требования к результатам образовательного процесса.

Если готовность и способность к саморазвитию напрямую зависит от личностных качеств обучающихся, то значительные предметные и

метапредметные результаты обучения достигаются совместными усилиями студентов и преподавателей. Преподаватель русского языка как иностранного «отвечает» за создание условий для реализации коммуникативных действий студентов, т.е. их межкультурной коммуникации. Это понятие было введено в 50-х гг. XX в. американским культурным антропологом Эдвардом Холлом и имело значение «идеальная цель, к которой должен стремиться человек в своём желании как можно лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру». Мы употребляем термин *межкультурная коммуникация* в значении «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2]. Сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, всеобщее внимание привлекается к вопросам межкультурной коммуникации.

С 90-х гг. XX в. межкультурная коммуникация находится в стадии формирования как научная дисциплина: например, в России в 1996г. специальность высшего профессионального образования «Иностранные языки» была заменена на «Лингвистику и межкультурную коммуникацию». Межкультурная коммуникация отличается междисциплинарностью: так, в Москве с 1992 г. функционирует Центр по изучению взаимодействия культур, где работают лингвисты и литературоведы, историки и философы, психологи и социологи. Антропология, культурология, менеджмент, этнология, экология средств коммуникации – это те отрасли знания, которые обогащают межкультурную коммуникацию как научную дисциплину на современном этапе развития. В медицинском вузе на изучение этих дисциплин отводится ограниченное количество учебных часов, поэтому особая ответственность за достижение такой важной цели, как облегчение коммуникации между представителями различных культур, снижение конфликтного потенциала, возлагается на преподавателя русского языка как иностранного: русский язык – это язык межнационального общения и один из государственных языков в Республике Беларусь. В последнее время межкультурную коммуникацию рассматривают как новую модель языкового обучения иностранных студентов [1]. Синонимичной термину *межкультурная коммуникация* (англ. cross-cultural communication, intercultural communication) является конструкция *культурное взаимодействие*, которое предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (язык, речь, письменность, электронную коммуникацию).

Иностранные студенты – граждане различных стран, обучающиеся в Республике Беларусь на русском и английском языках. Для организации межкультурной коммуникации и русскоговорящих, и англоговорящих студентов актуальны правила, сформулированные исследователем этого феномена Т.Н. Персиковой: 1) информация, передаваемая на невербальном уровне, представляет наибольшие трудности для интерпретации членами иной культуры; 2) для достижения понимания при общении необходимо обучать участников

межкультурного взаимодействия активному слушанию; 3) необходимо уметь предвидеть и предотвратить возможные ошибки при коммуникации с представителями разных культур, иначе намечавшийся межкультурный контакт может сорваться за счёт произведённого негативного впечатления [4]. Согласно классификации типов коммуникации, межкультурное взаимодействие студентов медицинского вуза можно охарактеризовать по количеству участников и расстоянию между ними (меж/внутригрупповое, профессиональное, электронное), по функции (информативное, коммуникативное, аффективно-оценочное, рекреативное), по использованию языка (вербальное и невербальное). Изначально межкультурная коммуникация между преподавателем вуза и иностранными студентами носит убеждающий и ритуальный характер, т.к. это общение между людьми с разным социально-культурным статусом, идеологическими установками, традициями и обычаями. На данном этапе особенно важна аффективно-оценочная составляющая общения, которая требует от преподавателя постоянного контроля и коррекции. Об эффективной межкультурной коммуникации можно говорить в случае её выхода на уровень информативно-коммуникативного (реализуется на дисциплинарных занятиях) и рекреативного (предоставляет информацию для отдыха во внеучебное время) общения.

Изложим некоторые наблюдения относительно указанных типов и правил коммуникации, взятые из нашей преподавательской практики. Правила речевого этикета современной Беларуси наиболее близки туркменским и арабским студентам, которые, обращаясь к преподавателю, обычно используют привычное для нас имя-отчество. В обращении индусов, нигерийцев, ланкийцев данная персонализация обычно отсутствует: *Мэм, мадам* или *преподаватель, учитель/teacher* и на **Ты**. Однако это не свидетельствует о неуважении: так, ланкийские студенты I курса, следуя своеобразному «культу учителя», зачастую просят преподавателя благословить их. Познакомить англоговорящих первокурсников с уважительной формой обращения ко взрослому собеседнику разумно на учебных занятиях, где изучаются личные местоимения в русском языке.

В достижении понимания при межкультурном общении чрезвычайно важна аффективно-оценочная составляющая. По нашим наблюдениям, наиболее сдержанны в проявлении чувств и эмоций студенты из Шри-Ланки. Также они малоактивны в вербальной коммуникации и для них важно ощущение сплочённости группы, поэтому такие формы совместной деятельности, как активное слушание, совместное чтение, рассказ-обсуждение, стимулирующие речевую активность при сохранении ощущения психологической защищённости, будут наиболее эффективными. Студенты из арабских стран (Йемена, Ливана, Ирана, Ирака) обычно ранжируют своё эмоциональное поведение в меж/внутригрупповой личностной (проявляют непринуждённость в общении, зачастую требующую контроля со стороны преподавателя) и профессиональной (стараясь открыто не выражать своё истинное отношение к результату работы своего соотечественника) коммуникации, поэтому на учебных занятиях предпочитают индивидуальные задания. Индивидуальные формы

работы эффективны также со студентами из Индии, но по иным причинам: они доброжелательны, но эмоционально «закрыты», вероятно, из-за кастовых различий. Менталитет англоговорящих студентов-нигерийцев наиболее близок к европейскому: социальная открытость в проявлении чувств в сочетании с личностным дистанцированием. Вероятно, исторически в их школьном обучении и воспитании сильны традиции европейской (английской) системы образования. Русскоговорящие студенты из азиатских стран (в частности, Туркменистана) по причине культурно-ментальных различий зачастую испытывают сложности в общении как с указанными выше категориями учащихся, так и со студентами-гражданами Беларуси, России, Украины: препятствует обусловленная спецификой социального уклада в родной стране «ритуальность» личностной коммуникации. С другой стороны, гражданам стран Средней Азии свойственны стремление познавать законы нового для них общества, отсутствие ярко выраженного языкового барьера, интерес и адаптированность к мониторинговым приёмам обучения, использующимся в современной белорусской системе образования.

Все народы разные, каждый из них обладает своей системой ценностей, которые вырабатывались поколениями, и их изменение не может пройти без ущерба для нации. Большинство учебных групп иностранных студентов этнически разнородны, т.е. их восприятие и понимание действительности, согласно типологии организационных культур нидерландского социолога Герта Хофстеде, различаются по 4-м параметрам: дистанция власти (определяет степень неравенства между людьми в физическом и образовательном отношении), неприятие неопределённости (степень стремления людей к использованию государственных законов в качестве средств обеспечения стабильности жизни), соотношение мужественности и женственности, индивидуализма и коллективизма. Формирование учебных групп должно осуществляться в соответствии с базовыми принципами кросс-культурного менеджмента – дисциплины, которая начала формировать в 80-х гг. XX в.: характер общения зависит от расстояния между участниками общения, следовательно, расстояние является базовой характеристикой для определения количества участников общения. Цель работы преподавателя – обеспечить устойчивый управленческий контроль образовательного процесса путём выработки общего и приемлемого для студентов-представителей разных культур образца кросс-культурного поведения. Цель деятельности студента в процессе изучения языка можно считать достигнутой, если он не боится говорить на неродном языке, допустить речевую ошибку и задавать уточняющие вопросы. Это станет предпосылкой последующего успешного перехода от бытового к учебно-профессиональному общению на русском языке (т.е. межкультурной коммуникации) иностранных студентов медицинского вуза с русскоговорящими пациентами, преподавателями и коллегами в процессе клинической практики.

### Литература

1. Басова, А.И., Скворцова, Н.И. Межкультурная коммуникация как новая модель обучения инофонов русскому языку / А.И. Басова, Н.И. Скворцова // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 апр. 2017 г. / БГУ, ФСК, кафедра культурологии; редкол.: Э.А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 465-474.
2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров: методическое руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246с.
3. Маталова, С.В. Обучение иностранных студентов медицинских вузов профессиональному общению на русском языке: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Маталова. – Нижний Новгород, 2012. – 21с.
4. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т.Н. Персикова: учебное пособие. – М.: Логос, 2011. – 224с.

## ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN MODERN LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

**Portnova-Shahovskaya A.V.**

*Gomel State Medical University*

*Belarus, Gomel*

The article examines the target and methodological specificity of the language training of foreign students of the first and third years of medical universities. The author illustrates the studied theoretical material on the phenomenon of intercultural communication with examples taken from teaching practice.

*Keywords: intercultural communication, mentality, participants in the educational process, the goal of language training.*

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ФАРСИ

**Поповская К.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В данной статье рассматриваются особенности грамматической системы фарси, связанные с отсутствием в современном персидском языке категории рода; описываются средства связи компонентов именных конструкций (изафет); характеризуется структура атрибутивных словосочетаний.

*Ключевые слова: фарси, русский язык, грамматика, род, словосочетание, изафет, порядок слов.*

Русский язык и фарси принадлежат к общей – индоевропейской – семье языков и имеют ряд схожих черт. Однако в процессе развития системы двух языков претерпели значительные изменения, которые обусловили появление существенных отличий. Понимание сути отличий родного и иностранного языка позволяет более осмысленно изучать новый язык и способствует продуктивности процесса обучения.

Существенным отличием фарси от русского языка является отсутствие грамматической категории рода. В среднеперсидский период развития языка (III-VII вв) существительные утратили конечные суффиксальные окончания элементов, которые являлись показателями принадлежности к тому или иному роду (мужскому, женскому или среднему). Утрата основообразующих суффиксов и падежных окончаний именных слов привела к их унификации, что способствовало элиминации родовых различий именных частей речи [1].

Определение родовой принадлежности имен существительных русского языка является сложным аспектом обучения учащихся, говорящих на фарси. Если род одушевленных имен существительных последовательно идентифицируется в соответствии с половой принадлежностью называемого лица, то определение рода неодушевленных имен существительных, как правило, вызывает затруднения.

Вследствие утраты грамматической категории рода существительными формы определяемых именных частей речи остаются неизменными. Прилагательные, местоимения (*за исключением личных*), числительные (*порядковые и собирательные*) **не изменяются по роду:**

прилагательные:

مرد باهوش (*tard-e bāhush*)

умный мужчина

زن باهوش (*tard-e bāhush*)

умная женщина

местоимения:

پدر من (*pedar-e man*) мой отец

مادر من (*modar-e man*) моя мать

این آقا (*in āghā*) этот господин

این خانم (*in khānum*) эта госпожа

числительные:

پسر اول (*pesar-e āvval*) первый сын

دختر اول (*dokhtar-e āvval*) первая дочь

دو برادر (*do barādar*) два брата

دو خواهر (*do khāhar*) две сестры

دو کودکان (*do kudakān*) двое детей

Более того, формы прилагательных и местоимений **не отличаются в единственном и множественном числе:** انسان زیبا (*ensān-e zibā*) красивый человек и مردم زیبا (*tardom-e zibā*) красивые люди; کودک من (*kudak-e man*) мой ребенок и کودکان من (*kudakān-e man*) мои дети. Кроме того, в фарси нет кратких и полных форм прилагательных.

В связи с изложенным выше необходимость согласования с существительными других именных частей речи представляет особую сложность для фарсиговорящей аудитории учащихся.

Фарси относится к группе аналитических языков. Для выражения отношений между словами в современном персидском языке используется фиксированный порядок слов. Структура словосочетаний отражается в следующей модели: на первом месте стоит определяющее слово, за ним следует определяемое, например, в словосочетании с существительными: دوست برادر (*dust-e barādar*) друг брата, عطر قهوه (*atr-e gkahve*) аромат кофе, باغ گل (*bāg-e gol*) сад цветов; с инфинитивами, выступающими в роли существительных со значением процесса: خواندن کتاب (*khāndan-e ketāb*) чтение книги; или в сочетании с прилагательными: کتاب جالب (*ketāb-e jāleb*) интересная книга, سوال مهم (*soāl-e mahem*) важный вопрос, شاعر معروف (*shāer-e ta'rif*) известный поэт; также в словосочетаниях с притяжательными местоимениями: خانه ی من (*khāne-ye man*) мой дом, خانواده ی تو (*khānevāde-ye to*) твоя семья, کار شما (*kār-e shomā*) ваша работа, کشور ما (*keshvar-e mā*) наша страна; с порядковыми числительными: درس اول (*dars-e āvval*) первый урок, هفته پنجم (*hafte-ye panjom*) пятая неделя.

Связь определяющего слова с определяемым осуществляется при помощи изафета, энклитического показателя, который присоединяется к определяющему слову и имеет звуковое оформление *-e* (или *-ye* после гласных). Изафет не отображается на письме после основ на согласную букву (поскольку краткие гласные в персидском языке не пишутся), в соответствии с принципами вокализма после основ на гласную букву пишется буква *-ی*.

При изменении порядка слов соответственно меняется смысл словосочетания, например: میوه درخت (*mive-ye derakht*) фрукт дерева и درخت میوه (*derakht-e mive*) фруктовое дерево. Иногда прилагательные индентифицируются в тексте только семантически (с учетом синтаксической позиции), к примеру: جوان (*javān*) молодой человек, юноша и سن جوان (*sen-e javān*) юный возраст, سردرد (*sardard*) головная боль и سر عروسک (*sar-e arusak*) голова куклы. Особенно заметно изменение смысла фразы в зависимости от порядка слов в сложных словосочетаниях, например: رستوران شهر بزرگ (*restorān-e shahr-e bozorg*) ресторан большого города شهر بزرگ (*restorān-e bozorg-e shahr*) большой ресторан города; انواع کفش فروشگاه (*ānvā-ye kafsh-e furushgāh*) виды обуви магазина и انواع فروشگاه کفش (*ānvā-ye furushgāh-e kafsh*) виды обувных магазинов. При относительно свободном порядке слов в русском языке благодаря сохранению падежной системы (флексий) компоненты словосочетаний согласуются друг с другом, демонстрируя более сильную синтаксическую связь, свойственную всем синтетическим языкам.

Еще одной особенностью структуры атрибутивных конструкций в персидском языке является то, что относительное прилагательное, как правило, предшествует качественному: ساعت طلا زیبا (*sā'at-e talā-ye zibā*) красивые золотые часы, شال ابریشم رنگی (*shāl-e abrisham-e rangi*) цветная шелковая шаль, کیف چرم کوچک (*kif-e charm-e kuchak*) маленькая кожаная

*сумочка*, тогда как в русском языке обычно качественное прилагательное предшествует относительному. В конструкциях с притяжательными местоимениями последние также занимают позицию в конце словосочетания: خانه قدیمی پدربزرگ من (*khāne-ye ghadimi-ye pedarbozorg-e man*) *старый дом моего дедушки*; داستان های طولانی مادربزرگ ما (*dāstānhā-ye tulāni mādarbozorg-e mā*) *длинные рассказы нашей бабушки*. Однако можно отметить сходство синтаксических конструкций с прилагательными в превосходной степени: и в русском, и в фарси суперлативы занимают позицию перед определяющими существительными: بهترین دوست شما (*behtarin dust-e shomā*) *ваши лучшие друзья*; قدیمی ترین شهر روی زمین (*ghadimitarin shahr-e rue zamin*) *самый древний город на земле*.

Описанные отличия являются предпосылкой для возникновения трудностей при построении высказываний у фарсиговорящей аудитории учащихся. Фиксацией в сознании модели родного языка объясняются ошибки, связанные с согласованием в роде, числе и падеже, а также обратным порядком слов. Исходя из этого, при обучении учащихся, говорящих на фарси, желательно уделять особое внимание работе с разными группами прилагательных (*мужского, женского, среднего рода, единственного и множественного числа*), а также акцентировать внимание на принятом в русском языке порядке слов.

#### Литература

1. Бертельс, Е.А. Грамматика персидского языка / Бертельс Е.А. – Институт живых восточных языков им. А.С. Енукидзе – Л.: 1926.
2. Сатцаев, Э.Б. Эволюция рода в иранских языках // Известия СОИГСИ. 2017. Вып. 24 (63). С. 90-97.
3. Хасан-заде, Резван. Лингвистический анализ имен прилагательных в русском языке в процессе их изучения в иранской аудитории / Резван Хасан-заде. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы филологических наук: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, январь 2019 г.). – Краснодар: Новация, 2019. – С. 5-9. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/321/14709/> (дата обращения: 11.11.2021).
4. Хасан-заде, Резван. К вопросу об изафетных конструкциях (существительное – существительное) в персидском языке / Резван Хасан-заде, Алиреза Валипур. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 15 (74). – С. 410-412. – URL: <https://moluch.ru/archive/74/12613/> (дата обращения: 11.11.2021).

## ASPECTS OF THE USE OF NOMINAL PARTS OF SPEECH IN RUSSIAN AND FARSI

**Popovskaya K.A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

This article investigates the aspects of the Farsi grammatical system related to the absence of the category of gender in the modern Persian language; describes the means of connection of the components of nominal construction components (izafet); characterizes the structure of attributive word combinations.

*Keywords: Farsi, Russian language, grammar, gender, word combination, isafet, word order.*

## ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ТИПОВОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

**Пустошило Е.П.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

В данной статье предлагаются к обсуждению перспективы создания отдельной типовой учебной программы по русскому языку как иностранному для студентов с английским языком обучения, обусловленные целями изучения РКИ, стартовым уровнем студентов, нормативными установками и условиями преподавания.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, типовая программа, иностранные студенты с английским языком обучения.*

В настоящее время в высших учебных заведениях Республики Беларусь (особенно в медицинских вузах) всё большую популярность набирает обучение иностранных студентов на английском языке. Иностранцам выгодно получать профессиональные знания и владеть профессиональной терминологией на английском языке в силу его высокой распространённости в мире. Это также позволяет иностранным гражданам получить нострификацию своего диплома в менее затратном режиме.

О темпах увеличения спроса на получение иностранными гражданами высшего медицинского образования на английском языке могут свидетельствовать, например, показатели соотношения численности англоязычных и русскоязычных иностранных студентов в Гродненском государственном медицинском университете. Так, в 2020-2021 учебном году численность иностранных студентов в ГрГМУ составила 1189 человек, из них 1069 (90 %) – студенты, получающие образование на английском языке, и только 120 (10 %) – студенты, обучающиеся на русском языке. Необходимо отметить, что процент англоязычных студентов с каждым годом увеличивается. Численность иностранных студентов на 1 курсе в 2020-2021 году составила 280 человек, из которых 275 (уже 98 %) обучаются на английском языке и лишь 5 (2 %) получают образование на русском языке. (Примечание. Все количественные данные приведены в публикации на дату начала второго семестра 2020-2021 учебного года в силу того, что на момент подготовки статьи вступительная кампания 2021-2022 учебного года ещё не закончена.)

Предполагаем, что схожая ситуация превалирования англоязычных иностранных студентов над русскоязычными имеет место быть во всех медицинских высших учебных заведениях Республики Беларусь.

Все иностранные студенты (и русскоязычные, и англоязычные), которые живут и учатся в Республике Беларусь, нуждаются в изучении русского языка, без знания которого они будут испытывать постоянный дискомфорт. Согласно существующей типовой учебной программе по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов нефилологических специальностей

[1], к концу обучения на первой ступени высшего образования иностранные студенты должны свободно пользоваться русским языком «как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций» [1, с. 5]. Их уровень владения русским языком должен быть максимально приближен «к уровню «среднего» носителя данного языка, использующего язык как в повседневной, так и в профессиональной сфере общения» [1, с. 5 – 6]. В соответствии с программой, обучаясь в вузе на первой ступени высшего образования, студент должен достичь уровня В2 (согласно международной терминологии), или второго сертификационного уровня (согласно терминологии, принятой в Российской Федерации), или уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (согласно терминологии, принятой в Республике Беларусь).

Данная типовая программа не предусматривает разграничения между русскоязычными и англоязычными студентами, в то время как разница в изучении этой дисциплины русскоязычными и англоязычными студентами весьма существенна. Если студенты, которые обучаются в медицинском вузе на русском языке, должны свободно использовать русский язык в устной и письменной формах, в том числе в профессиональной сфере, иметь опыт владения научным стилем русского языка в рамках своей специальности, то для иностранных студентов-медиков, которые обучаются на английском языке, русский язык необходим прежде всего для устной коммуникации как в повседневной и социально-бытовой сферах, так и в профессиональной сфере при посещении клинических баз университета (опрос и обследование пациентов, общение с медицинским персоналом, знакомство с историями болезни). Следовательно, при преподавании русского языка как иностранного студентам с английским языком обучения акцент делается на **преподавание устной разговорной речи**, в том числе устной профессиональной речи. Возникает вопрос: «Насколько необходим уровень В2 студентам с английским языком обучения?».

Ещё один вопрос: «Насколько реально достижение уровня В2 студентами с английским языком обучения?». Во-первых, приступая к изучению русского языка, иностранные граждане с русским и английским языками обучения находятся в заведомо разных условиях. Абитуриенты, которые желают получить образование на русском языке, проходят вступительное собеседование по русскому языку. При положительных результатах собеседования им предлагается обучение на первом курсе. Если знания недостаточны, они приглашаются на подготовительные факультеты или отделения. Иностранные граждане, которые планируют обучаться на английском языке, поступают на 1 курс университета, проходя вступительные испытания лишь по английскому языку (языку получения специальности), значит, как правило, минуя обучение русскому языку на подготовительных отделениях или факультетах университетов. В этом случае они теряют 840 часов учебного времени по дисциплине «Русский язык как иностранный» [2, с. 57] и начинают его изучение на 1 курсе «с нуля».

Во-вторых, преподавание русского языка как иностранного для русскоязычных и англоязычных студентов протекает в абсолютно неординарных условиях. Студенты с русским языком обучения слышат и используют русский язык в университете на всех занятиях, в деканате, в библиотеке и т. д., получая практику общения. Для студентов с английским языком обучения общение на русском языке в университете зачастую сводится к только к занятиям русского языка как иностранного.

В-третьих, в нормативно-правовых документах последних лет, а именно: письмах Министерства образования Республики Беларусь на начало учебного года «Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования», указано, что «в целях повышения качества подготовки иностранных студентов УВО могут изменять объем аудиторных часов, отведенных на изучение дисциплины «Русский язык как иностранный», в следующих случаях:

для иностранных студентов, владеющих русским языком на начальном уровне (увеличение объема часов, организация дополнительных и (или) факультативных занятий);

для иностранных студентов, владеющих русским языком на достаточном для обучения уровне (уменьшение объема часов либо освобождение от изучения дисциплины);

**для иностранных студентов, обучающихся на иностранном (английском) языке (уменьшение объема часов либо освобождение от изучения дисциплины)» [3, с. 29].**

Такое указание даёт университету свободу в сокращении аудиторных часов. Так, для составления более комфортного для студентов расписания, в 2020-2021 учебном году аудиторные часы РКИ на 1-3 курсах для англоязычных студентов в ГрГМУ были сокращены на 37 %. В приведенной ниже таблице отражена динамика сокращения аудиторных часов по русскому языку как иностранному в ГрГМУ.

Таблица 1 – Динамика сокращения аудиторных часов по дисциплине «Русский язык как иностранный» для иностранных студентов с английским языком обучения в ГрГМУ.

	2019-2020 уч. г.	2020-2021 / 2021-2022 уч. г.
1 курс	361 ч.	228 ч.
2 курс	323 ч.	228 ч.
3 курс	148 ч.	70 ч.

Как следствие, теряется учебное время для закрепления полученных знаний, поэтому речевые навыки и умения, заложенные в учебной программе, могут быть только сформированы, но не доведены до автоматизма.

Таким образом, цели изучения русского языка как иностранного студентами с английским языком обучения (акцент на развитии устной разговорной речи), стартовый уровень студентов 1 курса, условия преподавания

русского языка, установки нормативно-правовых документов высшего образования в Республике Беларусь являются факторами, которые обуславливают необходимость разработки отдельной типовой учебной программы по русскому языку как иностранному для студентов с английским языком обучения.

### Литература

1. Лебединский, С.И. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования первой ступени: Регистрационный № ТД-Д.381/тип. / С.И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск: РИВШ, 2019. – 47 с.
2. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений учреждений высшего образования: Регистрационный № ТД-Д.386/тип. / С.И. Лебединский [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – 87 с.
3. Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2020/2021 учебном году [Электронный ресурс] // Республиканский портал проектов образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: [nd\\_pismo\\_k\\_2020-2021\\_ucheb\\_god.pdf](#). – Дата доступа: 01.09.2020.

## PROSPECTS FOR STANDARD PROGRAM CREATING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ENGLISH LEARNING STUDENTS

**E. Pustoshilo**

*Grodno's State Medical University  
Belarus, Grodno*

This article proposes to discuss the prospects for creating a separate standard program in Russian as a foreign language for English learning students, due to the objectives of Russian language studying, the starting level of students, normative attitudes and teaching conditions.

*Keywords: Russian as a foreign language, standard program, English learning students.*

## РУССКИЙ И ТЮРКСКИЙ ЯЗЫКИ: СХОДСТВА, РАЗЛИЧИЯ, РЕЧЕВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ

**Раметова Б.М.**

*Узбекский государственный университет мировых языков  
Узбекистан, Ташкент*

Статья посвящена рассмотрению интерференции в условиях контактирования родного и неродного языков. Анализируется отрицательное воздействие одного языка на другой в сознании билингва. Речевая интерференция в лингвистике и методике традиционно рассматривается как односторонний процесс – отрицательное влияние особенностей родного языка на процесс овладения неродным языком. Контактное взаимодействие языков

порождает ошибки, которые нейтрализуются при использовании системы специальных упражнений.

*Ключевые слова:* звуковые системы, языковые контакты, сходства, различия, билингв интерференция.

Одной из главных задач обучения неродному языку является эффективное обучение произношению. С.И. Бернштейн, М. Джусупов и др. обозначили основную причину трудности успешного овладения иноязычным произношением, а именно то, что учащиеся воспринимают звучание иноязычной речи «сквозь призму фонетической системы родного языка» [1, 148].

В процессе изучения неродного языка возникает так называемый смешанный язык, в котором действуют законы как родного, так и изучаемого языков. Контактное родного и изучаемого языков в сознании обучающегося приводит к явлению интерференции, которое возможно на всех уровнях языка. Термин интерференция был введен в языковедение представителями Пражского лингвистического кружка. В современной методике обучения неродному языку по-разному трактуют термин интерференция. Анализ исследований, посвященных изучению явления интерференция, указывает на то, что есть два подхода к рассмотрению этого понятия. Такие ученые-лингвисты как У.Вайнрайх, В.Н. Комиссаров, В.В. Алимов, Н.Б. Мечковская, Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова понимали под термином интерференция отрицательный перенос признаков как с родного языка на изучаемый, так и с иностранного на родной. Второе направление включает в себя ряд исследований (Э. Хауген, М. Джусупов, Е.М. Верещагин, Е.М. Ахунзянов), где понятие интерференция рассматривается как процесс, и результат взаимодействия языковых систем в двуязычной речи, одна из которых является доминирующей, влияя на вторичную, усвоенную языковую систему. Результат взаимодействия контактирующих систем может выражаться в виде отдельных отклонений, нарушений. Таким образом, второй подход является более широким, поскольку языковая интерференция на неродном языке – это двусторонний процесс, где ошибки в речи на изучаемом языке являются результатом отрицательного влияния особенностей родного и изучаемого языков. [1, 158].

Основным источником интерференции являются несоответствия в системах взаимодействующих языков: в фонемном составе, в грамматических и лексических категориях и способах их выражения, в стилистической структуре языка и т.д. Основные отклонения от норм языка на фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом уровнях связаны с типологическими различиями иностранного и родного языков, с особенностями взаимовлияния их.

Нормы системы родного языка в сознании учащегося начинают побеждать чужие нормы, о чем свидетельствуют ошибки в неродной речи. Часто студенты-филологи допускают ошибки на фонологическом, грамматическом, лексическом, синтаксическом, стилистическом уровнях.

Интерференция в области произношения – наиболее устойчивое и распространенное явление, связанное с многолетней подготовкой речевого аппарата к звуковой системе родного языка, что нужно адаптировать к произношению языковых единиц неродного языка.

Подфонетической интерференцией понимают неправильное произнесение звуков и звуко сочетаний неродного языка (в целом или в определенной позиции в слове), замена их звуками родного языка [2, 56].

Так называемый акцент, отмечал Н. С. Трубецкой, «зависит совсем не от того, что тот или иной иностранец не в состоянии произнести тот или иной звук, а скорее от того, что он неверно судит об этом звуке. И такое неверное суждение о звуке иностранного языка обусловлено различием между фонологическими структурами иностранного и родного языков» [3, 61].

Фонетическая (и фонологическая) система каракалпакского языка существенно отличается от фонетической системы русского языка. Каракалпаки, привыкшие артикулировать каракалпакские звуки по орфоэпическим нормам родного языка, подгоняют под эти устойчивые навыки воспроизведение непривычных звуков русской речи, отождествляют их со звуками родного и русского языков. Например, гласные звуки / о /, / у /, / ы / обладают в русском и каракалпакском языках разной акустической характеристикой, например: он – уон (десять), был – былгары (кожа), булка – булт (облако). При этом тюркофоны (в том числе и каракалпаки) сингармонизируют произношение слов русского языка, согласно закону сингармонического произношения в родном языке [1, 4, 5].

Обозначаются эти звуки на письме в обоих языках одинаково. И билингв считает: раз эти звуки пишутся одинаково, то совпадает и их произношение.

Воспринимая и воспроизводя дифференциальные признаки русских звуков через фонетическую систему своего родного языка, учащиеся заменяют непривычные русские звуки близкими звуками родного языка. В результате русские звуки получают в речи каракалпаков произносительную окраску, что принято называть произносительным акцентом [6, 52].

При отсутствии в родном языке дифференциальных признаков фонем, имеющих в русском языке, происходят отклонения от артикуляционных норм русского языка на основе недифференциации дифференциальных признаков. Типичные ошибки, которые допускают студенты-каракалпаки это: смешение твердых и мягких согласных (албом вм. альбом, борба вм. борьба, ранше вм. раньше, болной вм. больной), смешение согласных ч, ш, ц, и щ, с (мошный вм. мощ'ный, шай вм. чай, стан/си/я вм. стан/цы/я), смешение губных согласных /б/ и /в/ (бапли вм. вафли, алпабит вм. алфавит, партук вм. фартук, пакультет вм. факультет), вставка лишнего гласного звука при сочетании согласных (вырач, факыт, теагыр, ышкол, ыстакан), отсутствие редукции гласных в безударном положении (/хо/ тел вм. /х/ тел, пром / ах / вм. про /мъх/), смешение ы и и (/ш'и/ре вм. /шы/ ре, /ц'и/рк, вм. /цы/рк, /жи/дкий вм. /ж'ил/ вм /жыл/, /ц'и/тата вм. /цы/тата).

Причинами фонетической интерференции в речи тюркоязычных (каракалпакских) студентов, могут быть:

1. Недостаточный учет особенностей русского и родного языков при презентации фонетики и орфографии в учебных пособиях для студентов высших учебных заведений.

2. Недостаточный учет принципа профессиональной и функциональной направленности комплексных упражнений в учебных пособиях по русскому языку для тюркоязычных студентов высших учебных заведений.

Перспектива дальнейших исследований данной проблемы видится в выявлении, классификации и разработке системы предупреждения и коррекции ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией на фонетическом уровне в речи тюркоязычных (каракалпакских) студентов. Это подтверждается еще и тем, что в процессе проявления интерференции в речи на русском языке билингов происходят изменения речевого выдвигания, а следовательно и смыслового выдвигания [7, 8], что порой приводит к недопониманию или к пониманию другого значения, которого в русском слове нет

Владение речевыми навыками на родном языке может, с одной стороны, облегчить процесс овладения неродным языком, а, с другой стороны, спровоцировать появление ошибок на этом языке. Это особенно актуально для начального этапа обучения. Так как знания и навыки учащихся по неродному языку еще далеки от совершенства, поэтому опора на родной язык неизбежна. Следовательно, появляется новая цель обучения иностранным языкам в контексте новой парадигмы иноязычного образования, которая влияет на личность учащегося, его подготовленности, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять разные виды речевой и мыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями других лингвоэтнообществ и их культур.

### Литература

1. Джусупов, М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению. / М. Джусупов. – Ташкент, 1991. – 240 с.
2. Панькин, В.М., Филиппов, А.В. Языковые контакты: краткий словарь. / В.М. Панькин, А.В. Филиппов. – Наука. 2011. – С. 152.
3. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии / Н.С. Трубецкой. – М.: 1960. – 332 с.
4. Джусупов, М. Фонемография А.Байтурсунова и фонология сингармонизма. / М. Джусупов. – Ташкент, 1995. – 176 с.
5. Джусупов, М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. – № 1. – С. 23—40.
6. Закирьянов, К. З. Двужычые и интерференция. – Уфа. 1984. – 225 с.
7. Джусупов, Н.М. Теория выдвигания в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – Москва, 2016. – №2. – С. 41-50.
8. Джусупов, Н.М. Теория выдвигания: когнитивно-стилистические характеристики и практические аспекты реализации // Ўзбекистонда хорижий тиллар (научно-методический электронный журнал). – 2014. – № 1 (1). – С. 46-42.

## **RUSSIAN AND TURKISH LANGUAGES: SIMILARITIES, DIFFERENCES, SPEECH INTERFERENCE**

**Rametova B.M.**

*Uzbek state World Languages University  
Uzbekistan, Tashkent*

The article is devoted to the consideration of interference in the conditions of contact between native and non-native languages. The negative impact of one language on another in the mind of a bilingual is analyzed. Speech interference in linguistics and methodology is traditionally viewed as a one-way process – the negative influence of the characteristics of the native language on the process of mastering a non-native language. The contacting of languages gives rise to errors that are neutralized by using a system of special exercises.

*Keywords: sound systems, language contacts, similarities, differences, bilingual interference.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Родина М.Ю.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются вопросы социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах Беларуси. Использование прецедентных феноменов для развития социокультурных умений облегчает социокультурную адаптацию в иноязычной культуре.

*Ключевые слова: прецедентный феномен, прецедентный текст, социокультурные умения, социокультурная адаптация.*

С возрастанием интенсивности межкультурных и межэтнических взаимодействий вопросы социокультурной адаптации актуализируются и требуют анализа и решения. Социокультурная (межкультурная) адаптация рассматривается как «процесс вхождения этнических групп в новое социокультурное пространство, соприкосновение с иными нормами, традициями, установками, в целом с укладом жизни» [1, 247]. Обычно под социокультурной адаптацией понимают вхождение в повседневную жизнь, т.е. усвоение образа жизни, бытовых привычек, обычаев, традиций, системы ценностей другой культуры. Это необходимо для социального взаимодействия в инокультурном мире. Можно говорить о необходимости социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах Республики Беларусь.

Содержание и методы социокультурной адаптации связаны с формированием социокультурных умений. Приведем перечень основных социокультурных умений по В.В. Сафоновой: ориентироваться в социокультурных

маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей; прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и использовать способы их устранения или смягчения; адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости, уважая традиции и стили жизни людей иного культурного сообщества; непредвзято изучать историю и культуру других народов; представлять родную культуру в иноязычной среде [5, с.16 – 17].

Социокультурная адаптация предполагает владение определенным набором культурологических знаний. Одним из важнейших социокультурных маркеров аутентичной языковой среды является прецедентный феномен.

Понятие «прецедентный феномен», введенное Ю.Н. Карауловым, включает в себя прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена, т.е. культурные феномены, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2, 216] Прецедентными феноменами являются не только тексты, но и объекты, известные в культуре. Например, это могут быть произведения искусства, архитектурные сооружения, музыкальные произведения, кинофильмы. Знание этих феноменов важно для взаимопонимания с представителями культуры, поскольку прецедентные феномены «1) хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества («имеющие сверхличностный характер»); 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингвокультурного сообщества» [4, 170]. Прецедентные феномены содержат в себе национальный культурный код, являются ключом к национальной культуре. За прецедентным феноменом всегда стоит некое представление о нем, общее и обязательное для всех носителей того или иного национально-культурного менталитета [3, 9].

Как прецедентные феномены проявляют себя в повседневной жизни, являющейся содержанием социокультурной адаптации? Например, прецедентные имена встречаются повсеместно – в названиях различных продуктов, блюд, товаров может присутствовать прецедентность. Имена исторических деятелей, литературных персонажей, героев фильмов, мифов требуют понимания, поскольку являются прецедентными. Иностранному студенту, который учится в белорусском вузе, должен иметь представление также о прецедентных именах белорусской истории и культуры. Эти знания позволят легко запомнить названия улиц и площадей, ориентироваться в городе.

Работа с прецедентными феноменами должна быть целенаправленной и систематизированной. Знакомство с прецедентными феноменами важно осуществлять на занятиях по русскому языку как иностранному, а также на занятиях по лингвокультурологии. Современные учебные пособия имеют

лингвокультурологическое и культуроведческое наполнение, в них присутствуют прецедентные тексты. Например, в них представлена русская фразеология, даны упражнения различного типа на закрепление знаний по фразеологии.

Для овладения прецедентными знаниями об истории страны пребывания и страны изучаемого языка целесообразно использовать краткие учебные тексты культурологического характера, презентации, видеofilьмы, экскурсии.

Для овладения знаниями о прецедентных текстах следует применять культуроведческие задания, в том числе интерактивные, с применением цифровых технологий. Необходимо широко использовать наглядность, мультимодальные источники информации. Эффективна работа на интерактивной доске, которая предоставляет возможности использовать разные виды наглядности. Поскольку за прецедентным феноменом стоит представление о нем, визуальный образ, важно визуализировать это представление.

Знание прецедентных текстов помогает понять смысл вывесок и рекламы, заголовков в прессе или в интернете, цитаты в речи преподавателей или белорусских студентов. Такое понимание создает ощущение психологического комфорта, располагает к общению с носителями другой культуры. Особое место в повседневной жизни занимают праздники, названия которых также прецеденты. Для понимания обычаев и традиций их празднования иностранцу важно владеть прецедентными знаниями.

Важнейшим источником прецедентных текстов, высказываний, имен являются художественные фильмы. Прецедентные высказывания из фильмов широко используются в разговорной речи и в публицистике. Работа с прецедентными высказываниями из фильмов может вестись в режиме просмотра видео либо с использованием интерактивной доски или других электронных источников.

Понимание культуры, знакомство с системой ценностей, традициями расширяет культуроведческий горизонт иностранного слушателя, приближая его к иноязычной культуре, а значит, и к носителям этой культуры. Прецедентные феномены, как важнейшие элементы культуры, облегчают межкультурный диалог и помогают иностранцу адаптироваться в новой культурной среде.

#### Литература:

1. Исаян, Г. В. Социокультурная адаптация: ключевые проблемы исследования // Бизнес. Образование. Право. 2017 – № 4 (41) – С. 246–249.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987.
3. Красных, В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований / В.В. Красных // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей [Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов]. – М.: Филология, 1997. вып.2. – С.5-12.
4. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
5. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – Серия: О чём спорят в языковой педагогике. – М.: Еврoшкола, 2004. – 236 с.

## USE OF PRECEDENT PHENOMENONS IN THE PROCESS OF SOCIOCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**Rodzina M.Y.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

The article deals with the issues of socio-cultural adaptation of foreign students studying in universities in Belarus. The use of precedent phenomena for the development of sociocultural skills facilitates sociocultural adaptation in a foreign language culture.

*Keywords: precedent phenomenon, precedent text, sociocultural skills, sociocultural adaptation.*

## ЛИНВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО СТИЛЯ РЕЧИ И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

**Романенко М.А.**

*Белорусский государственный университет  
Беларусь, Минск*

Работа посвящена описанию лингвистических особенностей научно-популярного стиля речи, его место в системе русского языка. В статье даются лингвометодические рекомендации по изучению научно- популярных текстов.

*Ключевые слова: научный и научно-популярный стиль, лингвометодическая работа.*

Русский язык, как и другие развитые языки, характеризуются богатством и разнообразием функциональных стилей и их разновидностей. Стилиевая дифференциация языковых произведений связана с коммуникативно-прагматическими целями речевого общения в той или иной сфере человеческой деятельности. В современной лингвистике принято выделять ряд функциональных стилей, каждый из которых соответствует определенной сфере общения. Научный стиль речи соответствует научной сфере общения, общественно-политический – аналогичной сфере общения, официально-деловой стиль функционирует в общественно-деловой сфере, художественный стиль – в языке художественной литературы.

Каждый из названных стилей характеризуется своим специфическим набором языковых средств, выбор которых обусловлен коммуникативными целями участников речевой деятельности – это может быть просто общение, передача информации, желание оказать воздействие на собеседника. В соответствии с этими коммуникативными намерениями выделяют следующие функции языка: функция общения, функция сообщения информации, функция воздействия.

В.В. Виноградов дает классификацию стилей, исходя из этих функций языка: разговорно-бытовой стиль – функция общения, официально-деловой и научный – функция сообщения, общественно-политический и художественный стиль – функция воздействия [1].

Кроме означенных классификацией стилей в рамках стиля выделяют подстили, жанры. Так в общественно-политическом стиле существует газетный подстиль, функционирующий в письменной форме; подстиль теле- и радиопередач, представленный устной речью и другие подстили.

Для общественно-политического стиля характерными признаками являются краткость изложения, однотемность, объективность информации, повествовательный характер. В то же время произведения публицистического стиля характеризуются явным стремлением воздействовать на собеседника – их язык отличается образностью, полемичностью, экспрессивной окраской.

В официально-деловом стиле выделяют ряд подстилей: например, так называемый, канцелярский стиль (подстиль), включающий в себя язык заявлений, справок, постановлений и т.д.; дипломатический подстиль, представленный в текстах дипломатических документов.

Официально-деловой стиль характеризуется строгостью архитектоники: выбор лексических единиц в этих текстах зависит от назначения документа. Но если тексты сугубо канцелярского стиля стилистически нейтральны, то язык дипломатических документов в зависимости от тематики вопросов, рассматриваемых в дипломатических деловых бумагах может содержать кроме нейтральной общественно-политической лексики, лексику «высокого штиля» и или другую оценочную лексику.

Научный текст объединяет в себе обширный лингвистический материал, т.к. обслуживает многочисленные отрасли научного знания. Существует множество классификаций научного стиля речи. М.Н. Кожина выделяет следующие подстили научной речи: собственно– научный, научно-учебный, научно-популярный [2 с.7 – 12].

О.Д. Митрофанова в своей монографии «Научный стиль речи: проблемы обучения» приводит традиционное деление научной речи: собственно-научный (академический), научно-популярный и научно-информативный, или научно-деловой. [Митрофанова 4 с. 12]. Как видим, ее классификация предвосхищает классификацию З.Н. Понаморева, которая научно-информативный стиль разделяет на научно-информативный и научно-справочный.

Опираясь на многочисленные исследования известных лингвистов Р.А. Будагова, В.В. Виноградова, А.К. Васильевой, М.Н. Кожиной, З.Н. Понаморева [3], приводит следующее деление текстов научного стиля речи:

- 1) тексты собственно – научного стиля речи;
- 2) тексты научно – информационного стиля;
- 3) тексты научно-справочного стиля;
- 4) тексты научно-популярного стиля [Понаморева 2012 с.242]

В методических целях современная лингводидактика выделяет научно-

технический подстиль или естественно-научный, научно-гуманитарный и другие подстили. В русле каждого подстиля также существуют разновидности: в рамках научно-технического стиля описывают язык физики, математики, биологии, молекулярной биологии и т.д. В естественно-научном подстиле соответственно профилю научной дисциплины изучают языки радиотехники, машиностроения, строительного дела и т.п. Подобное членение обусловлено учебно-методической целесообразностью и отражает коммуникативные потребности студентов.

Приведенный экскурс в классификацию стилей демонстрирует отнесенность научно-популярного стиля к разновидности научного.

О.Д. Митрофанова, констатируя самобытность и оригинальность популярных текстов, считает, что, несмотря на столь очевидное своеобразие научно-популярной литературы, нет оснований для выделения ее в особый функциональный стиль, поскольку здесь тоже используются средства научного стиля – термины, устойчивые и фразеологические сочетания, синтаксические конструкции [Митрофанова 4 с.12 – 13].

Исследователь Н.Н. Маевский [5 с. 25] рассматривает научно-популярный стиль как отдельную разновидность русского литературного языка, мотивируя свою точку зрения особой функциональной направленностью произведений научно-популярной литературы. Мы разделяем данную точку зрения, т.к. в научно-популярном тексте прослеживаются явные стилеобразующие черты, позволяющий выделить данный корпус текстов во вполне самостоятельный стиль современного русского языка.

При сравнении научного и научно-популярного текстов наблюдаются существенные различия в назначении, в организации языковых средств при подаче экстралингвистического материала.

Главной коммуникативной задачей текстов научного стиля речи является передача информации, их адресат – специалист данной отрасли науки. Научно-популярный текст адресован широкому кругу читателей. Он знакомит своих адресатов с достижениями науки и техники, приводит интересные сведения, факты при освещении научных вопросов. По сути, научно-популярный текст формирует научное мировоззрение своих читателей. Его задача не только информировать читателя, но и убедить его в правомерности такого освещения научной информации. Названные цели достигаются особой организацией языковых средств. Сравнивая эти два типа текстов, можно отметить следующие различия:

1) научный текст отличается высоким содержанием терминологической лексики, понятной лишь специалисту, а в научно-популярном тексте концентрация терминов невысока, зачастую используются синонимы общелитературного языка;

2) научный текст характеризуется сжатостью, лаконичностью, логической последовательностью изложения. Научно-популярный текст подает информацию в доступной занимательной форме, способной заинтересовать читателя научной информацией сообщения.

3) языковой материал текстов этого стиля включает в себя элементы публицистического, художественного, разговорного стилей.

Научно-популярный текст отличается полемичностью, диалогичностью изложения, образностью языка. Эти и другие особенности научно-популярных текстов позволяют считать правомерным выделение научно-популярной литературы в особый стиль.

Ведущую роль в формировании профессионально-предметной компетенции у иностранных учащихся играет научный текст. На его основе выстраиваются навыки чтения, аудирования, говорения, письма в учебно-профессиональной сфере. Однако не является секретом то, что студенты первого курса, попадая после ФДО в новую учебную среду, сталкиваются с рядом психологических и языковых трудностей. Многократное увеличение информационного потока в учебно- профессиональной сфере при слабой сформированности лексических, грамматических и коммуникативных навыков (обилие новой общелитературной и терминологической лексики, слабое знание грамматики, неумение пользоваться специальной литературой и др.) вызывает чувство коммуникативной неудачи и приводит к снижению мотивации. В таких случаях тексты научного стиля речи, обладающие высокой концентрацией терминологической лексики и требующие определенной профессиональной эрудиции, мы дополняем мини-текстами научно-популярного характера, в которых профессиональная лексика содержится в ограниченном объеме и всегда объясняется или заменяется, там где это возможно, синонимическими вариантами.

Тексты научно-популярного стиля требуют продуманного культурологического и стилистического комментария: объясняются значения слов с национально-культурной семантикой, снимаются лексико-грамматические и структурно-синтаксические трудности.

Многие научно-популярные тексты построены в форме интервью с известными учеными. Вопросно-ответная диалогическая форма текста структурирует текстовый материал, формирует навыки построения текста, синтеза и анализа, выделения значимой информации, общего и конкретного. Как правило тексты снабжены иллюстрированными материалами в виде схем, таблиц, рисунков, при помощи которых осуществляется визуализация текстовых данных. Зачастую научно-популярные тексты содержат риторические вопросы, восклицательные предложения, эмоциональные высказывания разговорного характера. Эти особенности синтаксиса также усиливают экспрессивность сообщения, и воздействуя на эмоции читателя, вызывают к нему интерес. Так же в научно-популярных текстах прослеживается тема-рема-ическая организация языковых средств. Линейность, последовательность передачи информации значительно облегчает восприятие актуальной информации. Как указывает Г.Ю. Гришечкина «Каждое предложение характеризуется той или иной линейно-динамической структурой, воплощающей ее динамическое членение» [6, с.106].

Тема-ремагическая организация текста способствует формированию навыков понимания смысловой структуре текста, определения субъекта и предиката.

Лингвометодическая работа над научно-популярным текстом ставит над научно-популярным текстом ставит своей целью формирование коммуникативных навыков в различных видах речевой деятельности: в чтении, в письме, аудировании, говорении. При изучении текстов мы в основном применяем методику обучения ознакомительному виду чтения. Иногда для прояснения смысловой или языковой информации некоторых ключевых предложений мы прибегаем к их детальному анализу. Диалогическое строение научно-популярного текста способствует выработке навыков чтения текстового материала, выделению предложений, содержащих главную информацию текста, абзаца, выделению ключевых слов в предложении. На языковом уровне, на базе ключевых слов проводится лексико-грамматическая работа: определение частей речи по грамматическим признакам, определение словообразовательных элементов слов, группировка слов по словообразовательным признакам, изучение сочетательных возможностей существительных, глаголов и т.п.

Научно-популярные тексты являются ценным материалом для построения занятий проблемного характера, дискуссий, деловых игр. Т.к. дискуссия по сути представляет собой научный спор, она предполагает наличие различных точек зрения на обсуждаемое явление. Поэтому участие в дискуссии предполагает наличие у ее участников сформированных навыков выражения коммуникативного намерения, умения сформировать проблему, ее основные положения, свое отношение к поставленным вопросам. Этот вид работы вызывает большой интерес у подготовленной аудитории, он активизирует интеллектуальную деятельность учащихся, создает психо-дидактические условия для закрепления коммуникативно-значимых единиц, диалогических и полифонических структур.

Таким образом, использование в учебном процессе текстов научно-популярного стиля речи способствует повышению эффективности обучения русскому языку студентов – иностранцев, т.к.:

- 1) является источником национально-культурной информации;
- 2) расширяет профессиональный кругозор учащихся;
- 3) повышает мотивацию изучения русского языка как иностранного;
- 4) способствует активизации интеллектуальной деятельности студентов;
- 5) тренирует коммуникативные навыки и умения.

#### Литература

1. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи / В.В.Виноградов – М.:1963.
2. Кожина, М.Н. О функциональных семантико-стилистических категориях в аспекте коммуникативной теории языка. / М.Н. Кожина // Разновидности и жанры научной прозы. Лингвистические особенности. – М: Наука, 1989 [с.7-12].
3. Понаморев, З.Н. Научный стиль. Специфика элементов языковых уровней в научной речи [текст] / З.Н. Понаморев // Русский язык и культура речи / Под ред. В.И. Максимова, А.В. Голубевой. – 2-ое изд. – М.: ИД ЮРАЙТ, 2012.

4. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи / О.Д. Митрофанова. – М. – 12 с.
5. Маевский, Н.Н. Особенности научно-популярного стиля: автореф. дис. канд. филол. наук / Н.Н. Маевский. – Ростов– на – Дону, 1979 – с.25.
6. Гришечкина, Г.Ю. Научно-популярная лингвистическая литература: аспекты изучения в русле функциональной стилистики / Г.Ю. Гришечкина. – Орел ОГУ. 2010 – 106 с.

## LINGUISTIC FEATURES OF TEXTS OF THE SCIENTIFIC-POPULAR SPEECH STYLE AND THEIR LINGUODIDACTICAL INTERPRETATION

**Romanenko M.A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The work is devoted to the description of the linguistic features of the popular science style of speech, its place in the system of the Russian language. The article provides linguistic and methodological recommendations for the study of popular science texts.

*Keywords: scientific and popular science style, linguo-methodical work.*

## О РОЛИ КУРАТОРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Романовская М. А.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются особенности социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения в БГУ и роль куратора в сопровождении этого процесса.

*Ключевые слова: психологическая адаптация, адаптационный период, роль куратора.*

Адаптация студентов к новой социокультурной среде при обучении в зарубежных университетах является актуальной проблемой международного образования. Эту проблему решают и преподаватели факультета доуниверситетского образования иностранных граждан БГУ. Благополучное прохождение адаптационного этапа является залогом успешного усвоения русского языка и достижения хорошего результата в дальнейшей учёбе. Основные сложности адаптационного периода приходятся на время обучения на подготовительном отделении, в первый год пребывания иностранного студента в чужой стране.

Психологическая и социокультурная адаптация – это процесс и результат установления определенных взаимоотношений между личностью и социальной средой. Если среда резко меняется, у человека возникает напряжение, тревога как реакция организма на любое происходящее изменение. Личность испытывает

стресс. Эффективность психологической адаптации иностранных студентов к новым условиям жизни и обучения в значительной степени зависит от двух факторов:

- от индивидуально-личностных особенностей реагирования (нервной системы, эмоциональной стабильности, психологической устойчивости и т.д.);
- от средовых особенностей, в которых им приходится жить и действовать (степень сходства и различия нового и прежнего места проживания) [2]. Основные проблемы психологической адаптации иностранного студента связаны:
  - с вхождением в новую социокультурную среду (чужая страна, непонятный язык, иные культурные традиции);
  - с изменением социального статуса (роль студента, проживание в общежитии);
  - с проблемой социальных контактов (коммуникация с иноязычными людьми, взаимоотношения в учебной группе, эмоциональное одиночество);
  - с психологической и физической нагрузкой, связанной с интенсивностью учебного процесса.

В этот сложный период привыкания к новым условиям жизни для иностранного учащегося очень важна эмоциональная поддержка и сбалансированное психологическое сопровождение. Преподаватели нашего факультета стараются максимально облегчить процесс адаптации. Роль куратора в этом процессе трудно переоценить.

Во-первых, куратор (это чаще всего преподаватель русского языка как иностранного), обучая студентов русскому языку, начинает знакомить их с культурой, традициями и достопримечательностями страны проживания (в нашем случае, это Беларусь).

В программу изучения русского языка включены учебные экскурсии по Минску: «Площадь Независимости. Университетский дворик», «Парк Горького. Площадь Победы», «Площадь Якуба Коласа. Комаровский рынок», «Ботанический сад», «Октябрьская площадь. Площадь Свободы. Ратуша», «Немига. Троицкое Предместье». Эти экскурсии помогают учащимся не только узнать историю города, но и лучше ориентироваться в необходимых бытовых поездках. В течение года студентам предлагаются и другие экскурсии, расширяющие их представление о стране (поездка в Беловежскую пущу, в Мирский замок и т. д.)

Разумеется, в рамках воспитательной работы кураторы знакомят иностранных студентов с правилами обучения в вузе и проживания в общежитии, объясняют принятые нормы поведения и этикета в общественных местах, что позволит иностранным гражданам избежать неловких ситуаций и не нарушать закон.

В течение учебного года на факультете проводят традиционные социокультурные мероприятия «Давайте познакомимся!», «Новый год. Колядки», «Новый год по восточному календарю», «Русский чай», «Олимпийские игры на ФДО». Эти мероприятия нацелены на разрушение коммуникативных барьеров, на улучшение эмоционального состояния учащихся, на повышение мотивации в

начальный адаптационный период обучения.

Во-вторых, куратор, проводя занятия и экскурсии и тесно общаясь со студентами, имеет возможность наблюдать за их взаимоотношениями и правильно оценивать психологическую атмосферу в группе.

Задача куратора – сделать эту атмосферу дружеской и приятной, сплотить учащихся для достижения общей цели, стимулировать оказание взаимопомощи в изучении русского языка. Этому помогает стиль общения преподавателя. Он должен быть доброжелательным и интегративным (учёт интересов студентов, поддержка инициативы, внимания к просьбам и т. д.) [1]. Также преподавателю нужно уметь сдерживать свои негативные чувства и понимать сложные чувства учащихся в период адаптации, такие как страх, злость, неуверенность, отчаяние. Становлению здоровой психологической атмосферы в группе способствуют и неформальные отношения куратора и студентов. Поздравление с днём рождения, с национальным праздником, совместная прогулка и чаепитие, беседа о родной стране и семье иностранного слушателя – всё это помогает студентам не только сдружиться, но и снять лишнее психологическое напряжение, уменьшить чувство изолированности и одиночества.

В-третьих, куратору быстро становится заметен срыв адаптации у подопечного студента: негативные изменения в настроении и поведении, появление психологических, а иногда и психических проблем.

Не всегда частое отсутствие на занятиях, неуспеваемость можно объяснить ленью и нерадивостью учащегося. Причины неуспеваемости могут быть связаны со срывом адаптационных процессов нервной системы, развитием психосоматического заболевания. Эмоциональная подавленность, физическая слабость, пассивность на занятиях, жалобы на бессонницу – эти явления могут являться признаками развивающейся депрессии. Очень важно, чтобы куратор заметил это состояние ученика и понял причины происходящего, потому что в некоторых случаях требуется помощь хорошего психолога или врача. К сожалению, проживание студента в иноязычной среде (языковой барьер) осложняет быстрое оказание психологической и медицинской помощи.

Конечно, в решении проблем адаптационного периода иностранцев важно участие психологической службы БГУ. Сотрудниками этой службы разработана программа по адаптации иностранных студентов к условиям образовательного процесса в университете. Кураторы факультета используют в своей работе основные рекомендации этой программы. Но для успешного решения задачи адаптации на подготовительном отделении иностранных граждан нужна активная работа службы психологов. Профессиональные психологи способны провести мониторинг психологического состояния учащихся и оказать эффективную коррекционную помощь на начальном этапе обучения.

Таким образом, только совместными усилиями кураторов, преподавателей, психологов процесс социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов пройдет успешно и безболезненно, и знакомство с чужой страной и культурой, общение с русскоязычными людьми, обучение в Белорусском

государственном университете принесёт учащимся только положительные эмоции и радость от встречи с новыми знаниями.

#### Литература

1. Дрокина, С.В. Технология педагогического общения: учебно-методическое пособие для преподавателей. / С.В. Дрокина. – Тольятти: ТГУ, 2003. – 43 с.
2. Копосов, Е., Бобылев, В., Кручинин, В. «Психологическая служба вуза: теория и практика». – Высшее образование в России. – № 3. – 2007. – С. 10-13.

### ON THE ROLE OF THE CURATOR IN THE PROCESS OF SOCIOCULTURAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

**Ramanouskaya M. A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article examines the features of the sociocultural and psychological adaptation of foreign students at the initial stage of study at BSU and the role of the curator in supporting this process.

*Keywords: psychological adaptation, adaptation period, role of curator.*

### ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Рыкова Е.Б.**

*Северо-Западный государственный медицинский университет имени*

*И.И. Мечникова*

*Россия, Санкт-Петербург*

Статья посвящена практическим вопросам преподавания русского языка иностранным слушателям подготовительных курсов с использованием электронных ресурсов в условиях очно-заочного обучения. В статье описан опыт работы преподавателей кафедры русского языка, использующих системы TrueConf и MOODLE.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение, иностранные учащиеся, подготовительные курсы, электронно-образовательная среда.*

Российской системе высшего образования приходится своевременно реагировать на вызовы времени. Одним из таких вызовов стала необходимость проведения обучения в условиях пандемии, когда иностранные слушатели, заключившие контракты с университетом на обучение на подготовительных курсах, не смогли приехать в Россию. Изучение русского языка как иностранного на подготовительных курсах в Северо-Западном государственном медицинском

университете имени И.И. Мечникова пришлось осуществлять с использованием ресурсов электронно-образовательной среды.

Преподаватели нашего университета пользовались до этого системой MOODLE, но в этой системе было невозможно осуществлять онлайн общение с учащимися. Всем преподавателям русского языка как иностранного ясно, что обучение слушателей нулевого уровня таким образом проводить не представляется возможным. К тому же нахождение учащихся в своей стране (**вне** русской языковой среды) осложняет задачу преподавателя еще больше.

В СЗГМУ имени И.И. Мечникова было принято решение проводить обучение на платформе ТруКонф. «TrueConf – это безопасная платформа для проведения вебинаров и масштабных онлайн-мероприятий, организации удаленной работы и дистанционного обучения» [1].

Работа на этой платформе позволила проводить занятия в режиме видеоконференций. На уроке одновременно находились слушатели из Алжира, Египта, Ливана, Ирана и других стран.

Безусловно, одной из трудностей, с которой столкнулись наши преподаватели, стала разница во времени. Если с Ираном временной разрыв составляет примерно полчаса, то с Алжиром – это два часа, а со странами Латинской Америки – восемь часов. Подчиняясь расписанию, учащиеся «приходили» на занятие, но следовало учитывать их реальное состояние, что вносило свои коррективы в ход урока.

Другой трудностью удаленного обучения оказались технические проблемы, потому что в разных странах разная скорость Интернета, а весной в Алжире и Марокко во время национальных экзаменов Интернет не работал в первой половине дня, чтобы никто не вмешивался в экзаменационный процесс, в Ливане часто отключали электричество, чтобы перенаправлять энергию в другие регионы. Таким образом, наш учебный процесс простым не был.

Третьей сложностью оказалась необходимость экстренного создания учебных материалов в электронном формате при отсутствии у слушателей учебников по русскому языку. Выходом из положения стали создаваемые на нашей кафедре презентации для каждого занятия. Презентации учебного материала создавались на основе учебника «Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов» Л.В.Московкина и Л.В. Сильвиной. [2]

Презентации размещались в системе MOODLE, куда всем слушателям подготовительных курсов администрацией университета был предоставлен доступ. В презентациях параллельно с русским языком использовался английский язык при формулировке заданий и для объяснения фонетического, а затем и грамматического материала. После 10 урока процент использования английского языка уменьшался, после 20 урока английский язык в презентациях не использовался, так как методически это перестало быть целесообразно.

Презентации дали возможность сделать видеоконференции занятий наглядными (преподаватели, дополняя материал упражнений учебника, использовали множество фотографий, схем, рисунков), а также позволили

задавать письменные домашние задания. Так, например, в презентации к устной части контрольной работы №5 по учебнику Л.В.Московкина использован текст об Игоре Курчатове. В учебнике текст занимает страницу, в презентации – 6 слайдов, поскольку сопровождается иллюстративным материалом, который помогает учащимся в восприятии информации: портрет выдающегося ученого-физика, фотография первой в мире атомной электростанции и т.д.

К презентациям были предъявлены высокие требования: они должны были приблизиться к уровню самоучителя по русскому языку, чтобы у тех, кто по какой-то уважительной причине пропустил занятие в системе ТруКонф, была возможность самостоятельно ознакомиться с материалом урока, а преподавателю нужно было бы только проверить степень усвоения материала на следующем занятии и не тратить время на повторное объяснение.

Выполненное домашнее задание учащиеся присылали в систему MOODLE, где у преподавателя есть возможность проверки и обратной связи. Эта система дает возможности учета посещаемости, результатов работы и контроля за деятельностью учащихся.

Преподавателями нашей кафедры в системе MOODLE были созданы учебные и контрольные тесты, которые явились замещением контрольных работ. Вот пример трансформации одного из вопросов задания №3 контрольной работы №5 (уроки 21-24 по учебнику Л.В.Московкина) в тестовое задание для контрольной работы №5 в системе MOODLE:

*Задание 3. Ответьте на вопросы, используя словосочетания, данные в скобках. Answer to the questions using the word combinations, given in brackets.*

1. Чья это куртка? (индийская студентка).
2. Откуда вы едете? (Невский проспект).
3. От кого вы получаете письма? (школьные друзья).
4. У кого завтра будет день рождения? (мой друг).
5. Откуда вы идёте? (новое кафе)

В контрольном тесте пришлось изменить формулировку задания:

<p>Вопрос № 11. Выберите правильный ответ на вопрос Choose the correct answer to the question <u>Откуда вы едете?</u></p>	<p>с Невского проспекта Невский проспект Невским проспектом на Невский проспект Невскому проспекту</p>
---	--

Вот пример трансформации контрольного задания другого типа:

*Задание 7. Переведите прямую речь в косвенную. Replace the direct speech by indirect.*

1. Он спросил меня: «Ты был на экскурсии?»
2. Подруга попросила меня: «Купи мне, пожалуйста, словарь».
3. Врач спросил Таню: «Как вы себя чувствуете?»
4. Олег спросил меня: «Какой экзамен ты сдаёшь в среду?»
5. Он сказал мне: «Сегодня я приду к тебе».

В контрольном тесте формулировка задания также была изменена:

<p>Вопрос № 32. Выберите правильный вариант трансформации прямой речи в косвенную. Choose the correct way to transform direct speech into indirect speech.</p> <p><u>Врач спросил Таню: «Как вы себя чувствуете?»</u></p>	<p>Врач спросил Таню, как она себя чувствует. Врач спросил Таню, как ты себя чувствуешь. Врач спросил Таню, как он себя чувствует. Врач спросил Таню, что она себя чувствует. Врач спросил Таню, чтобы она себя чувствует.</p>
---	--

Система позволяет «перемешивать» тестовые задания, поэтому обмен ответами между учащимися исключается, что делает контроль объективным. Приходилось пользоваться функцией отложенной отправки результатов теста, чтобы не потерять итоги работы при сбоях в системе связи.

Таким образом, обучение на подготовительных курсах в условиях сложной эпидемиологической ситуации проводилось в двух системах: занятия по расписанию в форме видеоконференции на платформе TrueConf и размещение учебных материалов, домашние задания, контрольные тесты и обратная связь в системе MOODLE.

В конце учебного года после экзаменов в системе MOODLE было проведено анонимное анкетирование слушателей, завершивших обучение на подготовительных курсах СЗГМУ. Анкета для иностранных слушателей состояла из 10 пунктов и включала в себя вопросы с выбором ответа, например:

1. Какие учебные материалы вы считаете не очень нужными для вас (в скобках даны примеры)? (Можно выбрать несколько ответов)

- а) материалы по истории России и Петербурга,
- б) материалы о системе образования в России,
- в) материалы по научному стилю речи,
- г) все материалы нужны;

или

6. На форуме в Moodle вы не задавали вопросы преподавателям, почему?

- а) Я задавал (-а) и получал (-а) ответы
- б) Я не знал (-а), что на форуме можно задавать вопросы
- в) Я не понял (-а), как задавать вопрос на форуме
- г) У меня не было вопросов
- д) У меня были вопросы, но я не хотел (-а) их задавать на форуме
- е) Неинтересно учиться в Moodle, я не хотел (-а) задавать здесь вопросы

Но были заданы и вопросы открытого характера, например: «Какие плюсы вы видите в периоде вашего дистанционного обучения?»

Ответы учащихся показали их заинтересованность в учебном процессе в

условиях сложной эпидемиологической ситуации. Слушатели курсов отмечали, что им понравились презентации по истории и культуре России, сложны были презентации по научному стилю речи, нравились в презентациях задания по грамматике, но хотелось бы расширения комментариев к грамматическому материалу. Учащиеся отметили, что преподаватели всегда проверяют домашние задания и отвечают на вопросы на форумах. На вопрос: «Какой момент во время дистанционного обучения был для вас самым сложным?» нами было получено много типичных ответов с жалобами на работу Интернета, компьютеров или мобильных устройств. Анализируя и другие ответы слушателей подготовительных курсов на вопросы анкеты, кафедра получила возможность усовершенствовать свою работу в условиях удаленного обучения, поскольку неизвестно, когда эпидемиологическая ситуация изменится в лучшую сторону и границы будут открыты, чтобы можно было приступить к очному обучению иностранных граждан.

#### Литература

1. Платформа для организации и проведения вебинаров – Россия – Режим доступа: <https://trueconf.ru/features/types/webinars.html> – Дата доступа: 28.09.21
2. Московкин, Л.В., Сильвина, Л.В. Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов. / Л.В. Московкин, Л.В. Сильвина. – СПб.: СММО Пресс, 2019. – 528 с.

#### FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY COURSES USING AN ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Rykova E.B.**

*North-Western State*

*Medical University named after I. I. Mechnikov*

*Russia, Saint Petersburg*

The article is devoted to practical issues of teaching Russian to foreign students of preparatory courses using electronic resources in the conditions of full-time and distance learning. The article describes the experience of teachers of the Russian language department using TrueConf and MOODLE systems.

*Keywords: russian as a foreign language, education, foreign students, preparatory courses, electronic educational environment.*

## НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

**Рязанцева Д.В.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет  
Украина, Харьков*

В статье рассматриваются невербальные средства общения в аспекте языковой подготовки иностранных студентов, исследуется сущность невербальных средств общения, их значимость в аспекте языковой подготовки и аккультурации иностранных студентов. Рассматривается национальный феномен жестового языка, жесты как одна из форм познания культуры, традиций того или иного народа, явление лингвоцентризма. Охарактеризованы различия вербальных и невербальных средств коммуникации, паралингвистических (темпо-ритмические и мелодико-интонационные особенности речи); экстралингвистических (смех, плач, вздохи, тиканье) проксемических (пространственные передвижения во время занятий); кинесических (мимика, жесты, пантомимика) средств общения.

*Ключевые слова: невербальное общение, коммуникация, язык, аккультурация, иностранные студенты.*

Глобализационные тенденции, имеющие место в современном мире, являются важнейшими и влиятельнейшими процессами в сегодняшних мировых общественных отношениях. Одно из существенных проявлений процесса глобализации – взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Именно поэтому в процессе языковой подготовки иностранных студентов большую практическую значимость имеет изучение невербальных компонентов общения.

Жестовая коммуникация в значительной мере является таким же национальным феноменом, как и вербальные языки. Жесты и мимика образуют модель коммуникации, сравнимую с моделью поведения. Соответствие используемых средств невербальной коммуникации целям и содержанию словесной передачи информации – один из важных элементов культуры общения. Это соответствие имеет особую актуальность для преподавателя, работающего с иностранным контингентом учащихся, т.к. в этом случае средства как вербальной, так и невербальной коммуникации являются инструментом его профессиональной деятельности.

Исследования в области невербальной коммуникации проводились отечественными (А. Бодалев, В. Лабунская и др.) и зарубежными учеными (М. Аргайл, К. Бердвистл, В. Биркенбил, М. Кнапп, Р. Харрисон, Э. Холл, П. Экман и др.). Наиболее полно особенности невербального языка как специфического языка общения описаны американским психологом Р. Харрисоном. Он характеризует невербальный язык как природный, первичный, правополушарный, имеющий в отличие от вербального языка не линейную временную последовательность, а пространственно-временную целостность. Вербальный язык представляет собой

вокально-звуковое явление, легко кодируется и декодируется. Невербальный же язык состоит из разнообразных движений (жесты, экспрессия лица, взгляд, позы, интонационно-ритмические характеристики голоса, прикосновения), которые связаны с изменяющимися психическими состояниями человека, его отношением к партнеру, с ситуацией взаимодействия. Значительная часть невербальной информации вообще не может быть переведена в код какого-либо языка без существенной потери ее смысла для партнеров.

Невербальный язык является отличительной чертой каждой культуры. Изучение языков жестов – одна из форм познания культуры, традиций того или иного народа. Если каждая лингвокультурная общность имеет свою специфическую модель динамического поведения, то неадекватное использование «своих» жестов общения иностранных студентов на украинском (русском) языке может привести к непониманию содержания коммуникации украинским (русским) собеседником и, следовательно, нарушить речевой контакт. Задача преподавателя – обучить студента адекватно участвовать в коммуникации, т.е. он должен учитывать и возможную интерференцию в жестовом поведении обучаемых им иностранных студентов.

Е. Верещагин и В. Костомаров в монографии «Язык и культура» отмечают, что «изучая русскую культуру, иностранный учащийся не может обойтись без знакомства с национально-психологическими особенностями народа, выраженными в этой культуре. То же относится и к преподавателю русского языка, который должен учитывать национальный психологический склад и культуру учащихся» [1, с. 31]. Т.о., в преподавании украинского (русского) языка как иностранного необходимо учитывать особенности невербального поведения иностранной аудитории и планомерно и систематически знакомить с особенностями невербальных средств общения в современной украинской и русской культуре.

В процессе языковой подготовки иностранных студентов на разных этапах обучения преподаватель широко использует невербальные средства общения: паралингвистические (темпо-ритмические и мелодико-интонационные особенности речи); экстралингвистические (смех, плач, вздохи, цоканье); проксемические (пространственные передвижения во время занятий); кинесические (мимика, жесты, пантомимика). Все это, по утверждению исследователей, значительно повышает эффективность преподавания иностранного языка, придает ситуативный характер восприятию окружающего мира [1, с. 49].

Понимание чужой культуры через язык требует выхода за рамки лексики, грамматики и синтаксиса, ведь успешное познание чужой культуры возможно только в том случае, если одновременно с вербальным процессом достаточное внимание уделяется и фоновым знаниям, и этикетным нормам, отражающим данную культуру и, в целом, культуре общения. Немалый вклад в постижение культуры изучаемого языка вносит умение правильно интерпретировать невербальные выражения, которыми пользуются носители языка. Как правило,

трудность в общении с иностранцами вызвана незнанием элементарных основ межкультурного общения.

Как вербальные языки отличаются друг от друга в зависимости от типа культур, так и невербальный язык одной нации отличается от невербального языка другой. В процессе языковой подготовки иностранных студентов важно как понимание преподавателем жестов, используемых студентами, так и адекватное восприятие аудиторией невербальных средств, используемых преподавателем. При межнациональном общении становятся особенно значимыми вопросы семантики жестов. Преподаватель украинского (русского) языка как иностранного должен ориентироваться в страноведческом материале обучаемого контингента, овладеть культурологически ценной информацией о том народе, с представителями которой он работает. Ошибки в интерпретации происходят в основном при формальном их совпадении: сходному жесту придается то значение, которым он обладает в своей культуре.

Жесты и другие средства невербального общения могут декодироваться неверно вследствие многих причин: национально-культурной специфики; многозначности; недостаточности социального опыта и так далее. Фернандо Пойатос иллюстрирует данный тезис на примере декодирования кинесической составляющей общения:

1. кинесические средства декодируются неверно вследствие полного или частичного сходства динамических рисунков и значений жеста;

2. кинесические средства воспринимаются, но не декодируются, так как не вызывают визуальной ассоциации с кинесической системой родного языка; например, оттягивание нижнего века указательным пальцем у немцев, испанцев означает «я все вижу», «я начеку»;

3. кинесические средства не замечаются, так как представитель другой культуры не подозревает, что они несут какое-то значение; например, в Гонконге постукивание средним и указательным пальцем по столу означает благодарность за то, что налили чай или вино;

4. кинесические средства воспринимаются, но декодируются неверно вследствие сходства динамических рисунков в родной и иноязычной культуре, но разнице в значениях; например, жест «o'kaу», исполняемый не в вертикальной, а в горизонтальной плоскости, означает во французском социуме «ноль, пустое место» [2, с. 263].

Адекватное декодирование невербальной составляющей общения, таким образом, выступает предпосылкой более глубокого понимания смысла сообщения.

При обозначении цифр в разных культурах могут использоваться разные пальцы. В Китае считают на пальцах, начиная с большого, а в Украине и России с мизинца. Для изображения числа «три» украинец и русский показывают большой, указательный и средний пальцы, а китайцы указательный, средний и безымянный. Поднятые и разведенный в стороны указательный и средний пальцы могут обозначать число «два», а также в англоязычных странах быть знаком

победы («victoria»), символом первой буквы этого слова. В русской и китайской аудитории этот знак является эквивалентным, его значение будет понятно в процессе коммуникации. Жест, когда расставлены стороны большой палец и мизинец, а указательный средний и безымянные пальцы собраны к ладони, у китайцев обозначают число «шесть». Если при этом у украинцев и русских пальцы прикладываются к уху, то этот жест обозначает просьбу «позвонить/ перезвонить». Число «7» в Китае передается при помощи сложенных вместе большого, указательного и среднего пальца, в то время как безымянный и мизинец согнуты к ладони. В Украине и России этот жест символизирует религиозный знак «троеперстие», используемый при осенении себя крестом в церкви. У китайцев выставление большого пальца вверх и указательного пальца вперед обозначает число «восемь». В Украине и России данный жест скорее воспринимается как «пистолет». Жестом для обозначения числа «десять» в Китае служит согнутый до половины указательный палец, в то время как другие собраны к ладони. У украинцев и русских этот жест связан с понятием «крюк, крючок» или глаголом «подцепить, поддеть».

Преподавателю необходимо также контролировать использование мимики и учитывать национальную специфику мимики студентов, чтобы избежать коммуникативных неудач и адекватно понять студента. Мимические движения, такие как нахмуренный брови, оскал, широко раскрытые глаза, открытый рот, надутые губы, поджатые губы, подмигивание и другие, имеют фиксированные культурно обусловленные значения. Эмоциональные категории, например, гнев, радость, печаль или отвращение, являются лингво- и культурно специфичными. Поэтому в китайской аудитории преподавателю необходимо помнить, что в Китае поднятые брови – знак гнева, тогда как в Украине и России поднимают брови чаще от удивления. При общении в аудитории нигерийских студентов возможна ситуация, когда при порицании за какой-либо поступок в ответ преподавателю студент будет изображать на лице улыбку, или даже смеяться, так он будет выражать свое замешательство, сожаление. Улыбка и легкий смех в некоторых странах Африки являются проявлением изумления или даже замешательства.

Использования жестов преподавателем на этапе адаптации студентов должно быть строго регламентированным, поскольку в этот период учащиеся, не имея опыта общения и испытывая культурный шок, особенно восприимчивы. Жесты являются культурно маркированными, так, кольцо из большого и указательного пальца студенты из США и большинства стран Европы воспринимают как «ОК» (все в порядке, отлично); студенты из Южной Америки и Восточной Европы этот знак могут понять как «отверстие»; учащимся из Турции этот жест будет воспринят как сексуальное оскорбление; для выходца из Туниса этот жест «с кольцом» означает что-то вроде «я тебя убью».

У различных культур существуют разные представления об оптимальных расстояниях между собеседниками. Так, китайцы, монголы, североамериканцы, жители Северной Европы, предпочитают находиться при общении на расстоянии от собеседника, в отличие от арабов, для которых 60 см – уже достаточно большое

расстояние для общения. Арабы, жители Восточной Европы и средиземноморских стран также довольно активно используют прикосновения при общении. Англосаксонские народы считаются людьми, которые редко пользуются прикосновениями при общении. В азиатских культурах, через прикосновение передаются чувства патронирования и преимущества. Прикосновение к плечам или спине у них означает дружбу. Выражением братства среди мусульман являются объятия. Но есть и свои запреты: в азиатских культурах, нельзя касаться головы собеседника, это рассматривается как оскорбление. Поэтому в азиатских культурах учителя часто бьют учеников по голове, и ученики воспринимают это как обидное наказание [3, с. 79 – 80].

Изучение невербального коммуникативного поведения является одним из основополагающих компонентов при формировании межкультурной компетенции, иными словами, обучаясь невербальным компонентам носителей изучаемого языка, иностранные студенты учатся воспринимать инокультурные факты, понимать чужую культуру, видеть поведение ее носителей их глазами.

### Литература

1. Верещагин, Е.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.Г.Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1983.
2. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А.Лабунская. – Ростов – на-Дону, Феникс, 1999.– 608 с.
3. Родионова, Е.С. Единицы невербальной семиотической системы в портретных описаниях человека: семантика и прагмалистика (на материале русской художественной, мемуарной, публицистической прозы): дисс. канд. филол. наук / Е.С. Родионова. – Омск, 2006.– 262 с.

## NON-VERBAL COMMUNICATION IN THE ASPECT OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

**Riazantseva D.V.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Kharkiv, Ukraine*

The article considers non-verbal means of communication in the aspect of language training of foreign students, investigates the essence of non-verbal means of communication, their significance in the language training and acculturation of foreign students. The national phenomenon of sign language, gestures as one of the forms of knowledge of culture, traditions of this or that people, the phenomenon of linguocentrism is considered. Differences of verbal and nonverbal means of communication, paralinguistic (tempo-rhythmic and melodic-intonational features of language) are characterized as well as extralinguistic (laughter, crying, sighing, tickling); proxemic (spatial movements during classes); kinesic (facial expressions, gestures, pantomime) means of communication.

*Keywords: nonverbal communication, communication, language, acculturation, foreign students.*

## ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Самчик Н.Н., Дмитриева Д.Д.**

*Курский государственный медицинский университет*

*Россия, Курск*

Современные компьютерные технологии открывают большие возможности для оптимизации и интенсификации процесса обучения русскому языку иностранцев. Данная статья предлагает обзор ресурсов, которые можно использовать для подготовки интерактивных материалов по русскому языку как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов, рассматривает возможности, которые позволяют оптимизировать процесс усвоения студентами новых знаний и совершенствовать их языковые навыки (лексические, грамматические, орфографические, аудитивные).

*Ключевые слова: компьютерные технологии, флеш-карточки, интерактивные задания.*

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков характеризуется активным использованием интерактивных компьютерных технологий, электронных учебников, различных систем дистанционного обучения, мультимедийных программ. Использование современных технологий при обучении языку имеет ряд преимуществ:

- позволяет успешно реализовать дидактический принцип наглядности (не только изобразительной, но и аудиовизуальной);
- повышает мотивацию учащихся, интерес к изучению языка;
- способствует индивидуализации обучения, развитию познавательной активности каждого студента;
- предоставляет широкие возможности для самостоятельной, а также дистанционной работы учащихся [1, 2].

Нельзя не отметить, что в современном обществе существование без компьютерных технологий, по-видимому, можно считать невозможным. Именно поэтому мультимедиа-средства занимают все более значимое место в учебной аудитории при обучении иностранным языкам, и, в частности, русскому как иностранному [3, 4].

В данной статье мы рассмотрим, какие ресурсы можно использовать для подготовки интерактивных материалов при обучении русскому как иностранному и какие методические приемы позволяют оптимизировать процесс усвоения студентами новых знаний и совершенствовать их языковые навыки.

Изучение иностранного языка требует усвоения большого объема лексического материала. Одним из средств активизации этого процесса является использование для запоминания новых слов так называемых флеш-карточек (или карт). Данный метод получил широкое распространение в зарубежной методике преподавания иностранных языков в конце XX века, а в последнее время стал использоваться и при обучении русскому как иностранному [5]. Одной из программ,

построенных по принципу флеш-карточек, является интернет-приложение [quizlet.com](http://quizlet.com). Она позволяет создавать двухсторонние флеш-карты с использованием не только иллюстраций, но и аудиосопровождения. Возможность работы в пяти режимах (карточки, заучивания, письма, правописания, тестирования) активизирует работу с лексикой, позволяет облегчить запоминание новых слов, отработать их произношение, правильное написание, а также проконтролировать усвоение материала учащимися.

Отметим, что возможности программы не ограничиваются развитием лексических навыков учащихся. Помимо карточек «термин-перевод», «термин-картинка», «термин-определение» возможны такие комбинации, как «термин-синоним», «термин-антоним», «термин-предложение или словосочетание с пропусками» и другие, что позволяет использовать их и для развития грамматической компетенции.

Несомненным достоинством данного ресурса является значительная экономия времени преподавателя, поскольку ему необходимо лишь ввести термины и определения, а все дальнейшие действия с ними (поиск картинок, озвучка, создание различных типов тестовых заданий и т.д.) приложение осуществляет самостоятельно [6].

Эффективно зарекомендовал себя еще один интернет-ресурс – [learnin-gapps.org](http://learnin-gapps.org) – бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать интерактивные упражнения для обучения русскому как иностранному, а также для проверки знаний студентов. Данное приложение имеет более 20 шаблонов, на основе которых можно создавать задания как традиционного типа (соответствие, классификация, сортировка, заполнение пропусков), так и более игровые (викторина, кроссворд, пазл и т.д.). Несомненным преимуществом приложения является возможность использования аудио- и видеофайлов, приближая процесс обучения к ситуациям реального общения, что особенно важно при изучении языка.

В программе имеется возможность регистрации студентов и фиксации их прогресса в обучении, что предоставляет возможность использования заданий для самостоятельной и домашней работы, а также позволяет следить за результатами обучения. Кроме того, упражнения разного типа можно объединить в коллекции, размещая их в нужном порядке, оставляя различные текстовые комментарии, а также открывая возможность выполнения каждого последующего задания только при условии успешного выполнения предыдущего.

Сервис помогает организовать работу коллектива учащихся, выстроить индивидуальные траектории изучения учебных курсов, создать свой собственный банк учебных материалов. Каждое задание содержит ссылку для отправки по электронной почте или код для встраивания в сайт.

Похожим функционалом обладает еще один интернет-ресурс – [word-wall.net](http://word-wall.net). Данный сервис можно использовать для создания как интерактивных (воспроизводимых на любом устройстве с web-интерфейсом), так и печатных материалов, которые можно использовать как вспомогательный материал к интерактивным или в качестве самостоятельных учебных заданий. Особенностью приложения является большая вариативность шаблонов, а также их игровая направленность, более яркая наглядность за счет использования

картинок, цветового выделения, разнообразных шрифтов, анимации, звукового сопровождения. Любое задание можно легко конвертировать в другой формат (например, задание на сопоставление представить в виде кроссворда), а также использовать разные темы (каждая тема меняет внешний вид за счет различной графики, шрифтов и звука). С помощью дополнительных параметров устанавливается таймер или меняется ход игры. Результаты каждого студента регистрируются и предоставляются учителю, что заметно облегчает контроль их выполнения студентами и их успеваемости.

Сделать процесс формирования грамматических навыков более эффективным, разнообразить процесс грамматического дриллинга помогает интернет-ресурс [liveworksheets.com](https://www.liveworksheets.com). Он предоставляет возможность создания заданий с открытым или закрытым ответом, заданий на соответствие, задание с перетаскиванием элементов и т.д. на основе файлов формата pdf, word, jpg. На готовом загруженном листе добавляются окошки там, где студенту нужно выбрать или вписать нужный ответ. Кроме того, на интерактивный рабочий лист можно добавить аудио-сопровождение и видеоролики. Несколько готовых рабочих листов можно объединить в книги. Все выполненные задания автоматически проверяются, учащиеся сразу видят свой результат. При условии регистрации на сайте у студентов имеется возможность отправить результаты выполнения заданий преподавателю.

Таким образом, использование современных компьютерных технологий, программ для создания интерактивных заданий при обучении русскому как иностранному способствует оптимизации и интенсификации учебного процесса, повышает мотивацию студентов к обучению, а также эффективность и качество обучения иностранцев русскому языку.

### Литература

1. Чиркова, В.М. Современные технологии в медицинском образовании как средство обучения студентов нового поколения // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9, – № 1 – (30). – С. 40-42.
2. Дмитриева, Д.Д. Роль информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы при обучении русскому языку как иностранному // Региональный вестник. – 2019. – № 8 (23). – С. 38-39.
3. Хамицева, С.Ф. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1052-1059.
4. Киличева, Ф.Б., Турманов, Т.М. Сетевые технологии и компьютерные программы в обучении иностранным языкам. – Экономика и социум. – 2020. – №3. – С. 674-678.
5. Некора, Н.Е. Использование флеш-карт на занятиях по РКИ (лексико-грамматический аспект) // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: Материалы докладов и сообщений XXIV международной научно-методической конференции. – СПб., 2019. – С. 480-484.
6. Самчик, Н.Н. Интерактивные компьютерные технологии в дистанционном обучении русскому языку как иностранному // Современные вызовы для медицинского образования и их решения. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 86-й годовщине Курского государственного медицинского университета. Под редакцией В.А. Лазаренко [и др.]. – Курск, 2021. – С. 289-291.

## OPTIMISATION OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN WITH THE HELP OF COMPUTER TECHNOLOGIES

**Samchik N.N.**

*Kursk state medical university*

*Russia, Kursk*

Modern computer technologies give great opportunities to optimize and intensify the process of teaching Russian to foreigners. This article offers an overview of resources that can be used to prepare interactive materials on the Russian language for both classroom and independent work of students, considers opportunities that allow students to optimize the process of acquiring new knowledge and master their language skills (lexical, grammatical, spelling, auditory).

*Keywords: computer technologies, flash cards, interactive tasks.*

## НАШ СЛАВНЫЙ ЮБИЛЕЙ!

**Санникова А.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

Данная статья посвящена 60-летию начала обучения иностранных граждан в Республике Беларусь.

*Ключевые слова: юбилей, Кубинская Революция, Гавана, преподаватели русского языка, переводчики, кафедра русского языка как иностранного, методическая школа, объединение.*

Два высших учебных заведения Беларуси отмечают свое 100-летие – это БГУ и БГМУ.

С этим прекрасным юбилеем совпала еще одна значимая для Беларуси дата – 60-летие начала обучения иностранных граждан в нашей республике.

А начиналось это так ...

После победы Кубинской революции в 1959 году Куба нуждалась в квалифицированных специалистах, ибо много специалистов, не приняв Революцию, покинули страну.

Лидер кубинской революции Фидель Кастро Рус на митинге в Гаване на площади Хосе Марти, посвященном провозглашению Республики Куба страной грамотности, обратился к молодежи с призывом изучать иностранные языки (английский, французский, русский) для получения профессиональной квалификации в других странах в связи с потребностями экономики страны в специалистах.

Когда была названа страна и необходимость подготовки 2300 учителей и 200 переводчиков русского языка, тысячи рук взметнулись над площадью и проголосовали «За».

В 1960 г. было заключено соглашение об обучении кубинских специалистов в СССР.

1961 год – первые иностранные граждане, посланцы Республики Куба (61 человек) прибыли на обучение в БГУ на созданный подготовительный факультет. Первая заведующая кафедрой русского языка как иностранного была доцент Плещенко Т.П.

В это же время Министерство высшего образования СССР по приглашению кубинского правительства командировало на работу в Республику Куба 100 преподавателей русского языка Москвы, Ленинграда, Киева и Минска. Беларусь представляли 5 преподавателей: Афонина Л.И., Водейко О.П., Кудрявцева З.И., Мицкевич Л.А., Санникова А.В.

Трудно было: 2 года в отрыве от семьи, в условиях Карибского кризиса (1963 год) ... Но поставленные цели и задачи были выполнены. Именно тогда, в 1962 году, были заложены основы Института русского языка имени М.Горького, а позже и Института им. П.Лафарга в Республике Куба. Первый выпуск преподавателей и переводчиков русского языка Института им. М.Горького состоялся в июле 1963 года.

Это было незабываемое событие, но очень трудное для преподавателей подфака БГУ и для преподавателей, выехавших на Кубу.

Сложнейшая стояла задача перед преподавателями, не имеющими специальной подготовки по методике преподавания РКИ. Ведь, как сказал академик Костомаров В.Г., «... есть разница между художником и маляром, хотя оба пользуются кистью».

Так начиналась история обучения иностранных граждан в Республике Беларусь.

Первые слушатели подфака БГУ были подготовлены за 7 месяцев, а затем направлены для дальнейшего получения профессионального образования в вузы: БГУ, БНТУ (БПИ) и БСХА.

Поступление иностранных граждан в профильные вузы вызвало необходимость продолжать обучение русскому языку на гуманитарных и естественных факультетах вузов. Вот тогда и начали открывать кафедры русского языка как иностранного в вузах Беларуси. В 1962 году в БГУ на кафедре русского языка была создана секция для основных факультетов (зав. секцией ст.пр. Куценко А.Д.). Первые иностранцы в 1962 году появились в БНТУ (БПИ), ВИЗРУ, БГЭУ (БГИНХ), БСХА, в 1963 году была открыта кафедра русского языка подготовительного факультета по подготовке иностранных военных специалистов (завкаф. Усенко В.С.), в 1964 году в БНТУ (БПИ) (завкаф. – ст.пр. Ляхович В.Ф.).

Наиболее активный приток иностранных граждан в вузы РБ начался в 70-е годы:

1971 г. – общеуниверситетская кафедра русского языка (завкаф. доц. Ревницкий В.В.), сегодня это кафедра теории и методики русского языка как иностранного факультета международных отношений (завкаф. проф. Лебединский С.И.),

1974 г. – БГМУ – кафедра белорусского и русского языков (завкафедрой доц. Санникова А.В.),

1975 г. – БСХА – кафедра русского языка как иностранного (завкафедрой доц. Власенко А.И.);

1979 г. – БАТУ (БИМСХ) – кафедру русского языка (завкафедрой ст.пр. Засинец Г.С.);

1979 г. – МГЛУ (МГИИЯ) – кафедра русского языка на созданном втором подготовительном факультете для иностранных граждан (завкаф. доц. Ковалев Н.П.);

1980 г. – МВВПОУ – кафедра русского языка (завкафедрой ст.п. Анисимова Т.И.).

Это были первые кафедры русского языка как иностранного в Республике Беларусь.

Это было время методических идей и поисков рождающегося направления русистики в РБ.

Конечно, нам оказывали методическую помощь УДН им. П.Лумумбы, МГУ, а позднее Институт имени А.Пушкина.

Основным направлением была и есть учебно-методическая работа с учетом профессиональной ориентации вузов. Немалую роль играет и лингвострановедческая подготовка. Все эти направления работы требовали разработки, прежде всего, учебных программ, учебно-тематических планов, структуры всего учебного процесса. Первостепенной задачей была подготовка отечественных оригинальных учебных пособий, учебников, сборников текстов по различным аспектам работы, способствующих развитию у студентов коммуникативных умений и навыков в профессиональной сфере общения с учетом профиля вуза.

Сегодня все вузы Республики Беларусь осуществляют обучение иностранных граждан по 180 специальностям. Обучение русскому языку ведется не только со студентами, но и с иностранными стажерами, аспирантами, магистрантами. 29 вузов Республики Беларусь осуществляют реализацию образовательных программ высшего образования на английском языке. Это тоже требует новых методических подходов, новых учебных разработок. Именно в 60-70-е гг. закладывались основы развития белорусской методической школы преподавания русского языка как иностранного.

Координирующим центром всей методической работы кафедр РКИ РБ было Республиканское методическое объединение преподавателей РКИ при Министерстве образования РБ, созданное в 1974 г., которое в 2002 году было преобразовано и юридически зарегистрировано в БООПРЯИ (председатель завкафедрой БГМУ доцент Санникова А.В., а с 2007 года по настоящее время завкафедрой БГУ профессор Лебединский С.И. Заместители председателя – завкафедрой БГМУ доцент Мельникова Т.Н. и завкафедрой МВВПОУ – доцент Хоронко С.С. Большой вклад в работу БООПРЯИ внесли профессор Чумак Л.Н., доцент Федотова И.Э., ст.пр. Засинец Г.С., ст.пр. Кузнецова Т.И.

В состав БООПРЯИ входят 33 кафедры русского языка вузов РБ. Основные направления БООПРЯИ:

1) подготовка учебно-методических и дидактических материалов по РКИ. Ряд учебников по русскому языку, подготовленных и изданных в вузах Республики Беларусь, получили гриф Министерства образования Республики Беларусь;

2) проведение научно-методических, научно-практических конференций, семинаров, вебинаров, в которых принимали участие видные ученые-методисты Москвы, Санкт-Петербурга: академик Костомаров В.Г., академик Шанский Н.М., академик Митрофанова О.Д., профессор Хавронина С.А., профессор Гапочка И.Н., проф. Щукин А.Н., проф. Вагнер В.Н., проф. Шаклеев В.М., проф. Овсиенко В.М., представители издательства «Златоуст», преподаватели-практики Москвы, Санкт-Петербурга, Украины, стран Балтии, Германии, Польши, Австрии, Китая, Ливана, Ирана.

Для освещения контактов с русистами ближнего и дальнего зарубежья, для освещения деятельности БООПРЯИ, для продвижения научных идей в области лингводидактики, психологии обучения и методики преподавания русского языка как иностранного издается журнал «Вестник БООПРЯИ». В редакционную коллегию привлечены видные ученые Беларуси: д.ф.н. Гордей А.Н., д.ф.н. Волюнец Т.Н., д.ф.н. Коваль В.И., д.ф.н. Ровдо И.С., д.п.н. Литвинко Ф.М.;

3) организация и проведение Олимпиад по русскому языку в рамках Республиканского фестиваля иностранных студентов «Дни русского языка и белорусской культуры»;

4) поддержание всесторонних связей с международными ассоциациями – МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, странами Балтии и др.;

5) по инициативе БООПРЯИ в 2005 году на базе РИВШ создана Школа повышения квалификации преподавателей РКИ. Значимый вклад в разработку и создание программы для Школы повышения квалификации внесли профессор Чумак Л.Н. и профессор Лебединский С.И.

60 лет обучения иностранных граждан в РБ – это годы титанического труда преподавателей русского языка, внесших весомый вклад в развитие и создание белорусской методической школы РКИ. Непрерывное совершенствование всех видов учебной деятельности, внеаудиторной работы способствовали созданию положительного имиджа вузов РБ. С каждым годом увеличивается набор иностранных граждан в вузы РБ. Сегодня более 20 000 иностранных граждан из 108 стран мира обучаются в наших вузах. Преподаватели русского языка Беларуси с 1961 года оказывают большую помощь в подготовке специалистов, выезжая в зарубежные страны (Афганистан, Китай, Японию, Сирию, Индию, Африку – Алжир, Мали, Судан, Европу – Австрию, Италию, ФРГ, ГДР, Финляндию, Данию, Чехословакию).

Одной из составных частей внешней экономической политики Республики Беларусь является подготовка специалистов для зарубежных стран, что укрепляет геополитические, экономические и научно-технические связи.

### Литература

1. Санникова, А.В. 45 лет преподавания РКИ: от первых выпускников до первых международных телемостов / А.В. Санникова, Т.Н. Мельникова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 6–14.

## OUR GLORIOUS ANNIVERSARY!

**Sannikova A.V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

This article is dedicated to the 60th anniversary of the beginning of the education of foreign citizens in the Republic of Belarus.

*Keywords: anniversary, Cuban Revolution, Havana, Russian language teachers, translators, department of Russian as a foreign language, methodological school, association.*

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – АСПЕКТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

**Санникова А.В.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Данная статья посвящена использованию фразеологических оборотов, крылатых слов и других устойчивых словосочетаний в политике, образовании, литературе и других официальных и неофициальных сферах коммуникации.

*Ключевые слова: фразеология, фразеологические обороты, фразеологический минимум, пословицы, поговорки, семантика, семантическое содержание.*

Важным аспектом в обучении иностранных граждан русскому языку является лингвострановедение. Культурологический подход в обучении формирует не только коммуникативную компетенцию, которая является основой обучения русскому языку, но и знакомит с социокультурными особенностями страны изучаемого языка.

Страноведение – вспомогательное средство, повышающее интерес учащихся к стране, к ее истории, культуре и традициям, что повышает мотивацию к изучению языка.

Страноведческие сведения, получаемые на занятиях по русскому языку, необходимы для адекватной коммуникации, с одной стороны, а с другой – обучают приёмам и способам самостоятельного извлечения фактов из разных форм языка: лексики, фразеологии, форм речевого этикета. Основными объектами изучения на занятиях по русскому языку являются невербальные средства общения, языковая афористика и фразеология, которые отражают культуру, традиции народа, говорящего на русском языке.

Национальное своеобразие истории, культуры, традиций, образа жизни народа – носителя языка получают отражение во фразеологических оборотах, поговорках, пословицах данного языка.

Фразеология – это неотъемлемая часть языковой системы. В состав фразеологического словаря входят различные описательные и аналитические обороты речи, составные термины и т.д.

Работа с фразеологическими единицами активизирует лексику, грамматику, формирует различные виды чтения, развивает умение монологической и диалогической устной речи, расширяет страноведческий кругозор студентов, повышает интерес к языку.

Фразеологизмы обильно насыщают русскую речь. Использование фразеологических оборотов, крылатых слов и других устойчивых словосочетаний делает речь более образной, выразительной.

Русский язык богат фразеологизмами – их более 10 тысяч. Они функционируют в политике, экономике, науке, образовании, искусстве, художественной литературе, в официальной и неофициальной сферах коммуникации (яблоко раздора, бить в набат, первая скрипка, правая рука,

открывать Америку и др.) или разговорные (зарубить на носу, встать не с той ноги, заработать на халяву и др.).

Фразеологизм – сложная по составу языковая единица, имеющая устойчивый характер, закрепившийся в языке. Фразеологизмы нельзя видоизменять, они иногда эквивалентны одному слову (не за горами (недалеко), кот заплакал (мало), пятое колесо в телеге (лишний), палец о палец не ударить (бездельничать), стереть с лица земли (уничтожить)). Мир русской фразеологии увлекателен и разнообразен. Яркое меткое выражение мыслей с использованием фразеологизмов, крылатых слов и выражений делает речь образованных людей более ёмкой содержанию, образной.

Многие фразеологические обороты являются осколками пословиц и поговорок. Знакомство студентов-иностранцев с русскими пословицами необходимо уже на начальном этапе обучения.

Отбор пословиц для занятий надо проводить по принципу методической целесообразности и учитывать их коммуникативную значимость. Изучение пословиц должно основываться на знании грамматических категорий семантики и обозначаемой ситуации общения.

Вводится пословица или поговорка в речь, когда надо эмоционально усилить высказывание, обобщить сказанное или адекватно отреагировать на высказывание. Конечно, пословицы и поговорки усваиваются вместе с контекстом их употребления.

Усвоение пословиц и поговорок иностранными студентами предполагает точное понимание их семантического содержания и ситуации, в которой они употребляются. Не всегда фразеологические единицы с национально-культурной семантикой имеют аналогии в других языках, так как факты, события в жизни народов не всегда совпадают. В случае несовпадения необходим фразеологический контекст, слова, близкие по значению.

Понятны и легко усваиваются пословицы и поговорки с прямым смыслом – «человек познается в беде», «счастье и труд рядом идут», «скромность украшает человека» и др.

В толковании нуждаются пословицы и поговорки, употребляющиеся в переносном значении или с употреблением незнакомых слов. Например, «на свой аршин всех не меряй» (аршин – русская мера длины (0,71 м) или «мал золотник, да дорог» (золотник – самая малая русская мера (4,266 г); «за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь» – предупреждение, что нельзя одновременно делать два дела; или «и волки сыты и овцы целы» – обе стороны удовлетворены; «яблоко от яблони недалеко падает» – сходство детей и родителей.

В однородных по этническому составу группах можно дать задание на поиск аналогичных пословиц и поговорок в родном языке. Например, «один – за всех, все – за одного» (англ. One for all and all for one), «дареному коню в зубы не смотрят» (англ. Don't look a gift horse in the mouth).

Дополнительно к аналогичному значению можно дать комментирующий текст.

Например, «Скажи, кто твой друг, и я скажу, кто ты».

Эта пословица используется, когда хотят сказать, какой это человек, потому что его хорошо знают.

Чаще ее используют для отрицательной характеристики.

А затем даются эквиваленты:

В англ.яз. – I man is know by the company he keeps

Франц.яз. – Dis-moi qui tu nantes? Je te dirai quien eres

Арабском –

Такая работа позволяет студентам сравнить способы и образцы, которыми языки выражают веками накопленный опыт и народную мудрость.

Лучше всего вводить пословицы как речевую иллюстрацию к изучаемой теме урока.

Предлагаемый учебный материал на занятиях по русскому языку должен быть связан с профессиональными интересами студентов.

Совсем самостоятельную категорию образует так называемая специальная фразеология. В научной речи фразеологией можно считать определенные конструкции, которые являются составной частью научной речи и образуют самостоятельную часть словарного состава. Обособленно стоит при анализе словарного состава научного стиля медицинская фразеология. Ведь фразеология в широком смысле – это устойчивые обороты речи, ходовые выражения, речевые штампы, которые типичны для определенной науки, для определенной ситуации. Широко используются в медицине устойчивые словосочетания, являясь одним из средств включения иностранных студентов-медиков в сферу профессионального общения.

Представление медицинской терминологии имеет исключительное значение в преподавании русского языка в медицинском вузе, ибо она охватывает различные отрасли медицинских знаний: терапия, хирургия, кардиология, онкология, фармакология, стоматология и др.

Предлагаемые студентам тексты уже на первых курсах предваряют лекцию и практические занятия по специальности.

Приступая к этой работе, необходимо прежде всего отобрать фразеологический минимум и определить, в какой последовательности вводить их в активную речь студентов.

Например, в текстах по стоматологии детерминируется специальная научная терминология, традиционные словосочетания (зубной камень, жевательный аппарат, мягкое нёбо, мостовидный протез, межкорневая перегородка), фразеологические обороты (взять на лигатуру, наложить швы), глагольно-именные сочетания (установить диагноз, удалить зуб, ввести наркоз).

Медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию, что требует дополнительной лексической работы. Важным является при обучении медицинской терминологии анализ семантики термина, лексики. На продвинутом этапе обучения иностранные студенты уже встречаются с профессиональными фразеологизмами, в которых значение составных частей не

прямое, а переносное. Медицинские фразеологизмы ярко подчеркивают внешние признаки заболевания, указывая на болезнь внутри органов – «барабанные пальцы», «заячья губа», «лицо Гиппократата» и т.д.

Источником медицинских фразеологизмов являются мифы, легенды, животный мир, фамилии ученых, например: «сосудистые звездочки» – кровоизлияние в виде точек, «грудь сапожника» – воронкообразная грудь, «осанка обезьяны» – деформирующий остеоартроз, «маска Паркинсона» – застывшая улыбка на нервной почве, «палочка Коха» – бактерии, вызывающие туберкулёз.

Работа преподавателя русского языка, комментирующего данные фразеологизмы, термины устойчивых словосочетаний через этимологию, усиливает познавательную мотивацию иностранных студентов-медиков, обогащает их словарный запас, пополняя лексический запас, способствует развитию языковой догадки.

Эта работа повышает интерес к изучению языка, а процесс обучения делается более интенсивным и эффективным благодаря эмоциональному восприятию предлагаемого учебного материала.

#### Литература

1.Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

## PHRASEOLOGICAL UNITS-AN ASPECT OF LINGUISTIC AND COUNTRY STUDIES

**Sannikova A.V.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

This article is devoted to the use of phraseological turns, winged words and other stable phrases in politics, education, literature and other official and unofficial spheres of communication.

*Keywords: phraseology, phraseological turns, phraseological minimum, proverbs, sayings, semantics, semantic content.*

## ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Сас Т.С.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье описываются типы монологов, особое внимание уделяется отбору упражнений и заданий, применяемых на уроках по обучению монологической речи иностранных студентов.

*Ключевые слова: монолог, упражнение, повествование, описание, рассуждение.*

Как объект овладения монологическая речь характеризуется следующими параметрами: содержание речи, последовательность высказываний, их смысловая и логическая связь, самостоятельность или подготовленность.

В зависимости от коммуникативной задачи и коммуникативной установки монологи различаются по структуре и содержанию: повествование, описание, рассуждение. Каждый тип монолога имеет особенности содержания и свою композицию.

Монолог-повествование содержит разворачивающиеся события в определенной последовательности; имеет следующую композицию: начало действия – развитие действия – кульминация – конец действия. В таком монологе создаются динамические образы, что обуславливает частое употребление глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений.

В монологе-описании говорящий с разных сторон характеризует предмет речи через перечисление его различных признаков. Монолог-описание создается по следующей схеме: общее впечатление – признаки предмета – оценка предмета. В таком монологе обычно наблюдается единый временной план, свободный порядок следования предложений и частей, много именных сказуемых, определительных конструкций, сравнительных оборотов, противопоставлений, характерен лексико-семантический способ связи предложений.

В монологе-рассуждении утверждается или отрицается какой-либо факт, явление. Это своего рода процесс получения нового знания о явлениях, предметах, событиях и сообщения этого знания в форме вывода. Поэтому для такого монолога характерны следующие признаки: установление причинно-следственных отношений между фактами, условно-уступительная взаимосвязь событий, строгая логичность мысли, четкое построение (тезис – доказательства – вывод).

Методисты рекомендуют начинать обучение монологу с описания (природы, человека, комнаты), включая элементы повествования; затем – обучать повествованию, а на продвинутом этапе – повествованию и рассуждению [1, с.133 – 134].

Е.И. Пассов предлагает при формировании фонетически, грамматически и лексически правильной речи соблюдать 3 этапа работы над монологическим высказыванием: 1) на первом этапе вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме; 2) второй этап связан с обучением логическому развертыванию мысли, ее пояснению; 3) на третьем этапе формируются умения рассуждать, сопоставлять, обобщать с обязательным увеличением объема информации [3].

При отборе упражнений учитывается, что на начальном этапе необходимо а) формировать умение высказаться на уровне одного-двух предложений, используя образец или зрительно-слуховую опору; б) научиться развернутому высказыванию с опорой на текст (до 10 фраз); в) обучать передаче собственных мыслей на уровне сверхфразового единства. Далее учащийся может пересказывать прочитанный или прослушанный текст-повествование, делать сообщения,

описания, составлять рассказ, аргументировать свою точку зрения.

Развитию монологической речи содействуют следующие задания: 1) полные ответы на вопросы; 2) ситуативные высказывания по знакомому тексту; 3) описание картин; 4) микровысказывания с опорой и без опоры на план; 5) высказывания на основе нескольких текстов; 6) высказывания на основе новой темы в форме рассуждения.

Упражнения должны отвечать ряду требований: быть мотивированными, активизировать интеллектуальную деятельность учащихся, быть естественными по содержанию и способу исполнения, а также быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия, мышления.

Главное место в обучении монологу отводится пересказу: близкому к тексту и свободному, сплошному и выборочному. Подготовка к пересказу включает: а) составление плана; б) выписывание опорных слов; в) замену абзацев предложениями, г) написание тезисов и т.д. Практикуются учебные варианты пересказа: своими словами, пересказ лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; пересказ с изменением времени, ситуации, действующих лиц [1, с.134].

Таким образом, система упражнений в обучении монологическому высказыванию включает: 1) подготовительные языковые упражнения: имитативные, подстановочные (изменение лексического наполнения), трансформационные (изменение лексикограмматической структуры), комбинационные (объединение элементов предложения для построения высказывания); 2) коммуникативно-речевые упражнения: вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ), дескриптивные (описание с опорой на наглядность), инициативные, в том числе игровые; переводные [1, с.135].

### Литература

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового / Т.М. Балыхина : Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. — С. 133-135.
2. Нивина, Е.А., Толмачева, О.В. Развитие навыков монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному (из опыта преподавания). — // Вопросы современной науки и практики. — Тамбов: Университет им. И.В. Вернадского, 2017. — С. 175 —182.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов, — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.

## TEACHING MONOLOGICAL SPEECH IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Sas T.S.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

The article describes the types of monologues, special attention is paid to the selection of exercises and tasks used in the lessons of teaching monologue speech to foreign students.

*Keywords: monologue, exercise, narration, description, reasoning.*

## РОДНОЙ И НЕРОДНОЙ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

**Сатибалдиев Э.К.**

*Узбекский государственный университет мировых языков  
Ташкент, Узбекистан*

Статья посвящена изучению вопроса о влиянии специфической языковой ситуации на усвоение материала изучающими иностранные языки. Посредством анализа научных точек зрения по межъязыковым контактам, предпринята попытка их описания с целью выявления возможности их адаптации к обучению неродному языку.

*Ключевые слова: языковая ситуация, речевая интерференция, контактирование языков, обучение, родной, иностранный.*

Поддержание межгосударственных связей внутри центральноазиатского региона всегда являлось одним из основных направлений внешней политики республик-участниц СНГ. Это обуславливается рядом причин, как политических, так и экономических. Поэтому, уделяется большее внимание развитию отношений с зарубежными партнерами и привлечению иностранных инвестиций с целью интеграции в мировое. В этой связи, тема изучения иностранного языка является актуальной. На начальной ступени обучения происходит становление личности школьника, выявление и развитие его способностей, формирование учебных навыков и овладение элементами культуры и поведения. Язык в данном случае рассматривается как средство воспитания и развития личности ученика, приобщения его к европейской и собственной культуре через языковую культуру. Вопрос о необходимости обучения иностранным языкам молодого поколения в Узбекистане рассматривается на государственном уровне. Согласно ПП-1875-сон 10.12.2012. О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков, начиная с 2013/2014 учебного года, изучение иностранных языков поэтапно на всей территории республики начинается с первых и со вторых классов общеобразовательных школ в форме игровых уроков и уроков разговорной речи.

Для понимания языковых контактов, в первую очередь, нужно объяснить термины «языковая ситуация» и «языковая среда». Совокупностью форм существования одного языка или совокупностью языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований – является языковая ситуация. Языковой средой называется вид общности людей, в пределах которой реализуется общение.

Языковая интерференция понимается как смешение языковых единиц в сознании обучающегося. Вайнрайх выделяет фонетическую, грамматическую и лексическую ее разновидности, в соответствии с языковыми уровнями ее обнаружения [Вайнрайх, 1972:25-80]. Проблемой интерференции также занимались

и другие лингвисты. В частности, Виноградов определяет ее как нарушение норм вторичного языка, вызванное воздействием первичного языка, образующееся при языковом контакте [Виноградов, 1991:193]. Ближе же к предмету нашего исследования трактовка, данная советским лингвистом А. А. Реформатским, определившим причины интерференции как борьбу с родным языком, нежели неспособность овладения неродным, так как это порождает активное взаимодействие со вновь возникшей системой артикуляционных движений [Реформатский, 1975:157]. Однако здесь стоит отметить, что интерференция не всегда есть отклонение от нормы: при частом повторении она и сама может стать нормой. Рассмотрим также внутриязыковую и межязыковую разновидности данного понятия. Речевые ошибки, неправильное написание языковых единиц, ошибки звукового, лексического, стилистического, синтаксического характера, возникающие при изучении литературной разновидности родного языка или при ситуациях, требующих использование определенного стиля, являются отличительными чертами внутриязыковой интерференции, которая, как правило, встречается среди носителей языка, в котором наблюдаются серьезные диалектные различия. М. Джусупов отмечает, что межязыковая интерференция проявляется в речи на неродном языке в процессе формирования билингвизма и полилингвизма [Джусупов, 2016], является двуединым процессом, т.е. наблюдается одновременное отрицательное влияние как особенностей родного языка, так и особенностей изучаемого языка [Джусупов, 2021] на процесс речепроизводства индивидом, социумом на неродном языке.

Единого мнения в понимании этого явления не существует, тем не менее, представляется возможным классифицировать его согласно лингвистическим, психологическим и психолингвистическим научным концепциям. Нарушение систем и норм изучаемого языка в двуязычной речи – наиболее распространенная интерпретация этого вопроса [Вайнрайх, 1979]. В случаях, когда интерференция понимается как «отрицательный перенос навыков речевой деятельности на одном языке на другой язык, перенос норм родного языка в другой язык в процессе речи, нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, отражается не только лингвистический, но и психологический механизм языковой интерференции» [Кузьмина, 2008:36]. Согласно другой теории, речевой контакт – это двустороннее явление, результатом которого может быть как интерференция, так и фацилитация [Любимова, 1988]. Верещагин трактует интерференцию, как результат соприкосновения языков, а не их прямого взаимодействия [Верещагин, 1967]. Карлинский А.Е. предлагает следующую четырехаспектную классификацию интерференций: лингвистический аспект, психологический аспект, интерлингвистический аспект, социо- и этнолингвистический аспект [Карлинский, 1972]. Уровень интерференции, в свою очередь, напрямую связан с набором языковых единиц определенного уровня, или парадигматикой, и правил совместимости этих единиц, т.е. синтагматикой [Джусупов, 1992]. Также различают лингвокультурную интерференцию, которая возникает, когда ученик уже может говорить на втором языке, но не знает культурных традиций

народа изучаемого языка [Джусупов, 2016]. Выявленные типы интерференции способствуют пониманию языковых процессов, ведущих к нарушению языковых норм.

Другим следствием языкового контактирования, тесно связанным с интерференцией, является схождение языков (обычно звуковое), или конвергенция. Конвергенция, как и вышеупомянутая интерференция, асимметрична, иными словами, наблюдается доминанция одного языка над другим в результате более сильного воздействия. Данное понятие трактуется как изменение, приводящее к увеличению сходства или даже совпадению разных звуков языка. Сходства могут проявляться независимо от общности происхождения, обычно вследствие территориальной близости, тесных культурных связей и т. п.

Всегда ли, как в случае с интерференцией, родной язык имеет отрицательное влияние на изучаемый иностранный? Согласно Юсупову [2007:99], в иных случаях первый язык облегчает изучение иностранного языка. Позитивным трансфером, или транспозицией, помогает усваивать новые знания, воздействующий язык в таком случае не только не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует использование имеющихся знаний по функционированию и закономерностям отдельных явлений родного языка при изучении неродного. На вероятность проявления положительного трансфера оказывают влияние сходство грамматического материала двух языков, а также степень его изученности.

Смешение языков – явление, возникающее в условиях индивидуального и массового двуязычия, когда некоторые черты одного языка проникают в систему другого языка. Следует различать два результата его влияния: смешанный язык и язык с элементами смешения. Причина обоих процессов кроется в двуязычии. Термин смешанный язык применим в случаях, когда налицо взаимопроникновение двух морфологических систем, например, в норвежском или в креольских языках Америки. Язык с элементами смешения предполагает заимствования из других языков, не затрагивающие морфологию, которая лишь в редких случаях воспринимает отдельные элементы чужого языка. Под воздействием с большей долей вероятности попадают следующие пласты языка: внедрением в обиход новых иноязычных слов изменяется лексика родного языка; также наблюдается влияние на произношение; а на уровне предложений возможно возникновение сходных конструкций.

Основываясь на исследования в области условий межязыкового переноса, Липидус пришел к выводу, что в сравнении с изучением первого языка – изучению второго характерны более благоприятные условия в связи с уже имеющимся опытом уже усвоенного языка, в связи с чем овладение изучаемого можно достичь куда меньшим вложением сил и времени. Он выделяет хорошую звуковую чувствительность, тонкое улавливание разницы в значении слов, и прочее, как качества, способствующие фацилитации, и выработанные именно в процессе обучения первому языку [Липидус, 1980]. Поэтому в процессе преподавания иностранных языков необходимо обращать особое внимание на проявление результатов языкового контакта не только чтобы избежать

фонетических, грамматических или лексических ошибок, но и для улучшения качества и сокращения сроков обучения студентов.

В заключении отметим, что речевая интерференция, возникающая в процессе речепроизводства на неродном языке связана и с проблемой языко-речевой девиации [Джусупов Н.М., 2018], так как девиация, как нарушение нормы, охватывает все виды устной и письменной продукции носителя языка как в обиходной-разговорной речи, так и в публицистической, художественной и другой речи [Джусупов Н.М., 2017], она присутствует как в речи на родном языке, так и в речи на неродном языке: во втором случае девиацию следует рассматривать как породителя межъязыковой интерференции. Не всякий опыт может считаться полезным в данной ситуации, а лишь только обобщенные и общие явления. Из представленных причин переноса выделяют внешнее и внутреннее сходство родного и неродного языков. Вероятно, более реалистичная точка зрения, которой придерживаются исследователи языковых контактов. Она заключается в том, что какой бы вид материала ни передавался при соприкосновении языков, он обязательно претерпевает некоторую модификацию посредством контакта.

#### Литература

1. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. / У. Ванрайх. – Москва: Прогресс, 1972. – С. 25 – 80.
2. Виноградов, В. А. Интерференция. Лингвистический энциклопедический словарь. / В.А. Виноградов. – Москва, 1990.
3. Реформатский, А. А. Фонологические этюды. / А.А. Реформатский. – Москва: Наука, 1975
4. Джусупов, М. Межъязыковое и межкультурное контактирование: понятие, слово, психообраз, интерференция / Филологические науки. 2016. – № 5. – С. 22—34.
5. Джусупов, М. Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. – №1.
6. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. / У. Вайнрайх. – Киев: Выща школа, 1979.
7. Кузьмина, С.Е. О понятии языковой интерференции. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики, 2008. – С. 36-38.
8. Любимова, Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке в условиях финско-русского двуязычия. / Н.А. Любимова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. – 193 с.
9. Карлинский, А.Е. Типология речевой интерференции // Зарубежное языкознание и литература. Вып. II. / А.Е. Карлинский. – Алма-Ата, 1972.
10. Джусупов, М. (1992). Джусупов М. Сингармонический звуковой строй в сопоставлении с несингармоническим (на материале казахского и русского языков): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. / М. Джусупов. – Алма-Ата, 1992. – 36 с.
11. Юсупов, У.К. Теоретические основы сопоставительной лингвистики. / У.К. Юсупов. – Ташкент – «Фан», 2007.
12. Лапидус, Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. / Б.А. Лапидус. – М., 1980.
13. Джусупов, Н.М. Языковая девиация как результат лингвокреативного процесса в художественном тексте: монолингвальный и транслингвальный аспекты // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование. Посвящается нашим Учителям: Материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ (Москва, РУДН, 7–8

декабря 2018 г.). – Москва: РУДН, 2018. – С. 39-43.

14. Джусупов, Н.М. Языковая девиация как особый тип выдвижения: общелингвистический и лингвостилистический аспекты // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2018. – № 1(2). – С. 54-58.

## **NATIVE AND NON-NATIVE LANGUAGES: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH INTERFERENCE**

**Satibaldiev E.K.**

*Uzbek State University of World Languages  
Tashkent, Uzbekistan*

The article is devoted to the study of the issue of the influence of a specific language situation on the assimilation of material by students of foreign languages. By analyzing scientific points of view on interlanguage contacts, an attempt was made to describe them with the purpose to identify the possibility of their adaptation to learning a foreign language.

*Keywords: language situation, speech interference, language contact, learning, native language, foreign language.*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

**Семененко И.Е.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет  
Украина, Харьков*

В статье рассматривается специфика профессиональной подготовки иностранных студентов высших технических учебных заведений.

Также акцентируется внимание на проблемах, решение которых улучшит процесс обучения данных студентов в вузе и на условиях повышения эффективности профессиональной подготовки.

Внедрение педагогического сопровождения в процесс обучения и является одним из таких условий.

*Ключевые слова: иностранные студенты; педагогическое сопровождение; профессиональная подготовка.*

Система высшего образования в мире традиционно развивается как открытая интернациональная система. Тенденции интернационализации образования, роста роли международного сотрудничества в современном высшем образовании обусловили развитие такого направления международной деятельности высших учебных заведений как обучение иностранных студентов. В аспекте геополитических и социально-экономических интересов Украины определяются цели, задания, приоритетные направления деятельности в отрасли подготовки национальных кадров специалистов для зарубежных

стран. Государственная политика в этой сфере направлена на обеспечение высокого качества подготовки и конкурентоспособности выпускников украинских образовательных учреждений на мировом рынке образования и труда. Международный характер современного высшего образования обусловил тенденцию к международному «разделению» труда в профессиональном образовании, в котором особенно подчеркивается важная роль инженерного образования при подготовке зарубежных кадров. Учеба иностранных студентов отличается существенными особенностями (неродной для студентов языком обучения и неродная внешняя среда). Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах страны, где им надлежит учиться; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур. Происходит социализация и адаптация личности в новых макро- и микросоциальных условиях. Иностранные студенты являются социализированными зрелыми личностями, сформированными под воздействием определенной среды. Иностранный студент, включенный в новую макро- и микросреду, чувствует естественный дискомфорт, в связи с тяжелыми психическими и физическими нагрузками, предопределенными эмоциональным напряжением, информационной перенасыщенностью, необходимостью адаптироваться.

Профессиональная подготовка иностранных студентов имеет определенную специфику: учет предыдущего опыта иностранных студентов; предоставление им знаний, необходимых для приобретения умений самостоятельной работы; поэтапное ознакомление студента-первокурсника с содержанием профессиональной деятельности; межпредметная координация дисциплин общеобразовательного цикла с учетом индивидуальных знаний; дифференцированный подход к учебному процессу со стороны ВУЗа к учебе иностранных студентов; взаимодействие преподавателей специальных дисциплин с преподавателями украинского языка для создания нового учебного материала, который будет способствовать комфортному усвоению учебной информации; поликультурная компетентность преподавательского состава.

Как свидетельствует практика, для иностранных студентов с целью их вхождения в социокультурную среду украинских ВУЗов создаются надлежащие условия, способствующие комфортности учебного процесса. Однако существуют определенные проблемы, решение которых должно улучшить процесс обучения данных студентов в ВУЗе: так, начало профессионального обучения в украинских ВУЗах характеризуется для иностранных студентов значительными трудностями, связанными с недостаточным уровнем их адаптации к новой культурной среде.

Необходимым условием повышения эффективности профессиональной подготовки оказывается эффективная программа педагогического сопровождения для студентов-иностранцев, которая предусматривает оптимальное сочетание

субъективных (уровень подготовки студента-иностранца, его интеллектуальный статус, мотивированность студента) и объективных факторов (педагогические условия организации учебного процесса в ВУЗе, формы и качество пропедевтической подготовки иностранных студентов, разработанность системы их адаптационной поддержки).

Из вышеизложенного мы пришли к логическому заключению, что адаптационный синдром, учёт разного уровня подготовки, разных возможностей к восприятию учебной информации на неродном языке, недостаточная мотивация относительно получения определенной профессии, потребность постоянного педагогического сопровождения (особенно в условиях пандемии) являются особенностями профессиональной подготовки иностранных студентов высших технических заведений.

Главной проблемой эффективного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем готовности иностранных студентов к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы, что позволяет говорить о междисциплинарном характере проблемы. Решение этой проблемы должно базироваться на системном взаимодействии разных составляющих учебного процесса в целом.

Структура «готовности» к изучению технических дисциплин как психолого-педагогического феномена и социального явления образуется взаимосвязью таких компонентов [2]:

- мотивационного (стремление к проявлению самостоятельности, отражение стойкого интереса к предметной области и желание полностью овладеть языком специальности);
- когнитивного (понимание связи учебы с будущей профессиональной деятельностью);
- операционального (освоение лингвистического аппарата для усвоения профессионально-значимой информации и овладения навыками самостоятельной учебной деятельности);
- эмоционально-волевого (стремление преодолеть трудности на пути достижения поставленной цели, степень самоорганизации и уверенности в успехе, удовольствие от самостоятельного получения профессионально-значимой информации);
- информационного (проявляется в совокупности языковой, прагматичной и предметной компетентности).

Педагогическая практика свидетельствует, что эффективности профессиональной подготовки способствует эмоционально-психологическое удовлетворение образовательным процессом, комфортность условий учебы, успешность освоения образовательной программы и осознания правильности профессионального выбора. Особенностью профессиональной подготовки иностранных студентов является то, что результативность этого процесса зависит

от усвоения языка страны обучения как средства общения. Потому что именно в процессе языковой подготовки должно закладываться профессионально-ценностное отношение иностранных студентов к профессиональной подготовке как осознанному отношению субъекта к предмету образовательной деятельности. Это осознание выражается в понимании важности и значимости языковой подготовки для их профессионального образования.

Структура профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности в ВУЗе представлена единством четырех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, действенно-практического и рефлексивного [1]:

- Мотивационно-ценностный компонент определяет интерес к будущей специальности, удовлетворенность выбором будущей профессии.

- Когнитивный компонент направлен на понимание общественной значимости будущей профессии, а также ее ценности в социальной среде, содержит языковую подготовку и знание особенностей будущей профессиональной деятельности.

- Действенно-практический компонент выражает активность, настойчивость, целенаправленность, готовность к усвоению учебных программ, содержит умение студента взаимодействовать с субъектами образовательной деятельности в процессе языковой подготовки.

- Рефлексивный компонент предусматривает рефлексию сделанного, то есть сопоставление того, что было (знание, опыт), с тем, что есть, а также значимость этого лично для студента, его субъективную позицию.

Образование на языке страны обучения является наиболее сложной проблемой профессиональной подготовки иностранных студентов в высших технических заведениях. Язык должен стать не только средством общения, инструментом познавательной и профессиональной деятельности, но и средством межкультурной коммуникации и поликультурного воспитания, которое повышает его роль и значимость в процессе профессиональной подготовки.

Для выполнения этого условия необходимо преодоление адаптационного синдрома за счет внедрения в процесс профессиональной подготовки специалиста системы адаптационной поддержки, формирования в процессе языковой подготовки профессионально-ценностного отношения к образовательному процессу (структурным компонентом которого является мотивационно-ценностный компонент, то есть развитие мотивации к получению определенной профессии), и, что особенно важно, обеспечения педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранного студента, потому что уровень готовности иностранных студентов к учебному процессу в высшей школе оказывается заметно ниже необходимого для успешной учебы. Такая ситуация не позволяет преподавателям в полной мере реализовать программу учебной дисциплины, поэтому на преподавателя ВУЗа возлагается обязанность

компенсировать недостаточную готовность студентов к «включению» в образовательный процесс организацией для них педагогического сопровождения.

В Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете ведется работа по поиску такого содержания, форм и методов организации профессиональной подготовки, эффективность которой определяется результативностью усвоения языка страны обучения как средства общения.

Интегративные связи, установленные между преподавателями украинского языка как иностранного и преподавателями некоторых профильных технических дисциплин позволили подойти к решению ряда проблем. Авторы учебных пособий по профильным техническим дисциплинам при их написании консультируются с филологами с целью адаптации текстов по специальности, ориентируясь на уровень владения языком иностранных студентов; выделяют конкретные и четкие вопросы по темам и разделам, направленные на самостоятельную работу студента с учебником; разрабатывают единственную для всего учебного профиля структуру упражнений и заданий, предназначенных для работы с текстом; вносят элементы наглядности для более быстрого усвоения материала; создают словари новых слов: поурочные и алфавитный в конце пособия. Все это способствует более эффективному формированию предметно-коммуникативных знаний иностранных студентов.

Таким образом, повышение качества профессиональной подготовки иностранных студентов в высших технических заведениях невозможно без внедрения педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранных студентов; организационно-педагогических условий, направленных на выявление уровня готовности иностранных студентов к образовательной деятельности; формирования профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности в ВУЗе в ходе изучения ими языка страны обучения.

### Литература

1. Леонтьева, Э.С. Формирование профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности в вузе в процессе изучения русского языка: дис. канд.пед.наук: 13.00.08 / Элина Сергеевна Леонтьева. – Курск, 2012. – 191 с.
2. Ременцов, А.Н., Казанцева, А.А. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России // Вестник МГАУ. Теория и практика профессионального образования. – № 4 – (49), 2011. – С. 128-134.
3. Старых, В.А. Моделирование компетенции в технологиях цифрового образования. 2018. – № 1–. С. 64-71.
4. Твердохліб, А.І. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. – Вип. 48. – С. 236-240.

## **SPECIFICITY OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN ENGINEERING SPECIALISTS**

**Semenenko I.**

*Kharkiv National Automobile and Road University  
Ukraine, Kharkiv*

The article discusses the specificity of the professional training of foreign students in higher technical educational establishments and problems whose solution will improve the learning process of students in high school. The university teacher's responsibility is to compensate the lack of willingness of students to «inclusion» in the educational process by means of organization of pedagogical support for them.

*Keywords: foreign students; pedagogical support; professional training.*

## **ПРОМЕЖУТОЧНАЯ И ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Сентябова А.В.**

*Гродненский государственный медицинский университет  
Беларусь, Гродно*

Статья посвящена организации промежуточной и итоговой аттестации при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный». В статье рассматриваются возможности применения онлайн-тестирования в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях ограниченного времени. Освещается опыт использования онлайн-тестирования в Гродненском государственном медицинском университете.

*Ключевые слова: аттестация, инновационные технологии, русский язык как иностранный, онлайн-тестирование.*

Повсеместное внедрение цифровых технологий, компьютеризация, необходимость формирования оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей обучающегося посредством применения инновационных технологий требуют наличия развитых автоматизированных систем, позволяющих быстро определять знания, умения и навыки иностранных студентов и объективно их оценивать на всех этапах обучения с целью дальнейшей коррекции, а также промежуточного или итогового контроля. Интенсификация современного учебного процесса, а также повсеместное внедрение элементов дистанционного обучения ставят перед преподавателем задачу в условиях ограниченного времени максимально объективно и эффективно проводить промежуточную и итоговую аттестацию. Активное внедрение инновационных технологий требует от системы профессионального образования постоянного и непрерывного совершенствования электронных образовательных ресурсов [1].

Лексико-грамматические знания, умения и навыки по русскому языку

как иностранному с целью их дальнейшей коррекции или итогового контроля рекомендуется выявлять с помощью онлайн-тестирования. На сегодняшний день тестирование в онлайн-формате можно проводить на многих сайтах и порталах, с регистрацией или без, в платной или бесплатной форме, используя готовые тесты или создавая собственные.

Каждое образовательное учреждение, как правило, имеет свой образовательный портал. В Республике Беларусь, как и во многих странах мира, среди учреждений высшего образования наиболее популярна виртуальная обучающая среда «Moodle», которая предоставляет преподавателю русского языка как иностранного широкие возможности для создания интерактивных тестов. В Гродненском государственном медицинском университете каждый студент имеет доступ к образовательному portalу (<http://edu.grsmu.by>), где для всех учебных дисциплин созданы отдельные электронные учебно-методические комплексы (далее – ЭУМК). Дисциплина «Русский язык как иностранный» не является исключением. Поскольку иностранные студенты изучают русский язык в течение 3 лет, существуют ЭУМК для каждого курса отдельно, причем в двух вариантах: для студентов с русским языком обучения и с английским языком обучения, также имеется ЭУМК для факультатива на 4 курсе «Русский язык как иностранный. Речевой этикет будущему врачу». В каждом ЭУМК свободный доступ к учебным программам и материалам, в том числе к онлайн-тестам. Онлайн-тестирование проводится в течение всего учебного года с целью выявления знаний, умений и навыков по пройденным лексико-грамматическим темам.

На протяжении последних 6 лет в Гродненском государственном медицинском университете одной из частей дифференцированного зачета является выполнение итогового лексико-грамматического теста, что позволяет, во-первых, в сжатые сроки эффективно оценить знания, умения и навыки иностранных учащихся, во-вторых, избежать претензий по поводу субъективного оценивания проводимых тестов со стороны студентов.

Использование интерактивного тестирования в практике преподавания русского языка как иностранного позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, активизировать их мыслительную деятельность, оптимизировать учебный процесс и улучшить качество образования. Это особенно актуально для иностранных учащихся, которые на протяжении 6 лет обучаются на английском языке. Использование большого количества наглядного демонстрационного материала в тестах вызывает живой интерес к изучению русского языка как иностранного

К тестовым заданиям предъявляется целый ряд требований: краткость, технологичность, правильность формы, корректность содержания, логическая форма высказывания, одинаковость правил оценки ответов, наличие определенного места для ответов, правильность расположения элементов задания, одинаковость инструкции для всех испытуемых, адекватность инструкции форме и содержанию задания [2]. Грамотно созданные тестовые задания выступают технологическим средством интеллектуального развития, образования и

обучения, способствующим активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда [3].

Онлайн-тестирование, безусловно, является лишь одной из частей аттестации, поскольку аттестация предполагает оценивание знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности. Однако подобное тестирование позволяет больше времени посвятить остальным этапам контроля. В Гродненском государственном медицинском университете иностранные учащиеся в конце первого курса на дифференцированном зачете, кроме лексико-грамматического онлайн-тестирования, должны выполнить следующие задания: во-первых, прочитать незнакомый текст и написать пять вопросов к нему, далее ответить на вопросы преподавателя по тексту, во-вторых, поддержать беседу по ранее изученным темам. В конце второго курса иностранные учащиеся выполняют онлайн-тестирование по изученной лексике и грамматике, далее пересказывают незнакомый художественный текст, отвечают на вопросы по тексту, а также готовят устное монологическое высказывание по ранее изученным темам. Дифференцированный зачет на первом и втором курсах относим к промежуточной аттестации. В конце третьего курса проходит итоговая аттестация также в виде дифференцированного зачета, включающая онлайн-тестирование по лексике и грамматике, а также по клинической практике (опрос пациента), пересказ незнакомого художественного текста и беседу по тексту, подготовленное монологическое высказывание по ранее изученным темам.

Таким образом, онлайн-тестирование с использованием развитых автоматизированных систем на этапе промежуточного и итогового контроля позволяет в сжатые сроки эффективно определять знания, умения и навыки иностранных студентов и объективно их оценивать, исключая субъективный подход, что, в свою очередь, оптимизирует учебный процесс и улучшает качество образования. Однако стоит помнить о том, что создание тестовых заданий – достаточно трудоемкий и затратный по времени процесс, поскольку к тестовым заданиям предъявляется целый ряд требований.

### Литература

1. Мартиросян, Н.В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ / Н.В. Мартиросян. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12\\_26.pdf](http://www.mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_26.pdf). – Дата доступа: 29.09.2021.
2. Аванесов, В.С. Применение тестовых форм в e-Learning с проведением дистракторного анализа / В.С. Аванесов // Образовательные технологии. – 2013. – № 3. – С. 125-135.
3. Майоров, А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
4. Сентябова, А.В. Из опыта внедрения «Moodle» в учебный процесс при обучении РКИ / А.В. Сентябова // Язык. Общество. Медицина: материалы XVIII Респ. студ. конф. и XV Респ. науч.-практ. семинара «Формирование межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования при обучении языкам». Гродно, 2019. – С.432-433.

## INTERMEDIATE AND FINAL CERTIFICATION OF FOREIGN STUDENTS USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES

**Sentyabova A.V.**

*Grodno State Medical University*

*Belarus, Grodno*

The article is devoted to the organization of intermediate and final certification in the study of the discipline “Russian as a foreign language”. The article discusses the possibilities of using online testing in the practice of teaching Russian as a foreign language in a limited time. The experience of using online testing at the Grodno State Medical University is highlighted.

*Keywords: certification, innovative technologies, Russian as a foreign language, online testing.*

## ОТ ДЕТАЛЕЙ К ЕДИНСТВУ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЛОВЕСНОЙ МОЗАИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

**Сенченкова Е.В.**

*Смоленский государственный медицинский университет*

*Россия, Смоленск*

В статье раскрывается понятие метода словесной мозаики и описываются особенности его применения в практике преподавания русского языка как иностранного. Использование данного метода оттачивает грамматические умения студентов, преобразуя их в грамматические навыки. При компиляции мельчайшие детали – слова продуцируют единство – предложение. Навык построения предложений необходим обучающимся для участия в речевом акте, в ходе которого у них развивается коммуникативная компетенция.

*Ключевые слова: метод словесной мозаики, предложение, коммуникативная компетенция.*

Современная методика преподавания РКИ диктует необходимость использования эффективных технологий, которые позволят вывести обучающихся на уровень реального общения с носителями языка. Как справедливо отмечает А.Н. Шукин, «без соответствующих методов обучения невозможно реализовать цели и задачи обучения» [3, с. 177]. Разумеется, в дополнение к традиционным методам обучения РКИ необходимо использовать инновационные технологии. В совокупности эти методы оптимизируют процесс обучения, стимулируют развитие коммуникативных способностей студентов.

Одним из таких методов является метод словесной мозаики. Он используется на занятиях по РКИ с целью формирования произносительных, грамматических и коммуникативных навыков.

Произносительные навыки доводятся до автоматизма, когда обучающиеся систематически озвучивают составленные из слов предложения. Частое

употребление лексических единиц способствует запоминанию их фонетического облика. Грамматические умения развиваются благодаря правильному словоизменению, употреблению лексических единиц в нужной форме. Конструирование репродуктивно-продуктивных и продуктивных высказываний служит мощным стимулом для развития коммуникативной компетенции обучающихся. В особенности коммуникативные навыки формируются при добавлении новой информации, которая, являясь дополнительной, раскрывает содержание синтаксической конструкции в полной мере.

Лексические единицы, словно разноцветные камни, складываются и образуют красивую композицию – синтаксическую конструкцию. Правильное морфолого-синтаксическое оформление предложения требует знания закономерностей и особенностей соединения языковых единиц в высказывании. Следовательно, лишь при умелом подборе мозаичного материала (в данном случае – слов) можно добиться многообразия вариантов синтаксических конструкций. Например, из отдельных слов «мы, играть» образуется грамматическая основа «Мы играем». Затем студенты распространяют ее именами существительными, обозначающими вид спорта («в крикет», «в футбол», «в теннис») или называющими тот или иной музыкальный инструмент («на гитаре», «на пианино», «на скрипке»); именами существительными, обозначающими место («на стадионе», «в комнате», «в парке»); наречиями времени («сегодня», «вечером», «сейчас»).

Для того чтобы реализовать метод словесной мозаики, преподавателем должна быть проведена тщательная предварительная работа. В частности, она заключается в следующем.

1) Осуществляется строгий отбор слов, сочетающихся между собой. При этом преподаватель руководствуется лексическим минимумом занятия. Можно выбирать не только слова, входящие в активный словарный запас студентов, но и слова, находящиеся в пассивном словарном запасе. Однако «основная масса лексики на начальном этапе активная, количество пассивной лексики в этот период незначительно» [2, с. 18].

2) Набор слов должен соответствовать речевому уровню обучающихся. Лексический минимум уровня А1 составляет 2300 лексических единиц, причем основной состав активного словаря обслуживает бытовую и социально-культурную сферы общения [1, с. 21].

3) Необходимо разделить слова на грамматические группы: одушевленные имена существительные, обозначающие лиц; неодушевленные имена существительные, называющие объект, место или время действия; имена прилагательные; количественные или порядковые числительные; личные, притяжательные или указательные местоимения; глаголы; наречия образа действия, места или времени.

4) Следует развивать грамматические умения обучающихся на строго ограниченном языковом материале. С этой целью нужно выбрать минимальное количество грамматических явлений, которые должны быть отработаны в процессе работы над предложением. Например, при изучении правила изменения

неодушевленных имен существительных в винительном падеже можно использовать частотные глаголы «писать», «смотреть», «слушать», а при формировании грамматического навыка изменения одушевленных имен существительных в винительном падеже – глаголы «ждать», «видеть», «встречать».

5) Далее необходимо изготовить карточки со словами. При этом преподавателю рекомендуется обратить особое внимание на читабельность шрифта. Как правило, это Times New Roman, 72 кегль. Имена существительные, имена прилагательные, порядковые числительные, личные, притяжательные и указательные местоимения даются в начальной форме, а глаголы – в неопределенной форме. Одна карточка содержит одну лексическую единицу.

6) Перед занятием преподаватель посредством магнитов прикрепляет карточки со словами к доске, после чего закрывает эту часть доски, чтобы студенты были лишены возможности заранее выполнить грамматическое задание.

7) Выполнение задания должно сопровождаться коммуникативно заданной установкой. Она формулируется четко, ясно, лаконично. Установка может быть различной в зависимости от языковой подготовленности группы. Уровень сложности коммуникативно заданной установки возрастает от занятия к занятию.

8) Затем один студент выполняет определенное задание. Он составляет предложения из слов и записывает их на доске. В это время остальные обучающиеся самостоятельно конструируют синтаксические конструкции в тетради.

9) Проверка задания осуществляется непосредственно после его выполнения. Задача преподавателя состоит в том, чтобы организовать процесс обучения на основе распределения ролей. Как правило, преподаватель назначает одного обучающегося редактором. Он читает написанные на доске предложения, а затем озвучивает допущенные ошибки и комментирует их. На основе выступления редактора остальные студенты решают, какую оценку должен получить обучающийся. Безусловно, преподавателю рекомендуется предварительно познакомить обучающихся с критериями оценки. Так, за одну ошибку отвечающий получает оценку «5-», за две ошибки – оценку «4», за 3 ошибки – оценку «3», а за 4 и более ошибок – оценку «2».

Отметим, что метод словесной мозаики может быть внедрен в процесс обучения в начале или в середине занятия. Студенты выполняют разнообразные задания, уровень сложности которых постепенно увеличивается. Получается, что параллельно с усвоением структуры предложения, правил его расширения и усложнения обучающиеся повторяют слова и закрепляют грамматические знания на практике. В то же время преподаватель, умело подбирая упражнения для активного усвоения грамматики, подводит обучающихся к полноценному владению русской речью.

Конструктивные приемы работы над предложением и текстом включают в себя:

- составление предложений с использованием заданных слов;
- перестройку структуры предложений за счет изменения порядка слов;

- расширение предложений на основе их распространения второстепенными членами;
- составление связного рассказа по предложенному началу.

Вышеназванные конструктивные приемы работы над предложением и текстом широко используются при выполнении следующих заданий.

**Задание 1.** Употребите слова в правильной грамматической форме. Используйте предлоги там, где они необходимы. Запишите предложения на доске.

Вчера, я, встретить, друг, парк. Мы, разговаривать, жизнь, Россия.

**Ответ:** Вчера я встретил друга в парке. Мы разговаривали о жизни в России.

**Задание 2.** В предложениях слова перепутались местами. Поставьте их в нужное место и употребите в определенной грамматической форме. Запишите предложения на доске.

Смотреть, в, фильм, я, новый, завтра, кинотеатр. Фильм, рассказывать, этот, любовь.

**Ответ:** Завтра я буду смотреть новый фильм в кинотеатре. Этот фильм рассказывает о любви.

**Задание 3.** Употребите слова в правильной грамматической форме. Сообщите дополнительную информацию, ориентируясь на вопросы, данные в скобках. Запишите предложения на доске.

Сегодня, студенты, изучать (что? где?). Они, слушать (кого? как?).

**Ответ:** Сегодня студенты изучают русский язык в аудитории 420. Они слушают преподавателя внимательно.

**Задание 4.** Употребите слова в правильной грамматической форме. Запишите предложение на доске. Составьте связный рассказ (5-6 предложений) по предложенному началу.

Я, нравится, классический, музыка.

**Ответ:** Мне нравится классическая музыка. Часто я хожу в филармонию на концерт. Вчера я была там с друзьями. Концерт начался в 17 часов и кончился в 19 часов. Он был очень интересный. После концерта мы вернулись домой, поужинали и легли спать.

Таким образом, умение грамматически правильно конструировать предложения является центральным синтаксическим речевым умением. По тому, насколько обучающиеся владеют этим умением, можно определить уровень овладения синтаксической стороной речи в целом. Использование метода словесной мозаики позволяет выявить грамматическую «подкованность» обучающихся, а также акцентировать внимание на тех грамматических темах, которые были плохо усвоены и нуждаются в неоднократном повторении.

К тому же, применение метода словесной мозаики на занятиях по РКИ помогает достичь коммуникативной цели, то есть подготовить обучающихся к свободному вступлению в речевой акт. А для этого обучающимся необходимо обладать богатым словарным запасом, способностью быстро и безошибочно

образовывать грамматические формы, продуцировать предложения и создавать из них текстовое единство.

### Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 32 с.
2. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / М.П. Чеснокова. – 2-е изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
3. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов / А.Н. Шукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

## FROM DETAILS TO UNITY: USING THE WORD MOSAIC METHOD IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

**Senchenkova E.V.**

*Smolensk State Medical University  
Russia, Smolensk*

The article reveals the concept of the method of word mosaic and describes the features of its application in the practice of teaching Russian as a foreign language. The use of this method hones the students' grammatical skills, transforming them into grammatical skills. When compiled, the smallest details – words produce a unity – sentence. The skill of constructing sentences is necessary for students to participate in a speech act, during which they develop their communicative competence.

*Keywords: word mosaic method, sentence, communicative competence.*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ ПО РКИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ

**Скляр Е.С.**

*Курский государственный медицинский университет  
Россия, Курск*

Обучение иностранных студентов русскому языку как средству профессиональной коммуникации является на сегодняшний день одной из основных задач, стоящих перед преподавателем вуза, поэтому особое значение придается научному тексту, обладающему большим потенциалом. В статье представлена система упражнений по теме «Риновирусная инфекция», которая направлена на развитие навыков изучающего чтения, формирование умения передать содержание текста, а также построить монологическое и диалогическое высказывание с использованием новых лексических и грамматических конструкций.

*Ключевые слова: русский язык как иностраннный, профессионально ориентированное обучение, текст, система упражнений.*

Одной из важнейших задач обучения РКИ в вузах России является овладение русским языком как средством коммуникации. В профессионально ориентированном обучении русскому языку большое значение придается использованию научных текстов, так как они обладают «дидактическими преимуществами, помогают управлять мотивацией обучаемых и индивидуализировать процесс обучения. Текст по специальности имеет свое предметное, коммуникативное и языковое содержание» [1].

Работе с профессионально направленными текстами в методике отводится особое место, так как в них сочетаются общенаучная и узкоспециальная, международная и сугубо русская терминология; текст по специальности предоставляет возможности для понимания и дефиниции терминов, позволяет гармонично сочетать в процессе обучения упражнения по выработке навыков овладения языком и работы с научным текстом [2]. Обращение к ним не только расширяет словарный запас студентов-инофонов, знакомит их с грамматическими конструкциями, но и формирует навыки изучающего чтения, критического мышления и воспроизведения прочитанного в монологическом и диалогическом высказывании. По мере пополнения знаний и умений объем применяемых на занятиях текстов постепенно увеличивается, расширяется и объем специальной лексики, вводятся новые термины, соответственно накапливаются знания и умения в восприятии и овладении языковым материалом [3].

Работа над текстом осуществляется по классической модели. В качестве примера приведем систему упражнений по теме «Риновирусная инфекция». Знакомство с текстом предваряют лексико-грамматические задания, позволяющие семантизировать новую лексику и терминалогию и снять трудности в понимании содержания текста.

Задание 1. Познакомьтесь с новыми словами и словосочетаниями. Переведите их на английский язык. Выберите из них те, которые называют симптомы заболевания.

Поражение слизистой оболочки, интоксикация, инкубационный период, острый период, воздушно-капельный путь, местная воспалительная реакция, набухание и отечность тканей, обильная секреция, боль в мышцах, недомогание, заложенность носа и уха, сухость, чихание, слезотечение, саднение, серозные выделения, слизистые выделения, гиперемия, царапание в горле.

Задание 2. Укажите модели, по которым образованы следующие производные слова.

Инфекция, повышение, дыхание, ухудшение, ослабление, покраснение, заражение, болезненность, сухость, снижение, заболевание, лечение, чихание, функция, развитие, поражение.

Задание 3. Найдите в микротексте и выпишите существительные, обозначающие процесс или действие, и существительные, обозначающие состояние. Определите слова, от которых они образованы.

В первые дни больные отмечают познабливание, умеренную головную боль, небольшую слабость, сухость и першение в носоглотке, заложенность

носа и кашель. Развивающийся ринит сопровождается необильными серозно-слизистыми выделениями из носа. В дальнейшем при присоединении бронхита и пневмонии состояние больного ухудшается, температура тела с субфебрильной повышается до 38 – 39 °С, нарастают головная боль, слабость, появляется одышка. Усиливается кашель, сначала сухой, затем влажный, продуктивный, иногда приступообразный (Змушко Е.И., Шувалова Е.П., Беляева Т.В., Белозеров Е.С. Инфекционные болезни. Учебник для студентов медицинских вузов, 2015г.).

Задание 4. Образуйте существительные от следующих глаголов и прилагательных. Составьте с ними словосочетания.

Повышать, улучшать, контактировать, осложнять, саднить, раздражать, выделять, глотать, сонливый, воспалиться, расширять, набухать, недомогать, повреждать, оказать, раздражительный, сухой, измениться, дышать, охриплый.

Задание 5. Подберите синонимы к данным словам.

Заражение, ощущение, подъем (забоваемости), ринит, затянуться.

Задание 6. Подберите антонимы к следующим словам.

Острый, общий, больной, водянистый, внезапно.

Задание 7. Составьте словосочетания с данными словами.

воздушно-капельный	кашель
общее	температура
клиническая	выделения
субфебрильная	картина
острый	носа
обильные	путь
сухой	недомогание
заложенность	период

Притекстовый блок заданий актуализирует фоновые знания обучающихся и готовит к восприятию профессионально значимой информации.

Задание 8. Прочитайте заголовок текста. Вспомните, что вы уже знаете об острых респираторных заболеваниях.

Задание 9. Сформулируйте вопросы, на которые, по вашему мнению, будут даны ответы в тексте.

При знакомстве с текстом большое внимание уделяется изучающему виду чтения, который предусматривает максимально полное и точное понимание содержащийся информации и критическое её осмысление. На этом этапе обучающимся предлагаются следующие упражнения:

Задание 1. Прочитайте текст, посвященный риновирусной инфекции, разделите его на смысловые части, найдите в каждой из них главную информацию (текст из «Руководства по инфекционным болезням» под редакцией Ю.В. Лобзина, 2000 г.).

Задание 2. Прочитайте фрагмент статьи «Грипп и другие острые респираторные заболевания» (Шкадова М.Г., Килесса В.В., Жукова Н.В. Грипп и другие острые респираторные заболевания // Крымский терапевтический журнал.

– 2011. – №2. – С. 27–35), посвященный риновирусной инфекции, и скажите, какая информация в нём опущена.

На стадии осмысления информации студенты должны научиться видеть главное и игнорировать второстепенное, а также уметь обобщать новый материал. Глубина понимания прочитанного контролируется на послетекстовом этапе. Обсуждение прочитанной информации подготавливает студентов к ее воспроизведению в монологическом и диалогическом высказывании.

Задание 1. Расположите предложения в той последовательности, в которой они даны в тексте.

- 1) Продолжительность инкубационного периода 1–6 дней.
- 2) Риновирусная инфекция вызывается риновирусами и сопровождается поражением слизистой оболочки носа.
- 3) Дыхательные пути являются входными воротами для риновирусов.
- 4) Для лечения риновирусной инфекции применяются щелочные ингаляции, теплое питье, УВЧ на область носа.
- 5) Источник инфекции – больной человек, вирусоноситель. Инфекция передается воздушно-капельным или контактно-бытовым путем.
- 6) Основной симптом – насморк с обильными серозными выделениями.

Задание 2. Проверьте, правильно ли вы поняли содержание текста, выбрав один правильный ответ.

1. Риновирусная инфекция характеризуется поражением

- а) слизистой оболочки желудка
- б) конъюнктивы
- в) слизистой оболочки носа
- г) кожных покровов

2. Основным симптомом заболевания является

- а) сильная головная боль
- б) насморк с обильными серозными выделениями
- в) высокая температура
- г) влажный кашель

3. Для лечения риновирусной инфекции используют

- а) антибиотики
- б) обезболивающий препарат
- в) поливитамины
- г) ингаляции, УВЧ на крылья носа

Задание 3. Опираясь на содержание прочитанного текста, заполните таблицу

возбудитель	инкубационный период, общая продолжительность	симптомы	лечение	профилактика

Задание 4. Используя данные таблицы, расскажите о риновирусной инфекции.

Задание 5. Работа в парах. Разыграйте следующую ситуацию.

На прием к врачу-терапевту районной поликлиники обратилась Самсонова Светлана Николаевна, 20 лет, с жалобами на общее недомогание, озноб, першение в горле и сильный насморк. Больную также беспокоят слезотечение и головная боль, заложенность носа, снижение слуха и вкуса. Отмечается повышение температуры до 37.5. Проведите респрос пациента, дайте необходимые рекомендации.

Таким образом, работа с научным текстом позволяет структурировать лексико-грамматический материал (учащиеся должны научиться осмысливать отдельные слова и конструкции, предложения, смысловые части и текст в целом), актуализировать фоновые знания студентов, развивать навыки изучающего чтения, сформировать умение воспроизводить содержание текста, а также умения построить и вести диалог-респрос «Врач-больной» по изучаемой теме.

### Литература

1. Мельникова, Т.Н. Особенности создания профессионально ориентированного учебного пособия по русскому языку для иностранных студентов медицинских специальностей (на примере учебно-методического пособия «изучаем фармацию вместе») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/186747>. Дата обращения: 26.09.2021.

2. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.

3. Занкович, Е.П. Обучение языку специальности на занятиях РКИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/> Дата доступа : 30.09.2021.

## PROFESSIONALLY ORIENTED TEXT ON RFL AS A UNIT OF LEARNING

**Sklyar E.S.**

*Kursk State Medical University*

*Russia, Kursk*

Teaching foreign students the Russian language as a means of professional communication is today one of the main tasks facing a university teacher. Great importance is attached to a scientific text with great potential. The article presents a system of exercises on the topic “Rhinovirus system”, which is aimed at developing the skills of the student of reading, the formation of the ability to convey the content of the text, as well as to build a monologue and dialogical statement using new lexical and grammatical structures.

*Keywords: Russian as a foreign language, professionally-oriented teaching, text, system of exercises.*

## МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ

**Смолянко А.А.**

*Белорусский государственный аграрный технический университет  
Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются основные структурные компоненты мотивации, анализируется динамика мотивационных процессов в личностно-ориентированном подходе при изучении языка. Рассматриваются характеристики учебной мотивации. Ключевые слова: мотивация, мотивация достижения, самооценка, образовательные технологии, учебная деятельность.

*Ключевые слова: мотивация, мотивация достижения, самооценка, образовательные технологии, учебная деятельность.*

Проблема повышения качества университетского образования становится все актуальнее, так как современное общество нуждается в специалистах, которым предстоит решать множество сложных задач. Первостепенное внимание при этом обращается на поиск новых образовательных технологий и методик, использование компьютерных систем. Успешность учебной деятельности студентов вуза обусловлена комплексом психолого-педагогических факторов. Мотивация учения является одним из важнейших факторов в учебной деятельности учащихся.

Мотивация достижения трактуется как системное образование целей, потребностей и мотивов (потребность в достижении цели, стремление к познанию при достижении учебных целей, потребность в самоутверждении, стремление к вознаграждению при достижении целей), побуждающих студентов стремиться к достижению успеха в учебной деятельности, проявлять активность в их достижении.

Мотивация достижения выполняет ключевые функции в формировании положительной мотивации учения, активизируя его интеллектуальный и эмоциональный аспекты, является неотъемлемой в структуре учения успешного студента. На определенном уровне целенаправленного развития мотивации достижения наблюдается формирование комплекса профессионально значимых личностных качеств.

Считая современное выдвижение личности учащегося в фокус обучения неслучайной методической модой, а принципиально-важным закономерным процессом, логическим наследием коммуникативного подхода, необходимо, в первую очередь осуществить отбор и исследование важнейших личностных характеристик учащегося. Исследования А.К. Марковой, М.П. Вятютнева показали, что такими факторами являются учебная мотивация и стратегическая компетенция личности. Именно принципиальная значимость и структурная сложность мотивационной характеристики личности студента заставляют нас обратить особое внимание на динамику развития учебной мотивации учащегося при работе в русле личностно-ориентированного подхода.

Основные структурные компоненты мотивации, которые стали основным объектом нашей работы, это направленность мотивации, достижение успеха, избегание неудачи, валентность мотивации, ее экстринсивный или интринсивный характер, характер каузальной атрибуции, а также непосредственно связанные с ней уровень самооценки и уровень притязаний учащегося.

Современные психологические исследования рассматривают мотивацию как активизацию мотива, переход его с периферии мотивационного поля в его ядро (А.А. Леонтьев, Х. Хекхаузен). Это определяет направленность мотивации.

Направленность мотивации является одним из наиболее сложных и одновременно наиболее длительное время изучаемым аспектом данного явления. Исследования педагогов и психологов в течение многих лет были сосредоточены на том, чтобы обосновать положительный эффект мотивации достижения и одновременно доказать негативные последствия мотивации избегания неудачи, которая повышает тревожность учащегося, способствует возникновению стрессовых ситуаций, а также нерациональному выбору учебных заданий.

Однако целый ряд современных исследований (Х. Хекхаузен), а также результаты анкетирования учащихся (Г.К. Чумакова), добившихся наивысших результатов при изучении языка в техническом вузе, показали, что, несмотря на очевидное наличие всех вышеперечисленных отрицательных явлений, лучших оценок добились студенты, мотивированные только стремлением избежать неудачи. Это показывает, что данная направленность мотивации стимулирует успешное изучение языка не в меньшей, но иногда даже в большей степени, чем стремление к достижению успеха.

Важной характеристикой учебной мотивации являются ее валентность, а также ее экстринсивный или интринсивный характер. Валентность мотивации определяется непосредственным или отсроченным характером удовлетворения потребности, лежащей в основе данного вида деятельности. Учебная мотивация, являясь по своему характеру многовалентной, может приобрести качественно иной характер, если система работы и мастерство преподавателя смогут воздействовать на внутреннюю, интринсивную составляющую учебной мотивации.

В лично-ориентированном подходе работа преподавателя по преобразованию экстринсивной мотивации, направленной на удовлетворение внешних, не затрагивающих непосредственно личность потребностей (удовлетворение разного рода материальных, невитальных потребностей, стремление сделать карьеру, добиться успеха и т.п.) в интринсивную, определяемую внутренними мотивами, которые непосредственно связаны с воздействием на самооценку, выражением потребности личности в самоутверждении, становится первоочередной задачей.

Исследования показывают, что интринсивная, связанная с процессами самооценки и самореализации мотивация является наиболее мощным личностным фактором, определяющим активность учащегося, самостоятельность изучения, успешность усвоения им языка. Необходимо отметить, что такая задача ставилась

и в традиционной методике, где она формулировалась как необходимость сделать изучение языка личностно-значимым для обучаемого.

Для решения этой задачи необходимо рассмотрение таких личностных характеристик учащегося, как уровень самооценки и уровень притязаний. Уровень самооценки, адекватный, завышенный и заниженный, может непосредственно сказаться на успешности обучения. При завышенной самооценке учащийся, выбирая слишком сложные для себя задания и не добиваясь успеха, ощущает болезненное для личности воздействие на интринсивную мотивацию, способное вызвать как понижение самооценки, так и появление негативного отношения к предмету в виде ответной реакции, вплоть до полного исчезновения учебной мотивации. При заниженной самооценке переоценка сложности предмета, представление о невозможности его усвоения ведут к не менее разочаровывающим последствиям.

Именно уровень самооценки определяет и уровень притязаний учащегося. Учащиеся с высоким уровнем притязаний в области изучения языков представляются наиболее активными и мотивированными. Однако надо учитывать и тот факт, что это мнение справедливо только в случае адекватной самооценки. Видя свою задачу в активизации учебной деятельности студентов с низким уровнем притязаний, в повышении их самооценки путем развития интринсивной мотивации, необходимо обращать внимание на то, что успешность изучения языка определяется не только уровнем потенциальных возможностей, но и количеством затраченных на изучение усилий.

Немаловажным фактором в динамике мотивационных процессов является характер каузальной атрибуции (Х.Хекхаузен). Если учащийся склонен объяснять свои успехи помощью друзей или учителя, а также «везением», удачей, а неудачи приписывать низкому уровню собственных способностей, у него необычайно трудно сформировать правильное отношение к учебе и самостоятельное учение, так как его мотивация скорее всего окажется экстринсивной и направленной на избежание неудачи. Успешное или неуспешное выполнение задания таким учащимся никак не скажется на его самооценке, т. к. оно просто никак не связано с ней. Значимым для развития учебной мотивации может быть только такой характер каузальной атрибуции, когда учащийся отчетливо понимает, что его успехи в изучении языка являются результатом его способностей и трудолюбия и, т. о., принимает на себя ответственность за результаты учебной деятельности. Поэтому, как бы незначительны не были успехи студента в изучении языка, при наличии адекватной каузальной атрибуции преподаватель должен максимально поощрять его самостоятельные усилия по усвоению предмета.

Соответствующая система оценок преподавателя должна стать важным мотивирующим фактором. Она должна быть личностно, а не социально ориентирована: успехи учащегося должны оцениваться не только в сопоставлении с результатами других студентов, но и в сравнении с его собственными предыдущими показателями.

Предлагаемая система обучения, основана на применении комплекса

мотивирующих факторов при максимальной индивидуализации обучения путем применения учащимися своих собственных стратегий учения для получения положительной динамики мотивационных процессов и оптимизации процесса усвоения языков в целом.

Применение поливалентной технологии требует комплексного подхода к организации и оценке учебной деятельности каждого учащегося. Студентам предлагается одновременно целый ряд заданий, содержащих и отрабатывающих изучаемое языковое явление или конструкцию. В этот комплекс заданий входят все виды упражнений и заданий, соответствующие стратегиям учащихся данной учебной группы: тренировочные, условно-коммуникативные, творческие, устные и письменные, направленные на развитие всех видов речевой деятельности. После предъявления и объяснения новой конструкции учащимся предоставляется свободный выбор заданий.

Оценка учащегося, являясь комплексной, складывается в результате суммирования баллов, полученных при выполнении нескольких заданий. Наиболее высоко оцениваются творческие задания и задания, не соответствующие стратегической характеристике данного учащегося. В соответствии с мотивационными параметрами – самооценка, уровень притязаний и т.д. – студенты выбирают либо легкие для себя, но низкооцениваемые задания, либо задания средней сложности, либо сложные и нелюбимые, но очень высоко оцениваемые задания. Одна и та же сумма баллов может быть получена как в результате выполнения 2-3 более сложных заданий, так и при выборе 6-7 легких заданий разного характера, которые занимают примерно равное количество учебного времени. Выполнение максимально возможного числа заданий стимулируется возможностью освобождения от текущих или итоговых контрольных работ при наборе определенного количества дополнительных баллов помимо основной оценки. Благодаря дополнительной «оценочной мотивации» применение поливалентной технологии вызывает высокую активность учебной деятельности студента. Таким образом, поливалентная технология обучения /учения позволяет студенту максимально проявить и развить свои возможности в изучении языка и вырабатывает позитивную динамику мотивационных процессов.

Преподаватель является инициатором и организатором формирования процесса мотивации достижения. Для того чтобы им управлять с позиции современной педагогики, ему необходимо владение многообразием научных подходов: аксиологическим, культурологическим, деятельностным, личностным, технологическим.

### Литература

1. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения /А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990.

## MOTIVATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS WHEN LEARNING LANGUAGES

**Smolyanko A.A.**

*Belarusian State Agrarian Technical University  
Belarus, Minsk*

The article considers the main structural components of motivation, analyzes the dynamics of motivational processes in the personality-oriented approach to language learning. The characteristics of educational motivation are considered. Keywords: motivation, achievement motivation, self-assessment, educational technologies, educational activity.

*Keywords: motivation, achievement motivation, self-assessment, educational technologies, educational activity.*

## СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Сташевич И.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Статья посвящена вопросу использования техники сторителлинга на занятиях по русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова: сторителлинг, техника, методика, истории, персонаж, коммуникативная компетенция, внимание.*

Методика преподавания иностранного языка всегда ориентируется на формирование и развитие межкультурной компетенции личности. В процессе обучения преподаватели знакомят студентов не только с культурой носителей русского языка, но и расширяют индивидуальную картину мира обучающихся, путем включения этой культуры в реальный жизненный опыт.

В решении этой проблемы преподаватели всегда ищут новые техники и приёмы, чтобы сделать учебный процесс не только познавательным, но и увлекательным. Одной из таких техник является сторителлинг.

Эта техника представляет для преподавателей интерес, потому что позволяет удерживать внимание и интерес с первой до последней минуты занятия, а также формирует коммуникативную компетенцию обучающихся.

Сторителлинг в образовании – педагогическая техника, которая строится на использовании в процессе обучения историй с конкретной структурой и героем, с которым обучающиеся могут легко ассоциировать себя [2].

Педагогический сторителлинг на занятии включает в себя следующие элементы:

- Вступление.

Цель вступления – создать реального интересного персонажа, о котором

пойдёт речь во всём рассказе. В своей практике я использую в качестве персонажей для сторителлинга имена своих студентов. Это помогает мне заинтересовать, привлечь внимание и даёт возможность студентам самим поучаствовать в создании повествования.

- Развитие событий.

Цель этой части повествования – обозначить проблему и показать, почему она является важной для слушателей.

- Кульминация.

Главная цель кульминации – найти решение проблемы повествования. Для этого нашим реальным персонажам (студентам) необходимо предложить определенную последовательность действий. Для меня эта часть сторителлинга представляет особый интерес, потому что при правильном изложении всех этапов кульминация выводит студентов на монолог или дискуссию по поводу поиска традиционных(реальных) и нетрадиционных (творческих) решений проблем.

- Заключение.

Это заключительная часть повествования. В основном, одно-два предложения, которое содержит краткий и чёткий вывод [1].

Сегодня педагогический сторителлинг применяется при активном использовании мультимедийных технологий, а значит, может без труда использоваться преподавателями как в очном, так и в дистанционном формате обучения. Именно визуальный фон помогает сделать атмосферу в истории более динамичной, красочно раскрыть тему, придать дополнительную живость и вовлечь слушателя в контекст [2].

Почти все учебники по изучению иностранным языкам ориентированы на один реальный персонаж, который попадает в различные ситуации общения, где ему нужно познакомиться, рассказать о своём дне или о том, как он сходил к врачу и т.д.

При создании учебника по русскому языку как иностранному авторы забывают о такой важной технике, как сторителлинг. Поэтому всё сводится к тому, что студенты выполняют последовательность скучных заданий и преподавателю так сложно удержать внимание студентов.

#### Приложение 1

Пример сторителлинга на материале текста: «Если вы заболели».

##### **Вступление:**

Вчера Кишан заболел.

##### **Развитие событий:**

У него была высокая температура, сильный кашель и насморк. Он решил, что он может дойти до поликлиники сам и не вызывал скорую помощь. Кишан пошёл в поликлинику. Он подошёл в регистратуру и взял талон на приём к врачу.

В кабинет к врачу не было очереди. Кишан постучал и вошёл в кабинет. Врач Анна Николаевна посмотрела на Кишана и спросила, на что он жалуется. Кишан ответил, что у него высокая температура, насморк и сильный кашель.

Она измерила давление, температуру и пульс. Температура была 38.6. Она осмотрела горло и послушала лёгкие.

Потом она дала направление на анализ крови и мочи.

**Кульминация:**

Когда Кишан всё сделал, Анна Николаевна поставила диагноз гриппа.

Она выписала рецепт. Там она написала, какие таблетки нужно принимать, сказала отдыхать и пить побольше.

**Заключение:**

Кишан поблагодарил врача и пошёл в аптеку с рецептом.

**Литература:**

1. Гузенков, С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях / С. Гузенков. – М: Издательские решения, 2018. – 60 с.
2. Сторителлинг – современная педагогическая технология [Электронный ресурс]. – Мультитурок. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/statia-storitelling-sovremennaiia-edagogicheskaia.html>. Дата доступа: 20.09.2021.

## STORYTELLING AS A TOOL IN THE METHODOLOGY OF TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Stashevich I.A.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to the usage of storytelling techniques at the lessons of Russian as a foreign language.

*Keywords: storytelling, technique, methodology, stories, character, communicative competence, attention.*

## ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Токарева Т.Е.**

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации*

*Россия, Москва*

Рассматривается модель текста как условие его понимания, воспроизведения и создания. Дается понимание модели как абстрактного представления структурно-смыслового содержания текста определённого жанра или его фрагмента, подчёркивается её условность, рассматриваются функции модели, выявляются её разные виды. Прослеживается связь технологии моделирования с риторической традицией обработки информации и создания речевого произведения. Делается вывод об актуальности технологии моделирования как одном из средств интенсификации обучения текстовой деятельности иностранных военных специалистов.

*Ключевые слова: Технология моделирования, модель текста, интенсификация обучения, текстовая деятельность.*

Перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) стоят вечные вопросы: *Как сделать наших иностранных обучающихся авторами русского текста? Как сделать так, чтобы в достаточно сжатые сроки они овладели алгоритмами речемыслительных действий по осмыслению текста и его порождению? Как интенсифицировать образовательный процесс по русскому языку?*

Интенсификация образовательной деятельности понимается нами вслед за нашими известными учёными-методистами О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомаровым [1, с. 145] как **качество** (выделено нами. – Т.Т.) процесса обучения, которое достигается «целесообразным сочетанием и взаимодействием приёмов и способов обучения», уместным применением и комбинированием продуктивных образовательных технологий в методической системе организации познавательной-коммуникативной деятельности обучающего и обучающихся, в том числе и использованием технологии моделирования.

Отметим, что технология моделирования применялась уже в античной риторике [2, с. 178-209]. Именно тогда были разработаны основные этапы работы над речью (текстом) – античный риторический канон, каждый их этапов которого показывает отдельные стадии в подготовке и реализации речевого произведения: *инвенция/ изобретение мысли* (рождение замысла, создание идей, содержания текста) → *диспозиция/ расположение* (правила построения текста, его структура) → *элокуция/ выражение* (словесное оформление текста в соответствии с коммуникативной сферой использования) → *запоминание* (овладение мнемотехниками) → *произнесение и телодвижение*. Два последних этапа относятся к устному тексту, три первых – и к устному, и к письменному тексту.

Также из античности к нам пришла топка (риторические топосы/ топы) как способы/ алгоритмы «размножения мыслей», их соединения, развития для создания текста. По мнению известного учёного, философа и филолога С.С. Аверинцева, «общее место (топ/ топос. – Т.Т.) – инструмент абстрагирования, средство упорядочить, систематизировать пестроту явлений действительности, сделать эту пестроту легко обозримой для рассудка» [3, с. 159]. Иначе говоря, топы представляют собой определённые смысловые модели развития темы, раскрытия её аспектов. Комбинируя топы, мы можем составить хороший текст. Риторика дала нам и модели построения текста-рассуждения, или хрии (полной/ строгой, прямой; неполной; обратной).

Можно сказать, что именно риторика предоставила в наше пользование модели/ алгоритмы обработки информации, модели как инструмент систематизации содержания текста, упорядочивания развития темы, выявления логики развития мысли в тексте.

Что мы понимаем под моделью текста? Исходя из риторической традиции, модель понимается нами как абстрактная форма представления структурно-смыслового содержания текста определённого жанра или его фрагмента [4, с. 21]. Модель служит заменой конкретного текста, она отражает логику развития мысли в тексте, показывает путь решения коммуникативной задачи автора, выявляет

реализацию основных текстовых категорий (*информативность, связность, целостность и завершённость, типизированность, диалогичность*), способствует лучшему, более адекватному восприятию и пониманию текста, а также созданию собственного речевого произведения с учётом коммуникативной ситуации. Сама же технология моделирования текста базируется на общедидактических и методических принципах обучения, прежде всего таких, как *научность, системность, систематичность и последовательность, сознательность, наглядность* (золотое правило дидактики Я.А. Коменского), *доступность и посильность, индивидуализация, прочность знаний, навыков и умений, их гибкость*, (т.е. способность и готовность их применять в других социокультурных сферах), *коммуникативность*.

Модель выполняет следующие функции: а) *познавательную*: ориентирует обучающихся на восприятие и осмысление текста, его воспроизведение и создание собственного текста определённого жанра; б) *информационную*: модель даёт понимание общего содержания фрагментов текста и целого текста, логику развития темы, иерархии смыслов, что является важным для осуществления репродуктивной, репродуктивно-продуктивной и продуктивной текстовой деятельности; в) *обучающую*: формирует навыки и умения текстовой деятельности, показывает особенности текста (стилевые, функционально-семантические, языковые и в целом – жанровые); г) *способствует* формированию механизмов речи на изучаемом языке (навыков антиципации и упреждающего синтеза), теоретического мышления (модель абстрактна, условна, это инвариант), умения анализировать, обобщать, интерпретировать информацию текста, развивает творческо-речевые способности личности обучающихся.

Таким образом, вопросы понимания текста и его создания тесным образом связаны с моделированием текста, с представлением о том, что такое модель текста/ его фрагмента как абстрагированное (обобщённое) отображение структуры и смысла речевого произведения определённого функционально-семантического типа, определённого жанра.

Модель текста может иметь разные виды. Остановимся на применяемых нами в образовательном процессе по русскому языку.

Мы неоднократно писали о том, что в обучении русскому языку как иностранному и как родному мы исходим из текстоцентрической парадигмы: *общающаяся личность и текст* [5, с. 394-398]. Текст как лингводидактическая единица обучения, условие интеллектуально-познавательной, эмоционально-оценочной речемыслительной деятельности обучающегося обладает рядом категорий/ характеристик (см. выше), среди которых выделим его типизированность. Именно типизированность положена нами в основу создания одного из видов модели текста (в первую очередь, учебно-научного, научного).

Сошлёмся на очень важные для выделения данной категории и применения технологии моделирования слова М.М. Бахтина: «... тематическое содержание, стиль и композиционное построение... неразрывно связаны в целом высказывания и одинаково определяются спецификой данной сферы

общения. Каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы таких высказываний, которые мы и называем речевыми жанрами» [6, с. 249]. В процессе коммуникации мы обмениваемся текстами определённых жанров (строгих/ жёстких по структуре, не очень, относительно свободных, свободных), соответствующих сфере и ситуации общения. А текст того или иного речевого жанра присутствует в сознании адресанта и адресата в виде определённой модели. И если коммуниканты не владеют необходимым репертуаром текстов той или иной сферы, их общение не будет успешным, коммуникативная задача не будет решена, а цель не будет достигнута (т.е. коммуникация как таковая может и не состояться).

Описываемая модель текста состоит из набора структурно-смысловых обобщённых компонентов, имеющих своё языковое выражение, т.е. определённый набор языковых средств, выражающих типовое содержание. Под структурно-смысловым компонентом нами понимается фрагмент текста, обладающий относительной смысловой законченностью, развивающий одну подтему (мысль). Можно сказать, что модель, в данном случае, – это «речевой словарь», присущий определённому жанру. Поэтому модель текста, реализующая категорию типизированности, оказывается весьма продуктивной для формирования навыков активной текстовой деятельности, формирования личности общающегося как культурно-языковой. А значит, применение технологии моделирования способствует приданию образовательному процессу такого важного в современных условиях качества, как интенсивность.

Следует отметить, что применение моделей текстов не означает, что обучающиеся будут писать и говорить одинаково. Модель текста можно представить и как своеобразный «речевой/ текстовый конструктор». По одной модели может быть создано большое количество текстов, которые будут различаться своим конкретным содержанием (лексическим наполнением), а там, где это допускается, и набором структурно-смысловых компонентов и возможностью их комбинаций. Также модель предоставляет пишущему или говорящему право выбирать языковые средства для выражения определённого типизированного смысла. Освоение моделей текстов актуальных жанров позволяет обучающемуся использовать языковые средства любой модели сознательно и творчески (в допустимых рамках, с учётом всех компонентов ситуации общения, социальных и коммуникативных ролей, пресуппозиций, импликаций, экспектаций), вырабатывать свой стиль общения. Адресату речи, читающему или слушающему, владение моделями текстов, повторим эту мысль, помогает лучше (легче), быстрее, полнее, адекватнее воспринимать и осмысливать тексты, перерабатывать их содержание, порождая «собственное внутреннее слово» (В.Ф. Одоевский), занимая при этом активную ответную позицию (соглашаясь/ не соглашаясь полностью или частично, дополняя, готовясь к исполнению, выполняя приказ, следуя совету, создавая первичные или вторичные научные тексты и т.п.). Своеобразие общения в том и заключается, что стереотипность,

шаблоны сочетаются в нём с творческим подходом (см. оппозицию: *стереотипное – творческое общение*). Опять приведём слова М.М. Бахтина, который подчёркивал, что «творчески свободное использование не есть создание жанра заново – жанрами (т.е. моделями текстов. – Т.Т.) нужно хорошо владеть, чтобы свободно пользоваться ими» [6, с. 274].

Модели создания текстов разных жанров, модели коммуникативно-речевых событий (таких, например, сложных жанров, как выступление с докладом, прения по докладу, защита научной работы и т.п.) выступают своеобразными ориентирами текстовой деятельности, причём они не обязательно даются на всём протяжении обучения в готовом виде: в итоге обучающимся предлагается самим составить модель текста того или иного актуального жанра. Это даёт обучающимся возможность лучше понять закономерности текстовой деятельности в актуальных сферах общения, стимулирует их речемыслительный процесс на изучаемом языке, формирует культуру мышления, культуру речи, информационную культуру. Модель закрепляет использование определённых лексико-грамматических конструкций, даёт возможность их выбора. Модель представляет собой систему: все структурно-смысловые компоненты объединены одной темой/ подтемой, коммуникативной задачей, логикой развития темы.

Из сказанного вытекает цель применения технологии моделирования: предоставить обучающимся сведения об особенностях текстов той или иной жанровой принадлежности. Модель отражает структурно-смысловое и языковое построение текста, которое может быть, повторим, как менее жёстким (например, тексты жанра биографии, научной статьи), так и более жёстким в разной степени (например, текст аннотации, монографического реферата, реферата-обзора, автореферата, дипломной работы, диссертации).

Технология моделирования органично вписывается в методическую систему обучения иностранных военных специалистов текстовой деятельности. Она используется нами уже на этапе довузовской подготовки. На этапе вузовской подготовки технология моделирования применяется достаточно активно при работе с текстами разной функционально-стилевой принадлежности (во всех модулях рабочей программы учебной дисциплины «Русский язык. Основы речевой коммуникации»). Но особенно эта технология востребована в сфере научной коммуникации. В текстах разных наук имеются универсальные структурно-смысловые блоки, которые составляют модели научных текстов (о понятиях и категориях науки, о свойствах, составе/ структуре, функционировании объекта, истории становления науки/ отрасли знания, о событиях, явлениях, процессах, о персоналиях, авторах теорий, концепций, учёных, внёсших большой вклад в развитие науки и т.д.). Для овладения моделями научных текстов, восприятия, воспроизведения (репродуцирования) с разной степенью лексико-грамматической трансформации и семантической компрессии, создания (продуцирования) собственных научных произведений сначала необходимо научить обучающихся производить анализ общей структуры текста, выделять его структурно-смысловые компоненты и языковые средства, их реализующие,

что может быть представлено в модели-таблице [4, 7]. Также в таблице могут быть зафиксированы модели-сценарии коммуникативно-речевых событий «Выступление с докладом», «Защита реферата/ научной работы», «Дискуссия».

Ранее мы отметили, что модель может иметь разные виды, будучи логико-смысловой конструкцией, воспроизводящей определённые характеристики того или иного текста, это его условный заместитель [8, с. 8-9]. Так, модель текста может быть представлена денотатным графом, т.е. ключевыми предложениями, словосочетаниями, словами, показывающими развитие информации в речевом произведении. Это может быть и схема, т.е. графическое изображение текста или его фрагмента. Иначе говоря, разные виды моделей замещают конкретные тексты, их фрагменты с разной степенью абстрагирования, сочетания абстрактного и конкретного, с разной формой наглядности.

Использование моделей текстов развивает умения аналитико-синтетической деятельности, логическое мышление, стимулирует процессы восприятия, осмысления, запоминания и сохранения информации, её воспроизведения. Модель даёт ориентировочную основу коммуникативно-речевой (текстовой) деятельности, способствует формированию умения планировать и реализовывать собственный текст. Технология моделирования применяется во взаимосвязи с другими продуктивными образовательными технологиями, например, технологией проблемного обучения, развития критического мышления посредством разных видов речевой деятельности, контекстного обучения, обучения в сотрудничестве, коммуникативного портфеля, проектной, организации самостоятельной работы, актуализации мотивации к изучению предмета – русского языка как иностранного. Технология моделирования формирует информационную культуру обучающихся, т.е. культуру нахождения, хранения, фиксации информации, её обработки и использования.

Сделаем вывод. Применение технологии моделирования текстов разных жанров активизирует интеллектуально-познавательную и эмоционально-оценочную речемыслительную деятельность иностранных обучающихся, способствует интенсификации обучения текстовой деятельности иностранных военных специалистов.

### Литература

1. Митрофанова, О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Рус.яз., 1990. – 270 с.
2. Токарева, Т.Е. Общение. Риторика. Дискуссии: Учебник. / Т.Е. Токарева. – М.: ВУ, 2016. – 424 с.
3. Аверинцев, С.С. Риторика как подход к обобщению действительности // Риторика и истоки европейской литературной традиции. / С.С. Аверинцев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 445 с.
4. Профессиональный разговор: Открытый урок (Частная методика преподавания русского языка как иностранного на этапе вузовской подготовки): Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Токаревой Т.Е. – М.: Издательство «ОнтоПринт», 2020. – 500 с.
5. Токарева, Т.Е. Роль текста в формировании коммуникативной компетенции иностран-

ных обучающихся в учебно-профессиональной сфере // Технология обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции. / Т.Е. Токарева. – Минск: Научный мир, 2017. – С. 394-398.

6. Бахтин, М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.

7. Токарева, Т.Е. Лингводидактический потенциал научного текста жанра дипломная работа // Профессиональный разговор: Открытый урок (Лингводидактический потенциал научного текста жанра дипломная работа): Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Токаревой Т.Е. – М.: Издательство «ОнтоПринт», 2021. – С. 8-54; 246-255.

8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

## MODELING TECHNOLOGY AS A MEANS OF INTENSIFICATION OF TEACHING TEXT ACTIVITIES

**Tokareva T.E.**

*Military university Ministry of Defense Russian Federation*

*Russia, Moscow*

The model of the text is considered as a condition for its understanding, reproduction and creation. An understanding of the model as an abstract representation of the structural and semantic content of a text of a certain genre or its fragment is given, its conventionality is emphasized, the functions of the model are considered, its different types are revealed. The connection between the modeling technology and the rhetorical tradition of information processing and the creation of a speech work is traced. The conclusion is drawn about the relevance of the modeling technology as one of the means of intensifying the teaching of the text activity of foreign military specialists.

*Keywords: Modeling technology, text model, learning intensification, text activity.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Уварова Т.Ю.**

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

*Харьков, Украина*

Статья посвящена изучению средств дистанционного обучения в процессе преподавания украинского языка как иностранного студентам нефилологических специальностей. В статье рассматриваются преимущества и недостатки дистанционного обучения. Анализируются результаты внедрения дистанционного курса для студентов заочной формы обучения. Доказывается, что внедрение дистанционного обучения будет способствовать успешной адаптации иностранных студентов в процессе обучения в ВУЗах Украины.

*Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционный курс, украинский язык как иностранный, студенты-нефилологи.*

### **Введение.**

Интенсивные темпы развития современных информационных технологий вносят соответствующие коррективы в разные сферы жизни и деятельности человека. В первую очередь, это касается современной молодежи, а именно студентов, которые являются основными получателями знаний и которые не представляют своей жизни без различных девайсов и технических устройств. Такие изменения в восприятии новых материалов значительно влияют и на способ их получения: в процессе обучения преимущественным становится использование информационно-коммуникационных технологий.

В условиях создания мобильности мировых образовательных систем для Украины все более актуальным становится дистанционное обучение. В последние годы в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете и Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина появились иностранные студенты заочной формы обучения образовательно-квалификационного уровня «бакалавр», нуждающиеся в образовательных услугах с помощью дистанционного обучения. Для этих иностранных студентов языком обучения является украинский. В связи с этим возникла необходимость создания дистанционного курса по украинскому языку для иностранных студентов-нефилологов заочной формы обучения, главной целью которого является формирование коммуникативной компетентности в социокультурной и учебно-профессиональной сферах общения.

Проблемы внедрения элементов дистанционного образования в учебный процесс ЗВО исследуют такие ученые Украины, России, Казахстана, Белоруссии как А.Н. Анисимов, А.В. Берестовский, А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, Е.С. Полат, И.В. Цивильский и другие. Различные аспекты дистанционного обучения русскому языку как иностранному освещаются в исследованиях А.Н. Богомолова и А.А. Усковой [1], которые сделали обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик «Дистанционное обучение русскому языку как иностранному». Учеными рассматриваются технологии создания ресурсов дистанционного обучения русскому языку как иностранному, существующие виды учебно-методических и справочно-информационных ресурсов, дается характеристика дистанционного обучения в России и за рубежом. Считаем целесообразным при создании дистанционного курса по украинскому языку для иностранных студентов технических специальностей использовать существующие теоретические разработки.

В своих исследованиях ученые отмечают, что дистанционное обучение имеет ряд преимуществ: доступность курса в любой момент; неограниченность предоставленной информации; оперативность предоставления информации; гибкость организации учебного процесса; автоматизация учебного процесса; мультимедийность. Перечисленные преимущества обосновывают целесообразность использования дистанционных средств при формировании украиноязычной коммуникативной компетентности иностранных студентов украинских ЗВО.

Целью статьи является анализ преимуществ и недостатков использова-

ния средств дистанционного образования при обучении украинского языка иностранных студентов нефилологических специальностей.

**Изложение основного материала.** В современной системе образования все большую актуальность приобретает получение знаний в режиме «он-лайн», то есть дистанционно. «Под дистанционным обучением понимается индивидуализированный процесс приобретения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, происходящий преимущественно при опосредованном взаимодействии удаленных друг от друга участников учебного процесса в специализированной среде. Такое обучение функционирует на базе современных психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий» [6]. Использование указанных технологий позволит создать систему непрерывного обучения украинскому языку иностранных студентов-заочников.

Следовательно, для предоставления образовательных услуг в полной мере по языку обучения (украинскому) для студентов-заочников нефилологических специальностей нами было разработано и внедрено в учебный процесс дистанционный курс по украинскому языку. Для проверки эффективности курса применены следующие методы: пилотный проект обучения с использованием авторского дистанционного курса; командно-соревновательное обучение; мониторинг учебного процесса.

Обучаясь по авторскому курсу «Украинский язык для иностранных студентов-нефилологов», студенты имеют возможность тренировать и практиковать коммуникативные умения в небольших группах или в парах. Это помогает студентам развить способность работать командой и самостоятельно, а также способствует развитию умений самостоятельного обучения и поиска новой информации на украинском языке, самооценки результатов обучения.

Учебный эксперимент был проведен в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина в 2019 году. В нем приняли участие 29 студентов-нефилологов как заочной, так и стационарной формы обучения. Последние пользовались платформой дистанционного курса, выполняя самостоятельную работу в таком объеме часов, который соответствовал факультетским учебным планам университета. Обратим внимание, что все участники эксперимента обладали базовым уровнем владения русским языком, что обусловило определенную методическую ориентацию в организации языкового материала дистанционного курса по украинскому языку. Выводы эксперимента доказали, что участники достигли необходимого уровня владения украинским языком, который обеспечит получение иностранными студентами языковых и профессионально ориентированных знаний.

Программа дистанционного курса украинского языка имеет структуру и содержание идентичны программе дневной формы обучения, но рассчитана на количество часов и кредитов, выделенных нормативными документами для заочной формы обучения. Согласно требованиям к структуре дистанционного курса, он должен содержать материал, достаточный для овладения студентом полным объемом знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой дис-

циплины. Такой подход дает возможность иностранным студентам-заочникам получать знания и совершенствовать коммуникативные умения по курсу «Украинский язык для иностранных студентов-нефилологов» в объеме не меньшем, чем получают студенты дневной формы обучения.

Примененный в экспериментальном обучении дистанционный курс имеет прозрачную структуру, которая содержит следующие элементы: 1) общая информация об изучаемой дисциплине; 2) набор рекомендаций для студентов относительно последовательности и срока изучения материалов как всей дисциплины, так и ее отдельных элементов; 3) общие рекомендации по порядку выполнения различных видов учебной, практической и самостоятельной работы студента; 4) общие критерии оценки знаний, умений и навыков, которые должен получить студент в процессе обучения, и система оценивания знаний, умений и навыков студента; 5) содержательный учебный и учебно-методический материал; 6) методические рекомендации по организации самостоятельной работы студента, касающихся усвоения учебного материала и выполнения всех видов учебной работы; 7) формы и сроки интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в течение семестра; 8) наборы заданий и тестов для проверки и контроля знаний, умений и навыков студентов в процессе изучения дисциплины (промежуточный контроль); 9) примеры правильных ответов ко всем заданиям по проверке знаний студента; 10) веб-ресурсы и программное обеспечение, которые необходимы для выполнения практических видов учебной работы; 11) система интерактивного общения студентов между собой.

Все описанные элементы объединяются в четыре блока: инструктивный, информационный, коммуникативный и контрольный.

Внедряемый дистанционный курс «Украинский язык для иностранных студентов-нефилологов» позволил создать микросоциальную учебную сеть, например, в чате для обсуждения преподавателем и студентами организационных вопросов. С помощью этой сети происходит выполнение комплекса задач, направленных на формирование коммуникативной компетентности студентов-иностранцев: 1) языковые, трансформационные, подстановочные, вопросно-ответные, условно-речевые и речевые упражнения; 2) персонафицированные ролевые игры; 3) проблемные задания.

Создание постоянного коммуникативного процесса с элементами сотрудничества значительно повысило мотивацию выполнения заданий для самостоятельной работы. Таким образом было обеспечено личностную включенность студентов в непрерывную информационно-речевую деятельность в интерактивном режиме выполнения задач, их публичной презентации и оценки в микросоциальной учебной сети. Процесс и результаты обучения по дистанционному курсу «Украинский язык для иностранных студентов-нефилологов» выявили ряд преимуществ и недостатков, которые подтвердили наблюдения предыдущих исследователей [3; 5].

Среди преимуществ дистанционного курса были зафиксированы такие: 1) доступность курса в любой момент; 2) неограниченность предоставленной ин-

формации; 3) оперативность предоставления информации; 4) гибкость организации учебного процесса; 5) автоматизация учебного процесса 6) мультимедийность; 7) способствует формированию общеучебных компетенции.

Но, несмотря на все преимущества, электронное дистанционное обучение имеет следующие недостатки: высокие требования к самоорганизации и самоконтролю учащихся; чрезмерно формализованные процессы обучения и проверки знаний, что существенно затрудняет обеспечение индивидуального подхода; крайне ограниченный объем практических занятий; исключение из процесса прямого мотивирующего воздействия со стороны преподавателя, которое имеет место в аудиторной работе, а также невозможность мгновенной обратной связи с педагогом, когда необходимо получить моментальную помощь; отсутствие возможности высказать свое мнение в устной форме; формальность обучения и проверки знаний.

Для устранения недостатков, которые были найдены во время экспериментального обучения в дальнейшем будет внедряться такая заочно-дистанционная форма обучения, с помощью которой студенты смогут получать знания по дисциплине «Украинский язык» посредством электронных дистанционных курсов, но итоговый контроль будет проводиться только в присутствии преподавателя во время очных сессий. Ведь считаем целесообразным применять комбинированную дистанционно-заочную форму обучения, которая сочетает традиционность с инновационностью.

Структура курса «Украинский язык для иностранных студентов-нефилологов», которую описано выше, позволяет комбинировать дистанционную форму обучения и традиционную, что значительно повышает эффективность организации учебного процесса иностранных студентов нефилологических специальностей и способствует успешной адаптации указанного контингента для обучения в ЗВО.

**Выводы.** Таким образом, описанные выше требования для создания дистанционных курсов, преимущества и недостатки, структура дистанционного курса по украинскому языку для иностранных студентов нефилологических специальностей, разработанная на основе существующих программ и с учетом требований к созданию электронных дистанционных курсов, обосновывают целесообразность выбранного пути заключения и применения дистанционных курсов в технических ЗВО. Такие дистанционные курсы помогают удовлетворить образовательные потребности студентов заочно-дистанционной формы обучения, обеспечивают постепенное усвоение материалов курса и позволяют создать виртуальную иноязычную среду, что в значительной степени повышает эффективность процесса обучения украинскому языку как иностранному. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка принципов создания учебного дистанционного веб-квест комплекса по украинскому языку как иностранному, который будет способствовать удовлетворению коммуникативных потребностей иностранных студентов-нефилологов во внеаудиторное время и обеспечивать самостоятельную работу студентов всеми необходимыми учебными материалами.

### Литература

1. Богомолов, А.Н., Ускова, О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик. / А.Н. Богомолов, О.А. Ускова.– Москва: ЦМО МГУ, 2004. – 74 с.
2. Вимоги до структури дистанційного курсу, затверджені рішенням Координаційної ради з питань електронного (дистанційного) навчання Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна від 08.10.2013. – Протокол № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dist.karazin.ua/moodle/course>.
3. Гильмутдинов, А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. – Казань: КГУ, 2008 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dist.karazin.ua/moodle/course>.
4. Кречетников, К.Г., Черненко Н.Н. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор) Интернет-журнал «Эйдос». 2001. 20 марта. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail:[list@eidos.ru](mailto:list@eidos.ru). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm>.
5. Чеботарёва, О.И. Методика адаптации учебных материалов для очно-дистанционного обучения английскому языку. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе). ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». / О.И. Чеботарёва. – Москва, 2012. – 26 с.
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України, Положення від 25.04.2013 № 466. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

## USING OF DISTANCE LEARNING MEANS IN THE PROCESS OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

**Uvarova T. Yu.**

*Kharkiv National Automobile and Highway University  
Ukraine, Kharkov*

The article discusses the use of distance learning tools in teaching Ukrainian as a foreign to students of non-philological specialties. The advantages and disadvantages of distance learning are observed. The results of the introduction of a distance course for correspondence students are analyzed. The effectiveness of the combined type of training is proven. A number of arguments are presented to prove that the introduction of distance learning will contribute to the successful adaptation of foreign students to study at universities in Ukraine.

*Keywords: distance learning, distance course, Ukrainian as a foreign language, non-philology students.*

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ О. О. СУЛЕЙМЕНОВА)

**Умбетова Н.Ж.**

*Термезский государственный университет  
Узбекистан, Термез*

Статья посвящена проблемам лексико – семантического разбора поэтического текста. Автор уделяет особое внимание трудностям, которые возникают у студентов при изучении лирических произведений. Приводятся различные решения данной проблемы, объясняется, по какой причине они возникают. В статье отмечается, что поэтический текст серьёзно отличается от прозаического и драматургического текста, поэтому поэтический текст, следует более детально анализировать с позиции различных лингвистических и литературоведческих концепций. Автор приводит примеры поэтических произведений О.О. Сулейменова. Так как поэтическое творчество писателя, может развить и воспитать в студенте положительные моральные качества.

Автор объясняет, что проблема понимания лексического значения слов в поэтическом тексте, определяется сложностью усвоения лексики в школе.

Целью научной статьи является выявление и решение проблем, возникших при изучении лексических единиц, и их функционирования в современном русском языке. Теоретические положения статьи могут быть использованы в лексикографии, на практических и лекционных курсах по методологии и лексикологии.

*Ключевые слова: поэтическое произведение, понимание, поэзия, лексическое значение, лексикография, исследование.*

Поэтический текст имеет огромное влияние на становление и развитие подрастающего поколения. При изучении того или иного стихотворения, обучающийся пытается понять смысл произведения. Какое значение хотел придать поэт стихотворению? Что хотел сказать? Перед преподавателем стоит серьёзная задача, объяснить и направить их к правильному ответу! «Учитель должен решить важные задачи – погрузить детей в художественный мир поэзии, познакомить с особенностями лирических произведений, вооружить учащихся набором определенных умений и навыков, необходимых для анализа поэтического текста...» [3, с. 2].

Нередко при изучении лирического текста у студентов возникают трудности в плане лексического понимания. Это возникает вследствие того, что лирика недостаточно была усвоена в школе. Это объясняется тем, что «...на практике мы сталкиваемся с тем, что стихотворение несколько раз прочтывают, отвечают на вопросы после текста, а затем учат наизусть. Хорошо, если в учебнике стихи не стоят большим блоком. Многие учителя задают учить их все, поэтому несколько дней подряд школьники и их семьи разучивают стихотворения, которые затем все 40-45 минут урока дружно рассказывают педагогу. При такой методике невозможно добиться любви к поэзии. Результат получается с точностью до наоборот...».

Таким образом, всё учебное время тратится не на разбор лирического произведения, а на его зубрёжку. А ведь поэтический текст, требует более глубокого изучения. Л.А. Сомова в своём труде подчёркивала, что «...обретение читателем-школьником личностных смыслов в художественном тексте, умение вступить в диалог с автором и приоткрыть завесу тайны его художественного видения – сложная задача для базового курса литературы. Её решение требует углубленных знаний теории литературы, активизации рефлексивно-ассоциативной деятельности учащихся (установление связей и метасвязей между понятиями, идеями, образами), опоры на нейролингвистику, использование новых образовательных технологий (уроков-мастерских)...» [5, с. 113].

Возникает вопрос! Каким же образом восполнить этот пробел? Ведь объяснение содержания стихотворения, является основной сутью поэтического текста. Тодоров Л.В. в своей работе отмечал, что: «Стиховедение должно занять свое подобающее место в школе как неотъемлемая часть литературного чтения и основ истории литературы, имеющая немаловажное образовательное, воспитательное, собственно эстетическое значение для школьников» [7]. И он совершенно прав! Ведь это поэзия – один из родов искусства, который играет немаловажную роль в становлении духовного мира человека, его эмоционального восприятия окружающего мира. Поэзия воспитывает не только восприятие, но и формирует ассоциативное мышление. Поэтому, крайне необходимо, привить студенту интерес к предмету, научить его эстетически мыслить, находить новые решения и уметь чувствовать произведение.

Многие студенты пытаются пересказать стихотворение, т.к. это является самым удобным для них вариантом. Но этим самым они допускают грубую ошибку. Так как, поэтическое творение это единство формы и содержания и его необходимо понимать, как своеобразие художественной природы поэзии! Чтобы в полной мере изучить поэтическое произведение, нужно ознакомиться с основными законами стихотворства, с авторами, с их жизнью и творчеством. Т.к. многие поэты, описывая состояние и переживания лирического героя, тем самым оставляют на лирическом произведении неизгладимый отпечаток своего жизненного пути.

Ярким примером вышесказанного является творчество замечательного казахского поэта – билингва О.О. Сулейменова. Этническое происхождение писателя отражается почти в каждом его стихотворении. Он обогатил своё творчество словами тюркского происхождения, фразеологизмами, метафорами, сравнениями и т.д. В каждом своём стихотворении, он воспеваает свободолюбивый народ, вольного кочевника, красочную природу своей родины. Его поэзия богата разнообразными образами. Читая его стихи, мы мысленно переживаем за вольного кочевника, воина, поэта, отца, мать, сына, дочь и даже животное. Мы невольно желаем стать героями его произведений, прочувствовать на себе этот замечательный мир, описываемый поэтом в его творчестве. Нам доступно и понятно каждое слово, сказанное поэтом, потому что оно проникает в самые глубины нашей души, и это происходит независимо от этнической принадлежности

и политических убеждений. Профессор М. Джусупов, вспоминая замечательного поэта О. Сулейменова, на поэтическом вечере 1971 года в Ташкенте, читающего свои стихи, очень точно, передал атмосферу вечера: «... И вдруг Высокая русская поэзия стала звучать, словесно и эстетически оформляться в новых нюансах, в новых образах, сравнениях, метафорах, что было неожиданно красивым, эстетически совершенным и насыщенным другим, и в то же время своим родным мироощущением, созданным и казахским и русским восприятием и пониманием окружающей действительности...» [1, с. 142].

При первом знакомстве с лирическим произведением О.О. Сулейменова, необходимо, чтобы вначале преподаватель сам озвучил стихотворение, с той целью, чтобы заинтересовать и ввести студента в прекрасный мир поэзии. Выразительное чтение при анализе поэтического текста играет важную роль, т.к. при правильной звуковой подаче, расстановками, паузами, студент внутренне осмысляет основную мысль произведения. Поэтическое текст, как и музыка, производит впечатление на человека изнутри, влияет на его чувства и эмоции. А при плохом воспроизведении у человека теряется интерес к тому или иному поэтическому произведению. Поэтому преподаватель должен владеть произносительной культурой речи. После того, как преподаватель озвучил поэтическое произведение, он должен предложить студентам самим попробовать красиво прочитать текст, обсудить вопросы, которые поднимает поэт в поэтическом тексте: злободневные, социальные, глубокие, философские и т.д. И в итоге добиться конечного результата, чтобы студент, понимал произведение так, как понимал его сам автор, и мог выразить свою точку зрения.

Для примера, можно предложить прочитать следующий поэтический текст: «...Одна война окончилась другой, / Мой дядя, брат отца, ушёл на фронт. / Ушёл он добровольно? Я не помню. / Но помню – от бессонницы ушёл, от белых окон / И ночных испугов, / От резких тормозов на повороте. / О шёл с мешком вдоль пыльного арыка, / А я бежал, цеплялся и просил / Взять в плен фашиста, / Если он не сдастся, – / Ударить шашкой, / Или так – на штык, / Или ногой в живот – / Пусть будет больно, Порезать руки, / Чтобы кровь хлестала... / Он сбоку поглядывал в мои глаза, / Дед хмурился кашлял и плевал под ноги... Всё реже в домик приходили письма, / Потом пришло одно. / В нём говорилось: / Мой дядя пал хорошей смертью храбрых. / А не понял, / И был счастлив я, / Увидел слово храбрый. / Дед не плакал. / Решил старик, застенчивый, угрюмый, / Проехать полстраны с голодным внуком, / Чтoб разыскать средь тысячи могил / Могилу сына. / Дед не разрешал / Сынам своим лежать в чужой земле...» [6, с. 59].

После того, как был озвучен текст, необходимо, выяснить какие слова, для студентов являются не знакомыми. В тексте присутствуют слова, с которыми студенты, вероятно, ещё не встречались. Это слова «бешмет», «шашка», «арык». Преподаватель должен объяснить значение данных слов из достоверных источников. При объяснении он должен использовать толковый словарь. Одним из лучших толковых словарей является, словарь русского языка Ожегова С.И.. Ожегов С.И. даёт следующее объяснение этим словам: «Бешмет. Стёганный

полукафтан (у татар, кавказских народов)» [4, с. 46]; «Шашка. Рубящее ручное холодное оружие со слегка изогнутым клинком» [4, с. 793]; «Арык. В Средней Азии, оросительный канал, канава» [4, с.31] Далее провести обсуждение вопросов, которые возникли у студентов. Ведь в данном стихотворении поднимаются глубокие вопросы. Почему такое контрастное отношение старшего и младшего поколения? Важно донести до студента, восприятие ребёнка и отца на уход сына. Необходимо объяснить ученику или студенту то, что ребёнок не знает, что такое война! Какие несчастья и разрушения несёт это на вид простое слово! В голове ребёнка возникают образы героев, которые не знают страха и всегда готовы пожертвовать собой. Но он совершенно не представляет, сколько боли приносит война. Какой это ужас, когда приходится видеть, как умирают близкие люди, товарищи, друзья и т.д. Отец уже повидавший жизнь, прекрасно понимает, куда уходит сын, он глубоко расстроен, но пытается скрыть это под хмурой маской. Да и какой отец сможет равнодушно к этому отнестись? Он понимает, что сын, уже взрослый и вправе принимать самостоятельные решения, поэтому он не пытается остановить его.

При исследовании этого стихотворения, необходимо дать студентам время подумать, чтобы они дали свою оценку, своё восприятие данной ситуации. Как они понимают? Какое объяснение дадут? Как бы они поступили? Преподаватель должен умело организовать диалог на занятии. Студенты, во время беседы могут спорить, выплёскивать свои чувства, отстаивать свою точку зрения. Преподаватель с помощью вопросов вызывает студента на откровенный разговор, при котором у него развивается фантазия, активизируется мыслительная деятельность, а также желание побывать в атмосфере творчества. Выслушав все точки зрения, преподаватель направляет их к правильному решению. А именно к решению, что восприятие каких-либо жизненных ситуаций зависит в первую очередь от возраста, от индивидуального и общего развития.

Поэзия О.О. Сулейменова предоставляет прекрасную возможность, организовать замечательный урок в школе, в университете или в любом другом учебном заведении. Так как его поэзия позволяет расширить горизонты обучения. Организовать круглый стол и обсудить лексическое значение незнакомых слов, смысл, идею произведений. Преподаватель через поэтический текст воспитывает нравственные качества студентов: пробуждает любовь к лирике, обучает студента анализу поэтического текста; учит понимать поэтическое слово и замечать его смысловые оттенки.

### Литература

1. Джусупов, М. Высокая поэзия высокого поэта // Олжас и Я. Книга вторая. / Джусупов. – М.: «Художественная литература», 2018. – С. 140-144.
2. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэт. текста / Ю.М. Лотман; электронная книга / М.Л. Гаспаров. – СПб: Искусств – СПб, 1996. – 84бс.
3. Мальнева, Л. Изучение поэтических произведений в начальной школе. Литературное чтение. «Первое сентября», 2013.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. фил. наук. проф. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.

5. Сомова, Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации: электронное учебное пособие / Л.А. Сомова. – Тольяти: Изд-во ТГУ, 2014.
6. Сулейменов, О.О. Определение берега. Стихи и поэмы. / О.О. Сулейменов. – Алма-Ата, «Жазушы», 1976. – 456 с.
7. Тодоров, Л.В. Работа над стихом в школе. / Л.В. Тодоров. М.– Просвещение, 1965.

## LEXICAL AND SEMANTIC PROBLEMS IN THE STUDY OF A POETIC WORK (BASED ON THE POETRY OF O. O. SULEIMENOV)

**Umbetova N.Zh.**

*Termez State University*

*Uzbekistan, Termez*

The article is devoted to the problems of lexical – semantic analysis of a poetic text. The author pays special attention to the difficulties that students have when studying lyric works. Various solutions to this problem are given, and it is explained why they arise. The article notes that the poetic text is seriously different from the prosaic and dramatic text, so the poetic text should be analyzed in more detail from the perspective of various linguistic and literary concepts. The author gives examples of poetic works by O.O. Suleimenova. Since the poetic work of the writer, he can develop and educate the student in positive moral qualities.

The author explains that the problem of understanding the lexical meaning of words in a poetic text is determined by the complexity of learning vocabulary in school.

The purpose of the scientific article is to identify and solve problems encountered in the study of lexical units, and their functioning in modern Russian. The theoretical provisions of the article can be used in lexicography, in practical and lecture courses on methodology and lexicology.

*Keywords: poetic work, understanding, poetry, lexical meaning, lexicography, research.*

## ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

**Ускова О.А.**

*Московский государственный лингвистический университет*

*Россия, Москва*

В статье рассматриваются особенности языковой коммуникации в условиях виртуальной среды общения, связанные с формированием устно-письменной формы речи, обусловленные превалированием конструктивно-стилевого вектора разговорности, спецификой нормативности речевого общения и вызывающие трансформацию жанров текстов. Отмеченные языковые особенности виртуальной коммуникации требуют лингводидактического осмысления и использования соответствующих способов и методов обучения русскому языку как иностранному, ориентированные на определенные группы пользователей, их коммуникативные потребности.

*Ключевые слова: виртуальная коммуникация, речевое общение, нормативность, русский язык как иностранный.*

Проблемы порождения вербальной коммуникации в условиях виртуальной среды в ее противопоставленности общению в реальной действительности относятся к наиболее актуальным в современной лингвистике.

Несмотря на значительное количество исследований в данном направлении, следует отметить, что к настоящему времени не сформирован категориальный тезаурус, позволяющий прийти к единому пониманию таких понятий, как виртуальное общение, виртуальная коммуникация (зачастую употребляются в качестве синонимов), виртуальная среда и т.д. Приходится констатировать, что авторы многих работ не разграничивают даже понятий «виртуальной среды общения» и «интернет-пространства». Со своей стороны, мы бы хотели подчеркнуть, что сеть интернет представляет собой только один из возможных вариантов виртуальной среды.

В лингвистических работах понятие «виртуальный мир» по сути идентично понятию «идеальный мир», использовавшийся многими исследователями ранее и в настоящее время [2]. В то же время специфические лингвистические термины «виртуальные» единицы языка, противопоставленные «актуальным», введенными в научный оборот Ш. Балли, отнюдь не являются принадлежностью виртуального пространства в современном понимании, так как речь идет о том, что «языковые реальности обнаруживаются ... в потенциальных ассоциациях, хранимых в памяти» [1: 33], а не в технически созданном пространстве.

Такой разброс в терминологии обусловлен тем, что понятие «виртуальный» («потенциальный», «мнимый» и т.д.) существует со времен средневековой философии, однако на протяжении последних 30 лет данный термин прочно закрепился в качестве характеристики цифрового пространства, позволяющего воспринимать окружающий мир опосредованно через информацию, предоставляемую разного рода электронными устройствами.

В большинстве исследований, как правило, **объектом** являются речевые высказывания и тексты, продуцируемые в цифровой среде, порождающей специфические формы общения в жанрах реплики, комментария, поста, блога, чата.

Следует подчеркнуть, однако, что к настоящему времени в определенной степени представлены основные характеристики языковой коммуникации в условиях виртуального общения. И главная из них – это формирование специфической устно-письменной формы речи, которая требует соответствующего исследования и описания. На наш взгляд, происходящие в реальном времени масштаб трансформаций устоявшихся форм языковой коммуникации в реальной действительности (дихотомия устной и письменной речи, породившая стройную систему функциональных стилей) в условиях цифровой среды можно сравнить с языковой ситуацией XVII – периодом смены цивилизационного кода: отказ от церковно-славянского сопровождался «вторым столкновением», по определению В.В. Колосова [3: 115], русской и западной ментальности, что было в определенной степени обусловлено следующими факторами:

- «русское население пользуется диалектами;
- в центральной части страны формируется общеразговорное койне (именно оно стало языком светской и деловой литературы);
- церковно-славянский язык используется для произведений духовной литературы и в богослужении» [2: 50].

Можно привести некоторые соответствия отмеченным особенностям в современной языковой ситуации:

- превалирование конструктивно-стилевого вектора разговорности (КСВ – термин В.Г. Костомарова [4]);
- специфическая нормативность речи: «норма – ненорма – антинорма» [5];
- дихотомия устной и письменной речи сохраняется в условиях реальной действительности.

Рассмотрим более подробно выявленные характеристики виртуальной языковой коммуникации.

Функциональные стили относятся к конституирующей составляющей языковой системы. Конструктивно-стилевые векторы (КСВ), как «отвлеченные стилевые установки» [4: 65], релевантны для динамической составляющей языковой системы, проявление которой наблюдается в условиях цифровой среды. В противопоставлении с системой функциональных стилей выделяются только три КСВ: книжности, разговорности и масс-медиа [4].

Как показывают исследования, виртуальное пространство языковой коммуникации определяется действием КСВ разговорности, что обусловлено в первую очередь сферой непосредственного общения. Фактически в настоящее время происходит изменение места общения – из реальной среды в цифровую. В связи с этим трансформацию претерпевают и сферы общения (бытовая, социокультурная, официально-деловая, профессиональная и т.д.). Любая из сфер общения, в отличие от реальной среды, претерпевает воздействие КСВ разговорности в силу отсутствия прямого контакта коммуникантов, следствием чего является возможность несоблюдения определенных правил общения, установленных для каждой сферы. Иными словами, в условиях виртуальной коммуникации происходит отказ от принятых норм речевого этикета. Однако в ситуации общения в реальной действительности те же самые коммуниканты для достижения тех же самых экстралингвистических целей общения будут использовать только допустимые для данной сферы языковые средства.

В связи с этим формируется специфическая нормативность речи. Под нормативностью принято понимать кодифицированную речь, соответствующую языковым нормам. Однако, как справедливо отмечает В.Г. Костомаров, язык существует в системе «норма – ненорма – антинорма»: «Норма языка формирует **таксоны** отдельных конкретных единиц и фактов (множественное и единственное числа) – безусловно рекомендуемые, обязательные **нормы в языке** и весьма распространенные, всем известные, но безоговорочно не рекомендуемые **ненормы** (слитное написание, как термина), а также по тем или иным причинам

запрещаемые в литературно образованном каноне к употреблению **антинормы**» [5: 93].

В соответствии с этим, норма безусловна в реальном непосредственном общении, так как является базовой характеристикой конституирующей составляющей языковой системы. Следует подчеркнуть, что и в виртуальном общении норма является превалирующей, а таксоны ненорм и антинорм активно взаимодействуют с нормой в условиях и реальной, и виртуальной коммуникации, являясь характеристикой динамической составляющей языковой системы.

Однако взаимодействие компонентов системы «норма – ненорма – антинорма» принципиально отличается в различных условиях коммуникации, реальной и виртуальной. Понятия ненорма и антинорма возникли как отсутствие в системе языковых средств для передачи специфической информации, что разрушает систему и ведет к изменению норм. Тем не менее это очень длительный по историческим меркам процесс. В условиях виртуальной коммуникации, как отмечают многие исследователи, происходит разрушение нормативности, зачастую антинормы относят к таксону ненорм, а последние начинают рассматриваться как нормы.

Со своей стороны отметим, что многие работы по оценке нормативности виртуальной языковой коммуникации сводятся к фиксации орфографических ошибок (известный пример «олбанский язык»), что нивелирует сам процесс нормативной специфичности виртуального общения, которая определяется:

- группами пользователей (по интересам, возрастным характеристика, профессиональным, социальным и т.д.);
- коммуникативными потребностями пользователей (не только традиционные, такие как информирование, запрос информации, обмен информацией и т.д., но и нехарактерные для культуры русского коммуникативного поведения, а по сути даже отвергающие национальные стереотипы общения, такие, как самопрезентация, нормативная для англосаксонской культуры).

Представленная краткая характеристика виртуальной языковой коммуникации ставит новые цели и задачи при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Методика преподавания РКИ изначально имела практическую направленность. Учитывая тот факт, что в системах образования первоочередной задачей поставлена цифровизация обучения, предполагающая разработку и внедрение многоаспектных практико-ориентированных он-лайн курсов, современные средства обучения русскому языку как иностранному требуют динамичной модификации контента обучения, а не только использования информационных технологий. В первую очередь, это касается пересмотра круга типичных ситуаций общения (на разных уровнях владения РКИ), характерных не только для определенных сфер общения, но и реальной и виртуальной среды, и владение соответствующими данным условиям языковыми средствами.

#### Литература

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Ш. Балли. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.

2. Васильева, Т.В., Ускова О.А. Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. / Т.В. Васильева, О.А. Ускова. – М.: Янус-К, 2016. – 248 с.
3. Колесов, В.В. «Жизнь происходит от слова...». / В.В. Колесов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 369 с.
4. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русистики. / В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Костомаров, В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. / В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 2014. – 220 с.
6. Степанов, Ю.С. Язык и Метод. К современной философии языка. / Ю.С. Степанов. – М.: «Языки и культуры», 1998. – 778 с.

## VIRTUAL COMMUNICATION: LINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

**Uskova O.A.**

*Moscow State Linguistic University  
Russia, Moscow*

The paper deals with the peculiarities of linguistic communication in the conditions of virtual communication environment, connected with the formation of oral and written speech forms, conditioned by the prevalence of constructions-style vector of colloquialism, the specific normativity of speech communication and causing the transformation of text genres. The mentioned linguistic peculiarities of virtual communication require linguodidactic comprehension and use of appropriate ways and methods of teaching Russian as a foreign language, aimed at certain groups of users, their communicative needs.

*Keywords: virtual communication, speech communication, normativity, Russian as a foreign language.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

**Халеева О.Н., Щурова А.В.**

*Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина  
Россия, Москва*

В статье сделан акцент на метапредметном изучении русского языка иностранными студентами-филологами. Метапредметность проявляется не только на уровне овладения лексическими и грамматическими единицами, но и на уровне формирования речевых навыков.

*Ключевые слова: метапредметный подход, филологический профиль, иностранные студенты.*

Одной из важных составляющих современного высшего образования является реализация метапредметного подхода в обучении студентов.

Применение метапредметного подхода, под которым мы понимаем «совокупность содержательных и методических составляющих, которые

объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения других предметных областей» [1, 404] в школьном и вузовском обучении приветствуется сегодня как учеными-методистами, так и преподавателями-практиками. [2, с.180]

Метапредметный подход к подготовке иностранных слушателей подготовительных факультетов, будущих студентов российских вузов, является залогом успешности обучения иностранцев на более высоких ступенях образования (в бакалавриате, в магистратуре и даже в аспирантуре). Переходя от одной ступени образования к другой иностранец все меньше имеет возможности заниматься русским языком во время специально выделенных для этого дисциплин, переключаясь на освоение профильной специальности на русском языке. Таким образом, формируя предметные знания на занятиях по разнообразным дисциплинам, иностранец одновременно продолжает изучать русский язык.

Объектом нашего исследования является процесс обучения русскому языку иностранных слушателей подготовительных факультетов, готовящихся к поступлению на филологический факультет. При этом процесс обучения русскому языку, мы считаем, что происходит не только в рамках занятий по русскому языку общего владения и языку специальности, но и на занятиях по общеобразовательным предметам, обязательным для данной направленности обучения: истории, литературе, обществознанию.

Постоянно анализируя процесс обучения русскому языку иностранных учащихся с целью его совершенствования, приходим к выводу, что именно метапредметный подход к обучению иностранцев наиболее эффективен в условиях ограниченных временных рамок. Метапредметный подход необходим и при отборе содержания обучения, и при составлении учебных материалов. [5]

На уроках по общеобразовательным дисциплинам обучающиеся одновременно осваивают и русский язык: обогащают свой лексический запас, продолжают формировать речевые умения. Особую связующую роль между русским языком и другими общеобразовательными дисциплинами играет преподаватель русского языка, который ведёт аспект «язык специальности». Преподаватель по языку специальности знакомит слушателей с научным стилем речи: с универсальными конструкциями научного стиля речи, с характерной грамматикой научного стиля речи, способами словообразования отглагольных существительных, адъективных существительных, относительных прилагательных и т.д. [6]

Каким образом происходит фактически одновременное обучение русскому языку во время занятий по языку (в нашем случае филологического профиля) и по общеобразовательным дисциплинам?

Прежде всего учащиеся имеют дело с общенаучной лексикой, которую они встречают вне зависимости от дисциплины. [7, 8] Приведем несколько примером из учебных пособий, разработанных преподавателями подготовительного факультета кафедры русского языка как иностранного и кафедры гуманитарных и естественных наук.

Твердый знак **выполняет** разделительную **функцию**. [3]

Деньги в экономике **выполняют** разные **функции**. [10]

Буквы – это основное **средство** графики. [3]

Деньги – это **средство** обмена. [10]

Сильной позицией для гласных является **положение** под ударением. [3]

Социальный статус – это **положение** человека в обществе. [10]

Обучающиеся встречаются в текстах разных дисциплин универсальные конструкции научного стиля речи. [9] Например:

ЧТО? (Им.п.) зависит ОТ ЧЕГО? (Р.п.)

Формы имен прилагательных **зависят от** рода, числа и падежа имен существительных. [4]

Социальный статус **зависит от** возраста, пола, профессии, семейного положения. [10]

ЧТО? (Им.п.) включает в себя ЧТО? (В.п.)

Языкознание **включает в себя** фонетику, морфемистику, лексикологию, грамматику и другие разделы. [4]

Социальный контроль **включает в себя** два главных элемента: социальные нормы и социальные санкции. [10]

Таких примеров можно приводить огромное количество. Обучая иностранных учащихся русскому языку, главным принципом становится синхронизация языкового учебного материала, которой можно добиться только при тесном взаимодействии преподавателей русского языка и общеобразовательных предметов.

Изучение русского языка – это не столько изучение отдельных лексических единиц и грамматики, сколько формирование речевых умений: говорения, аудирования, чтения, письма. Целенаправленное формирование речевых умений происходит на уроках по русскому языку, когда обучающиеся получают специальные задания на развитие как каждого умения в отдельности, так и во взаимосвязи. На занятиях по общеобразовательным дисциплинам преподаватели не ставят цели «развить речевые умения», так при выполнении учебных заданий язык становится средством для овладения предметными знаниями в естественных ситуациях общения.

В нашей практике метапредметный подход зарекомендовал себя как эффективное средство при обучении иностранных студентов-филологов. Именно личностные и метапредметные результаты являются ключевыми компетенциями будущего специалиста по русскому языку.

#### Литература

1. Дроздова, О.Е. Метапредметный подход в школьном обучении русскому языку и его особенности в поликультурной среде // Сборник: Международная конференция и VII Международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11-13 сентября 2013г.), Прага – 2013.
2. Гетьманенко, Н.И., Мразкова, А. Применение метапредметного подхода с целью повышения интереса к русскому языку (из опыта работы) // Метапредметный подход в обра-

- зовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам : сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 2020, Московский педагогический государственный университет / ред.– сост. О.Е. Дроздова – Москва: Издательство ООО «Сам Полиграфист», 2020. – С. 180-185.
3. Халеева, О.Н., Татарина, Н.В. Первые шаги в языкознании: учебное пособие по языку специальности филологического профиля для иностранных слушателей подготовительных факультетов / О.Н. Халеева, Н.В. Татарина. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 152 с.
4. Халеева, О.Н., Татарина, Н.В. Первые шаги в языкознании: Рабочая тетрадь к учебному пособию по языку специальности филологического профиля. / О.Н. Халеева, Н.В. Татарина – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 176 с.
5. Халеева, О.Н. Отбор языкового материала по языку специальности на подготовительном факультете/ Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 23-24 мая 2017 года. – М.; Ярославль: Рамдер, 2017. С. 423 – 427.
6. Халеева, О.Н. Роль междисциплинарных связей в формировании коммуникативной компетенции будущих студентов-филологов // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие». XIX Кирилло-Мефодиевские чтения, 23-25 мая 2018 года. – М., 2018. – С. 207-209.
7. Халеева, О.Н. Общенаучная лексика в лексических минимумах по языку специальности для подготовительных факультетов/отделений // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. / О.Н. Халеева, Н.В. Татарина. – М., 2017. – С. 366-373.
8. Халеева, О.Н. Методический потенциал рабочих тетрадей по языку специальности для иностранных слушателей подготовительных отделений / факультетов // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. / редкол. : С.И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – С. 98 – 100.
9. Халеева, О.Н., Столетова, Е.К., Пахомова, Е.П. Отбор универсальных конструкций научного стиля речи для обучения слушателей подготовительных факультетов/отделений. / Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов : в 2 ч. – Москва : РУДН, 2017. Ч.2. – С. 331-338.
10. Щурова, А.В., Добренский, С.И. Обществознание. Учебное пособие для слушателей подготовительного факультета. / А.В. Щурова, С.И. Добренский. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, 2021, – 104 с.

## THE USE OF A METASUBJECT APPROACH TO DEVELOP THE COMPETENCIES OF FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS

**Khaleeva O.N., Shchurova A.V.**

*Pushkin State Russian Language Institute  
Russia, Moscow*

The article focuses on the meta-subject study of the Russian language by foreign philology students. Metasubject manifests itself not only at the level of mastering lexical and grammatical units, but also at the level of formation of speech skills.

*Keywords: metasubject approach, philological profile, international students.*

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Хальпукова ЕЛ.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются некоторые вопросы адаптации научных текстов гуманитарного профиля с учетом их прагматического потенциала на уровне сложности формальной организации. Акцентируется внимание на воспроизведении информативного эффекта специализированных текстов в практике профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, гуманитарный профиль, прагматическая адаптация, научный текст.

Понятие прагматической адаптации является одним из важных факторов в реализации процесса перевода в коммуникативной триаде «отправитель – текст – получатель». *Необходимость донести смысл сообщения в более доступной форме с учетом лингвистических и экстралингвистических знаний предполагает определенную систему действий по приспособлению перевода текстов различных жанров к восприятию носителями иной культуры. К текстам научного дискурса применяется информативный перевод, заключающийся «в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя» [2, с. 97].*

В практике преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение. Модуль гуманитарных дисциплин» на этапе довузовской подготовки понятие прагматической адаптации интерпретируется как упрощение аутентичного текста для освоения заключенной в нем информации иностранными студентами, владеющими русским языком в объеме уровней А1, А2, В1. Как отмечает О.В. Муран, «привлечение прагмалингвистического аппарата для обучения иностранцев, будущих русистов, способствует существенной оптимизации учебного процесса» [3, с. 567], поэтому научные тексты гуманитарного профиля рассматриваются на учебных занятиях, прежде всего, через призму восприятия иностранных учащихся. Несмотря на то что стандартизированность научного дискурса не предполагает большого количества прагматических трансформаций и разъяснений, при адаптации текстов необходимо учитывать все возможные прагматические нюансы, связанные с уровнем подготовки и социокультурными особенностями определенной иностранной аудитории.

Методическая работа в этом плане строится следующим образом: просмотр текста оригинала и выявление его прагматического потенциала – поиск и применение стратегий адаптации – анализ и оценивание прагматической адаптации текста. Критериями определения механизма адаптации текста

А.А. Дьякова считает: «1) *уровень категоризации текстообразующих концептов* – упорядочения имеющейся информации на разных уровнях шкалы «конкретное – абстрактное»; 2) *способ концептуализации информации* (понятийный, образный, оценочный или их различные сочетания); 3) *степень сложности формальной организации текста*» [1, с. 51]. При анализе адаптированных материалов А.А. Дьякова приходит к выводу о том, что повышение уровня абстракции, а также замена одного способа концептуализации информации другим приводят к усложнению текста.

Особое внимание при прагматической адаптации всегда уделяется именам собственным, так как для иностранных читателей они требуют специального пояснения. Так, к примеру, предложенную для анализа цитату по теме из области журналистики необходимо сопроводить указанием *‘слова известной советской журналистки Татьяны Тэсс’*: «Выбирая своей профессией журналистику, надо прежде всего думать о том, что ты можешь дать ей, а не о том, что она может дать тебе, твердо знать и помнить, что в руки тебе дано очень сильное оружие. Надо держать его в безупречной чистоте» [4, с. 10]. Внесение дополнительной информации в подобных случаях вызвано необходимостью расширения фоновых знаний иностранных студентов.

В связи с тем, что для инофонов большую сложность представляет не столько содержание научных текстов с высоким уровнем плотности информации, сколько способ выражения посредством лексико-грамматических конструкций, с точки зрения прагматики более эффективной является референциальная адаптация. Приемы такой адаптации направлены на передачу сложного содержания в простой структурной форме.

Исходя из того, что прагматическая адаптация текста представляет собой «приведение текста в такую форму, которая максимально облегчает его восприятие и способствует оказанию соответствующего коммуникативного эффекта» [5, с. 164], при передаче некоего специального знания в учебных текстах применяется научно-популярный подстиль и активизируется внимание реципиентов на систематизированных сведениях выбранной тематики. К примеру, достаточно сложный для иностранцев материал о мировых и национальных религиях, доминантной функцией которого является передача информации, может быть адаптирован с учетом опущения незначительных сведений, приема генерализации и использования следующих лексико-грамматических конструкций: *что называется чем; что делится на что; что состоит из чего; что составляет что; что образует что; что входит во что; что включает в себя что; что относится к чему; что принадлежит к чему*. Как известно, термины и клишированные обороты являются прагмемами (текстовыми единицами прагматического уровня) в научном дискурсе. Владая ограниченным набором синтаксических структур и определенным лексическим (терминологическим) минимумом по теме, иностранные студенты могут понять и усвоить новую информацию.

### Фрагмент адаптированного текста

Мировыми религиями *называются* религии ... . Буддизм, христианство, ислам *относятся* к мировым религиям.

Основу буддизма *составляют* четыре благородные истины: ... . Книга священных текстов – Трипитака. Верующие *называются* буддистами.

Основу христианской религии *составляют* ... . Христианство *делится на* ... . Священная книга – Библия. Верующие *называются* христианами.

Основу ислама *образуют* ... . Ислам *включает в себя* ... . Священная книга – Коран. Верующие *называются* мусульманами.

Национальными религиями *называются* религии отдельной страны или нации: например, даосизм и конфуцианство *принадлежат* к национальным религиям Китая, синтоизм – национальная религия Японии.

Даосизм – это учение о пути всех вещей. В него *входят* элементы религии и философии. Учение конфуцианства *состоит из* понятий человеколюбия, долга, ритуала, знания и искренности.

Основу синтоизма *составляет* обожествление природных явлений. Главный духовный принцип синтоизма – жизнь в согласии с природой и людьми.

В китайской аудитории, как правило, возникает вопрос об отнесении даосизма и конфуцианства к религиям, так как в Китае эти учения традиционно рассматриваются, прежде всего, как философские. В связи с этим, при адаптации текста необходимо акцентировать внимание на элементах религии и философии. Такие прагматические адаптации определяют прагматическую адекватность текста и направлены на то, чтобы информация была понятна рецептору, принадлежащему к иной культуре.

Таким образом, процесс прагматической адаптации научных текстов гуманитарного профиля к условиям педагогического дискурса на этапе довузовской подготовки предполагает не столько внесения значительных изменений в содержание, сколько использования изученных иностранцами лексико-грамматических конструкций, что определяет степень простоты формальной структуры текста по специальности.

### Литература

1. Дьякова, А.А. Когнитивные механизмы адаптации в текстовой коммуникации / А.А. Дьякова // Вестник ВолГУ. – Серия 2. – 2008. – № 1 (7). – С. 50 – 57.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Муран, О.В. Прагмалингвистический аспект в преподавании курса «Стилистика русского языка» в иностранной аудитории / О.В. Муран // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – С. 567 – 569.
4. Свитич, Л.Г. Введение в специальность: Профессия: журналист: Учеб. пособие для студентов вузов / Л.Г. Свитич. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 255 с.
5. Сдобников, В.В. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.

## PRAGMATIC ADAPTATION OF HUMANITIES TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Khalpukova C.L.**

*Belarusian State University  
Belarus, Minsk*

The article deals with some issues of adaptation of texts in humanities, taking into account their pragmatic potential at the level of the formal organization complexity. Attention is focused on the informative effect reproduction of specialized texts in the practice of professionally oriented teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training.

*Keywords: Russian as a foreign language, humanities, pragmatic adaptation, scientific text.*

## НАВЫК САМОКОНТРОЛЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Хорешко С.Н.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

Статья посвящена проблеме формирования навыка самоконтроля. Современная методика и цель образовательного процесса теоретически предполагают наличие этого навыка. Автор предлагает сосредоточить усилия на практических шагах, результатом которых станет навык самоконтроля.

*Ключевые слова: сознательно-практический метод, деятельностный принцип, речевое поведение, единица языка, привычка контролировать, самостоятельность.*

Обладание навыком самоконтроля – свидетельство владения той или иной профессией. Общеизвестно и как будто понятно, что в процессе обучения обучаемый должен обращать внимание на то, в какой степени осмысленно это происходит. И теория методики преподавания русского языка как иностранного давно предполагает активное использование сознательно-практического метода. Среди принципов отбора и организации языкового материала в учебном процессе ведущими являются личностный и деятельностный принципы, с помощью которых необходимо вовлечь обучаемого в активную и заинтересованную работу над формированием собственного речевого поведения. Но, следуя по означенному пути, преподавателю важно не потерять из виду, насколько осознанно и контролируемо со стороны обучаемого делается каждый шаг в освоении предмета. Поэтому требование самоконтроля должно быть включено в число необходимых требований, формирующих речевое поведение обучаемого.

При этом у преподавателя должно быть четкое представление о пути, который должен пройти обучаемый при освоении каждой системной грамматической единицы языка. Например, при работе над категорией рода имени существительного обучаемый должен понять и запомнить, что, во-первых,

необходимо выделить окончание; во-вторых, – запомнить, какое окончание какому роду соответствует; в-третьих, – запомнить, что это окончание именительного падежа; в-четвёртых, – запомнить, что эта словоформа отвечает на вопрос кто? или что?; в-пятых, – научиться отличать вопрос кто? – категорию одушевлённости – и вопрос что? – категорию неодушевлённости; в-шестых, – понять и запомнить, что эта словоформа в предложении выполняет функцию субъекта и предиката.

На каждом этапе этого пути преподаватель должен дать возможность самому обучаемому проделать соответствующую манипуляцию, понять её возможность и её значение, то есть преподаватель должен добиться, чтобы каждый обучаемый привык контролировать себя и привык применять этот навык каждый раз, пока количество повторений не перейдёт в устойчивую привычку и не выйдет на подсознательный уровень использования.

Таким образом, задача преподавателя – разложить процесс презентации каждой грамматической темы на практические шаги, проследить, чтобы обучаемый контролировал каждый из этих шагов с тем, чтобы выработался навык самоконтроля, необходимый в процессе изучения грамматической системы языка и в формировании речевого поведения.

В методической литературе много говорится о том, что обучаемый – это человек, которого необходимо обучить самостоятельно мыслить. Но на практике чаще всего обучаемый – это человек, получивший какой-то пласт информации, но не использующий её и не понимающий, как её можно использовать. И проблема формирования полноценной личности, неперенное качество которой – самостоятельность, остаётся актуальной и редко решаемой. Стремясь к выполнению программы обучения, преподаватель часто думает о сокращении пути к конечной цели и принимает демонстрацию неких итоговых результатов за истинное овладение необходимыми навыками. Но путь обучаемого к результату должен быть настолько продолжительным, насколько это необходимо для достижения истинных навыков, которые невозможны без владения навыком самоконтроля, наличие которого свидетельствует о профессионализме и самостоятельности, то есть о зрелости человеческой личности.

## SELF-CONTROL SKILL AS A NECESSARY COMPONENT OF EFFECTIVE FORMATION OF SPEECH BEHAVIOR

**Khoreshko S.N.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to the problem of self-control skill formation. The modern methodology and purpose of the educational process theoretically presuppose the presence of this skill. The author suggests focusing efforts on practical steps, that will lead to the formation of self-control skills.

*Keywords: conscious-practical method, activity principle, speech behavior, language unit, habit of control, independence.*

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФОРМАТА

**Храмченко Т.А.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку в иностранной аудитории с помощью неадаптированного видеоматериала, используемого на факультативных занятиях.

*Ключевые слова: мультимедиа, РКИ, аутентичные короткометражные фильмы.*

В настоящее время современные возможности открывают большие перспективы для желающих овладеть иностранным языком. Печатные издания и многочисленные интернет-материалы (видео- и аудиоразработки, электронные книги, программы для общения с носителями языка) помимо овладения непосредственно языком способствуют также приобщению учащихся к иноязычной культуре. Соприкасаясь с необычными явлениями, иностранцы узнают, взаимодействуют и принимают культурные особенности другой страны. Очевидно, что преподаватель русского языка как иностранного выступает в роли посредника межкультурного общения [1, с. 112].

Используемые методы преподавания требуют от педагога постоянного освоения цифровых технологий, так как современное образование немислимо без поиска новых материалов и методов преподавания. Цифровые технологии уверенно проникают во все сферы жизни – и в образование в том числе. К сожалению, часто недооценивается важность цифрового пространства, позволяющего дополнять уроки русского языка таким контентом, как цифровые изображения, симуляции новостей, интерактивные аудиозаписи, видеоролики и прочее [2].

Между тем, мультимедийные технологии занимают важное место в современном образовании наряду с традиционными методами обучения, в частности, обучения иностранным языкам. Несомненно, у мультимедийных технологий есть целый ряд преимуществ перед традиционными методами обучения. Одним из наиболее важных является то, что мультимедийные технологии позволяют задействовать наибольшее количество каналов восприятия учащимися учебной информации [3].

Большим методическим потенциалом обладают фильмы. Большинство людей, изучающих иностранный язык, воспринимает зрительную информацию легче и эффективнее, чем только слуховую. На начальном этапе обучения учащийся пока мало воспринимает живую иностранную речь, но он уже обращает внимание на интонационные конструкции, характерные для носителей языка, а также на фонетическую артикуляционную базу.

На взгляд автора, работа с кинофильмами на занятиях русского языка как иностранного является не просто полезным и разнообразным видом учебной деятельности, но даже и необходимым, поскольку снимает напряжение перед неадаптированной беглой речью в естественных ситуациях взаимодействия и попутно способствует развитию лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся. Кроме того, изучающих язык полезно познакомиться с различными индивидуальными манерами говорить по-русски, слушая не только своих преподавателей – носителей языка, но и актеров, уделяющих большое внимание речевой характеристике персонажей.

Наряду с этим, при любом уровне владения иностранным языком, кинофильм оказывает мощное эмоциональное воздействие на своего зрителя. Внимательно слушая диалоги героев того или иного фильма, студент-иностранец может живо представить себе некоторые основные особенности русской разговорной речи с её богатством интонаций, широким использованием синонимов, пёстрым спектром вариантов литературной нормы, своеобразными синтаксическими конструкциями. Смысл некоторых русских идиом, этикетных выражений идеально объяснять на конкретном наглядном примере, которым может быть как рисунок в учебнике, так и сцена из кинофильма, причём предпочтительнее оказывается второй вариант, как более живой, динамичный, передающий разнообразные нюансы той или иной ситуации [4]. По этой же причине аудирование в чистом виде (воспроизведение звучащей речи даже в диалогических ситуациях) дает меньше информации и не может считаться полноценной заменой работе с кинофильмами.

Согласно А.Н. Щукину, все аудиовизуальные средства «можно разделить на учебные – специально разработанные в учебных целях, и аутентичные – документальные, художественные и мультипликационные фильмы и записи телевизионных передач» [5, с. 121]. Говоря об учебном видео, заметим, что при наличии определенных навыков преподаватель может создать видеоролик самостоятельно с помощью таких программ, как Sparkol VideoScribe или Doodle, получивших широкое использование благодаря относительной простоте и эффективности. Кроме этого, можно подготовить видеосюжет на основе существующего видео в Movavi Video Editor, OpenShot или VideoPad, либо можно взять готовый полнометражный или короткометражный фильм. Подробнее о создании учебного фильма с помощью программы Sparkol VideoScribe, а также об использовании видеоредактора Movavi Video Editor, с помощью которого можно сократить время создания учебного видео или непосредственно его длительность, можно ознакомиться в статье автора [6].

Какие фильмы стоит смотреть на занятиях РКИ? Безусловно, разные. Классику (по программным произведениям), остросоциальные (развивают эмпатию), документальные (для расширения кругозора), фильмы, заставляющие размышлять (военные, психологические, биографические) и т.п. Разрабатывая программу факультатива, желательно включить кинокартины разных стран и разных эпох, отдавая себе отчет в том, что самостоятельно студенты могут и

не заинтересоваться таким видеоматериалом. Ведь сам по себе фильм, обладая лингвистической функцией, несёт в себе также и культурно-эстетическую информацию. Подобранные в соответствии с целями урока кино вызывает глубокий эмоциональный отклик и более серьезное восприятие культурной среды. Благодаря этому, иностранные учащиеся получают представление о давних традициях и современном образе жизни другой нации.

Выбор видеоматериалов для просмотра в аудитории для учащихся с разным уровнем владения языком предполагает использование различных методик. Некоторые преподаватели для лучшего восприятия звучащей речи допускают использование субтитров на русском и на родном языке, но более обоснованным, по мнению автора, является больший объем предпросмотровой работы, а также остановок во время просмотра, которые можно использовать для уточнения увиденной на экране информации. Кроме того, адекватной заменой чтения субтитров во время просмотра может выступать предварительно ознакомление учащихся с сюжетом. Для этих целей можно использовать адаптированный текст или краткий устный пересказ преподавателя. Как показывает опыт, учащиеся с благодарностью воспринимают своеобразный «спойлер», поскольку небольшое введение в сюжет фильма ослабляет напряжение перед просмотром неадаптированного материала и позволяет в момент просмотра кино больше сосредотачиваться на деталях.

Если в фильме много статических сцен и диалогов, имеет смысл разбить его на смысловые отрезки. С каждой частью лучше поработать отдельно. Иностранному студенту предлагается ряд заданий, способствующих устранению сложностей понимания на слух. Рассмотрим работу с видео на примере короткометражного фильма *Ксении Ксандиновой «Попути.ги»* (Россия, 2016 г., длительность 12 минут) [7].

В начале занятия студенты получают краткую аннотацию о фильме. *После успешной сданной сессии студентка-первокурсница возвращается домой на каникулы. Она добирается на попутке – машине, которая едет в направлении ее дома (по пути). Водитель машины – студент университета, оставивший на сайте Попути.ги свои данные. Между молодыми людьми, ранее незнакомыми, произойдет разговор, круто изменивший жизнь каждого из них.*

Когда студенты получили общее представление о сюжете, важно проработать следующие моменты. Фамилии и имена действующих персонажей, названия сайтов, населенных пунктов и т.д. выносим в предпросмотровую работу. Важно, чтобы услышав эти слова в фильме, учащиеся не растерялись и не утратили суть происходящего. Также фразы, которые часто можно услышать в разговорной речи, имеет смысл обсудить заранее: *В смысле? / Бог знает с кем! / Да неужели! / Знаю наверняка / Может хватит?! / Меня иногда «заносит» / Понятия не имею! / Что за бред вы несете! / Вы этого добивались?! /* и др. Приведя их точное звучание в репликах, стоит подыскать синонимичные варианты и ситуации, в которых их можно услышать, а также дать их первоначальные формы, где это возможно.

На более высоком уровне можно обратить внимание студентов на переносное значение глаголов движения, употребление в разговоре фразеологических оборотов,

малоупотребляемых в современной речи конструкций (*Попытайся я + inf; Будь я + (кем-либо)*). Если преподаватель обладает соответствующей лингвистической компетенцией, дополнить задания можно подбором эквивалента на родном языке учащегося или на языке-посреднике.

Как было отмечено выше, для фильмов, содержащих большое количество диалогов при неизменном месте действия, имеет смысл организовать паузы, во время которых преподаватель прорабатывает со студентами отдельную лексику и фиксирует внимание на наиболее употребительных в разговорной речи фразах. Для более низкого уровня владения языком можно предложить цикл вопросов по методу сторителлинга, для студентов продвинутого уровня хорошо добавить вопросы на раскрытие характера персонажа, объяснение его поступков, предположения о мотиве совершаемых действий. Независимо от уровня знаний, важно руководствоваться здравым смыслом: чем больше и точнее иностранный учащийся усвоит содержание предшествующей сцены, тем с большей заинтересованностью и вниманием он отнесется к последующему развитию событий.

В фильмах с сюжетом, подобным приведенному, хорошо работает задание, предлагаемое в момент кульминации: *Как вы думаете, что произойдет дальше? Как будет развиваться история? Как поведет себя главный персонаж? Как отреагирует его собеседник?* Высказывая разные предположения, учащиеся достигают сразу нескольких целей: рассуждают на тему вопроса, формируют мысль, выслушивают друг друга, защищают свою точку зрения. Коллективная работа подобного рода способствует большей концентрации во время просмотра и мотивирует студента на дальнейший продуктивный труд.

После просмотра кино необходимо обобщить полученную информацию. По очереди учащиеся собирают воедино весь сюжет фильма, отталкиваясь от аннотации и пересказывая видеоматериал, попутно дополняя рассказ необходимыми деталями. Живое обсуждение у иностранцев вызывает, как правило, мораль, заложенная режиссером кинофильма. Каждый учащийся представляет свое видение, не всегда совпадающее с точкой зрения автора фильма и включается в активный диалог с другими студентами.

Но в работе над фильмами, размещенными на Youtube или в социальных сетях, можно использовать еще один момент, и он связан с комментариями зрителей. В рассмотренной выше короткометражной картине один из комментаторов поворачивает кульминационный момент в противоположную сторону, и развязка выходит иной. Диалог, предлагаемый зрителем, можно прочитать по ролям и обсудить, насколько эта идея является логичной для сюжета, чей вариант более удачный – автора или зрителя, какие концовки могли бы предложить, в свою очередь, студенты.

В заключение можно подвести учащихся к следующему итогу: *Стоит ли доверять незнакомым людям? Можно ли проводить психологические эксперименты даже в исследовательских целях?* В продолжение рассматриваемой темы на продвинутом уровне обучения можно развернуть полемику с отсылкой к другим фильмам (фантастический художественный фильм «Время», США, 2021 г. или кинокартину «Эксперимент», основанную на реальных событиях (Германия, 2000 г.

или США, 2010 г). Поскольку это полнометражные фильмы, рекомендуется посмотреть их самостоятельно, а в аудитории при участии преподавателя обсудить.

Иногда создатели короткометражных и полнометражных лент выпускают «фильм о фильме», в котором сочетается документальная информация о замысле режиссера, о кастинге, об актерах и т.д. Часто в основе таких фильмов положена личная история, что безусловно вызывает интерес у зрительской аудитории.

Не стоит забывать, что «при использовании видеofilмов на занятиях развиваются два вида: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что учащемуся будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение, придает веры в свои силы, вызывает желание совершенствовать знания» [8].

Наряду с этим, в процессе изучения языка многое зависит и от личности преподавателя, который, в свою очередь, также влияет на результативность обучения. Компетентный преподаватель, заинтересованный в успехах своих студентов, создает на уроке условия, при которых иностранные студенты чувствуют себя более уверенно. Преодолевая языковой барьер, они свободнее аргументируют свое мнение, с большей готовностью обсуждают ситуации, не боясь ошибиться или быть неправильно понятыми. Положительные эмоции на занятиях приводят к большей результативности в обучении, и вследствие этого прогресс становится еще более существенным и заметным.

#### Литература

1. Храменко, Т.А. Использование коротких юмористических фильмов в практике преподавания РКИ / Т.А. Храменко // Евразийский гуманитарный журнал. Научный журнал. – Пермь: Пермский гос. ун., 2019. – № 2. – С. 112–116.
2. Храменко, Т.А. Современные подходы с использованием ИТ-технологий в обучении иностранных учащихся русскому языку / Т.А. Храменко // Лингводидактика: материалы VII Респ. науч.-практ. семинара. – Минск : БГУ, 2020. – С. 131-139.
3. Интернет-журнал «Мир науки» [Электронный ресурс]. – О преимуществах использования мультимедийных технологий при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Котрикадзе, Е.В. 2017. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN517.pdf> /. Дата доступа: 26.09.2021.
4. Высшее образование в России [Электронный ресурс]. – Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Воробьева, Г.В., Батурина, Л.А. 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kino-v-obuchenii-inostrantsev-russkoy-rechi/> /. Дата доступа: 30.09.2021.
5. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе) / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 1981. – 129 с.
6. Храменко, Т.А. Использование мультимедийных технологий в преподавании русского языка как иностранного / Т.А. Храменко // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. ст. по матер. III Международной науч.-пр. конф. – Ярославль: ЯГТУ, 2021. – С. 259-266.
7. Попути.ru [Электронный ресурс]. – Короткометражный фильм, 2016. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=VcOC1Sf5vYs> /. Дата доступа: 15.06.2021.
8. Весова, Т.Н., Чистякова, Е.В. Методические основы использования художественных фильмов в процессе преподавания русского языка как иностранного / Т.Н. Весова, Е.В. Чистякова // Изв. Волгогр. гос. техн. унив., 2013. – № 2(105). – С. 145 – 148.

## TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING MODERN AUTHENTIC SHORT FILMS

**Khramchanka T.A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article discusses the features of teaching the Russian language in a foreign audience by means of authentic video material used in optional classes.

*Keywords: multimedia, Russian as a foreign language, authentic short films.*

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

**Черновалюк И.В.**

*Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова*

*Украина, Одесса*

В статье рассматриваются особенности адаптации иностранных учащихся в условиях образовательной среды вуза. Интерес к данной проблеме обусловлен изменениями в системе высшего образования, интенсификацией и расширением международных образовательных контактов. Культурно-образовательная среда вуза рассматривается как научно-образовательная и культурная система вуза, среда обучения и адаптации для иностранных учащихся.

*Ключевые слова: языковая подготовка, адаптация иностранных студентов, культурно-образовательная среда, коммуникативная компетенция.*

Языковая подготовка иностранных студентов в вузе является составной частью процесса формирования специалистов с высшим образованием. Владение иностранным языком как средством общения в социальной сфере и профессиональной деятельности является обязательным компонентом профессиональной подготовки современных специалистов. Языковая подготовка в вузе формирует прочный фундамент, включающий основные знания, умения и навыки в иноязычной речемыслительной, коммуникативной деятельности, приёмы и способы самостоятельной работы и самообучения. Проблема повышения качества преподавания дисциплин и обучения иностранных учащихся на современном этапе развития высшего образования является комплексной и многоплановой. Языковая подготовка иностранных учащихся в условиях культурно-образовательной среды вуза реализуется в соответствии с основополагающими принципами лингводидактики, образовательными стандартами и программами, разработанными с учётом современных требований и направлений. Приоритетными направлениями развития процесса обучения иностранных студентов является высокое качество образовательных услуг и эффективная реализация современных концепций преподавания.

Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся, развитие способности к эффективной коммуникации, интерактивному взаимодействию происходит в условиях культурно-образовательной среды вуза. Культурно-образовательная среда вуза рассматривается в качестве ведущего фактора формирования и развития личности. В большинстве современных исследований культурно-образовательная среда высшего учебного заведения понимается как сложное структурное образование, которое включает организованные психолого-педагогические условия, образовательный процесс, комплекс внеаудиторных и культурных мероприятий, совокупность материальных и духовных условий, направленных на становление личности и развития ее творческого начала [7, с. 31]. В культурно-образовательной среде вуза создаются условия для полноценной профессиональной подготовки специалиста и осуществляется освоение передового социокультурного и педагогического опыта [7, 8]. Многоуровневая научно-образовательная и культурная система вуза становится средой обучения и адаптации для иностранных учащихся, в которой формируются четкая мотивация, цели обучения, способность овладеть специфическими приемами и методами учебной и внеаудиторной работы [2, с. 57].

Адаптация представляет собой многоуровневый, динамичный процесс, связанный с определенной перестройкой личности, который имеет свою структуру, последовательность и специфику. Адаптация рассматривается как приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям [1, с. 9], динамическое образование, способность приспособляться к изменяющимся условиям внешней среды [4, с. 5]. Культурная адаптация предполагает освоение культурных ценностей и особенностей проживания в целях формирования комфортного уровня жизни, а адаптация учащихся в образовательном процессе – перестройку личности в рамках включения в новую социальную роль иностранного студента.

Адаптация иностранных студентов к новым социальным и культурным условиям в процессе обучения в высшем учебном заведении определяет в большинстве случаев эффективность учебного процесса в целом. В связи с этим проблема эффективности работы по адаптации иностранных студентов имеет особую важность на современном этапе развития высшего образования. Академическая адаптация студентов-иностранцев в культурно-образовательной среде вуза как взаимная деятельность иностранных студентов, педагогов, сотрудников и администрации вуза направлена на подготовку высококвалифицированных специалистов через развитие их социально-личностных, межкультурных, коммуникативных, профессиональных и академических компетенций при сохранении собственной культурной идентичности [2, с. 76]. Рассматриваемый вид адаптации реализуется в способности приобщения к новой системе образования, к новым требованиям, связанными с содержанием и объемом учебного материала, методами и формами обучения, системе контроля знаний, к условиям, необходимым для осуществления учебно-воспитательного процесса.

Адаптация иностранных студентов в системе вузовской языковой подготовки является важнейшей задачей. Системный подход к процессу адаптации иностранных учащихся также предполагает разработку и реализацию таких важных составляющих, как планирование, цели, задачи, программы, содержание, сопровождение, поддержка, результативность и т.д. Содержанием адаптации к педагогической системе является освоение присущих высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности. Результатом данной деятельности является необходимый уровень адаптированности, приобретение комплекса знаний и представлений, преодоление академических «барьеров», успешное обучение и освоение профессиональных программ, самообразование и развитие личностного потенциала. Успешность академической адаптации иностранных студентов во многом определяется преодолением языкового барьера, освоением иностранного языка как новой языковой системы, уровнем владения языком в учебно-научной и профессиональной сферах [8, с. 227]. Необходимые условия для осуществления продуктивной языковой и коммуникативной практики курсов создаются посредством методического сопровождения и педагогической поддержки учебной деятельности иностранных учащихся. Активная речевая деятельность учащихся и выполнение заданий преимущественно коммуникативного характера на основе учебно-методического сопровождения способствуют повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся. Педагогическая поддержка способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения в соответствии с целями, задачами, содержанием, формами и методами в процессе обучения. Кроме того, педагогическая поддержка является основой, на которой выстраивается система дальнейшей работы по адаптации иностранных студентов.

С целью методической поддержки и эффективного решения задач адаптации иностранных учащихся на кафедре языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Института международного образования ОНУ имени И.И. Мечникова разработан адаптационный курс и методическое пособие «Мы учимся в ОНУ». Данное пособие предназначено для интенсивной лингвистической подготовки иностранных студентов и направлено на преодоление трудностей, связанных с академической адаптацией учащихся в новом для них культурно-образовательном пространстве вуза. Целью данного пособия является активизация навыков устной и письменной речи, совершенствование коммуникативной компетенции учащихся. Его основные задачи – расширение активного лексического запаса иностранных учащихся, закрепление новой лексики и синтаксических моделей, а также развитие социокультурной и страноведческой компетенции учащихся. Пособие содержит материалы о системе образования, лексико-грамматические материалы, комплекс интерактивных заданий, ссылки на видеоролики и направлено на активизацию познавательной и коммуникативной деятельности учащихся. Электронный вариант пособия является современным средством организации учебной деятельности в цифровом формате при помощи

мобильных устройств и мультимедиа, делает учебный процесс приближенным к реальным ситуациям.

Пособие состоит из двух тематических разделов. Один из разделов посвящен университету, его истории, всемирно известным ученым, развитию университета, учебному процессу, структуре и кампусу университета, направлениям обучения, реализуемым программам обучения, учебе иностранных студентов и их досугу, традициям. Гордостью университета являются научные достижения и традиции, которые на протяжении 155 лет создавались выдающимися учеными, чьи имена навсегда останутся в летописи университета и истории мировой науки. В данный раздел включены тематически актуальные, страноведческие материалы: «ОНУ имени И.И. Мечникова», «И.И. Мечников – выдающийся ученый», «ОНУ имени И.И. Мечникова – 155 лет», «Ришельевский лицей», «Научная библиотека ОНУ», «Музей редкой книги», «День первокурсника», «День науки в ОНУ» и др.

В пособии представлены такие актуальные для учащихся темы, как «Образование и учеба», «Система образования», «Высшее образование», «Университет» и др. Ряд заданий направлен на выявление и осмысление общего и особенного в сфере образования и реализацию межкультурной коммуникации в обучении, например, *Расскажите о системе образования в Украине. Расскажите о системе образования в вашей стране. Сравните систему образования вашей страны с системой образования в Украине. Сравните систему высшего образования вашей страны с системой образования в Украине. Расскажите о высшем образовании в вашей стране.* Пособие имеет четкую структуру и состоит из введения, двух разделов, текстовых и учебно-дидактических материалов, дополнительных материалов, необходимых для организации и проведения дискуссии по проблемам образования, иллюстраций, содержания и фотоприложения. Основная тема пособия представлена в виде текста, системы заданий к нему и интерактивных заданий, направленных на активизацию речевой деятельности учащихся: подготовка презентаций и проектов в парах и группах, проведение ролевых игр, организация круглого стола и дискуссий.

В системе представления учебных материалов и организации работы с ними задействованы современные инновационные подходы, в частности, интерактивный подход, который реализуется посредством системы интерактивных методов и приемов (опрос, интервью, ролевые игры, дискуссии, круглый стол) и учебно-речевых ситуаций, максимально приближенных к условиям реального общения в новой для учащихся языковой среде, что позволяют обеспечить активное взаимодействие учащихся в процессе обучения, например, дискуссии: «Образование будущего», «Университет будущего», «Проблемы вуза глазами студента» и др. Материалы пособия также могут служить в качестве основы для подготовки самостоятельной презентации иностранными учащимися, сообщений и докладов по предложенным темам/проблемам с их последующим обсуждением.

Коммуникативная направленность данного пособия проявляется в организации материала – текстов и заданий к ним. Задания направлены на

овладение определенным языковым и речевым материалом и его активное использование в речи. Овладение новыми приемами работы с текстом, умениями находить нужную информацию, получать информацию и обмениваться ею в разных ситуациях академического общения, рассказывать о структуре университета и факультетов представляются исключительно важными в системе языковой и общеобразовательной подготовки иностранных специалистов.

Таким образом, академическая адаптация иностранных студентов к новым методам и формам обучения в процессе обучения в высшем учебном заведении является основополагающим фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в целом. Проблемы академической адаптации иностранных студентов обусловлены включением личности в новую социокультурную и учебно-познавательную среду, где осуществляется формирование структуры устойчивых личностных отношений ко всем составляющим образовательного процесса. Методические рекомендации по проблемам академической адаптации иностранных студентов в вузах направлены на оптимизацию профессионального обучения и повышение качества образования.

### Литература

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щуктн. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гладуш, А.Д., Трофимова, Г.Н., Филиппов, В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан. / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.
3. Дубичинский, В.В., Тростинская, А.М., Ушакова, Н.И. Концепция языковой подготовки иностранцев в вузах Украины. Русский язык, литература, культура в школе и вузе. / В.В. Дубичинский, А.М. Тростинская, Н.И. Ушакова. – Киев: КНУ им. Т. Шевченко, 2013. – № 2. – С. 43-52.
4. Кайдалова, Л.Г., Черкашина, Ж.В. Адаптация иностранных студентов к обучению в вузах. Л.Г. Кайдалова, Ж.В. Черкашина. – Х.: НФаУ, 2014. – 48 с.
5. Обдалова, О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социокультурных и педагогических инноваций. / О.А. Обдалова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2014. 180 с.
6. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
7. Пугачев, И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. – № 4. – С. 21-27.
8. Пугачев, И.А., Будильцева, М.Б., Варламова, И.Ю. Адаптация иностранных учащихся к условиям обучения в российском вузе: комплексный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2018. Т. 15. – № 2. – С. 225-235.

## FEATURES OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Chernovalyuk I.V.**

*Mechnikov Odessa National University*

*Ukraine, Odessa*

The article examines the features of adaptation of foreign students in the educational environment of the university. Interest in this problem is due to changes in the higher education system, intensification and expansion of international educational contacts. The cultural and educational environment of the university is considered as the scientific, educational and cultural system of the university, the learning and adaptation environment for foreign students.

*Keywords: language training, adaptation of foreign students, cultural and educational environment, communicative competence.*

## ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РКИ

**Черткова О.М.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В настоящей статье на основе анализа определений основоположников когнитивистики уточняется понятие фрейма, обосновывается конвенциональность языкового знака. Фрейм представляется уникальной структурой репрезентации опытного когнитивного знания человека, соединяющей область когнитивного и языкового в процессе речевой деятельности. Иллюстрация принципов организации информации и способов передачи этой информации языковыми средствами.

*Ключевые слова: когнитивная лингвистика, фрейм, семантические сети, смысловая структура.*

Как хранятся знания в памяти? Как они представлены там? Как извлекаются из памяти? Как знания объективируются в языковых формах?

База знания не является статическим «хранилищем информации» – она представляет собой систему, которая сама настраивается и сама организуется, изменяется на основе новых знаний.

Понимание фрейма в лингвистической теории (фрейм как элемент метаязыка лингвистической семантики) решает задачи соотношения фрейма и слова, фрейма и высказывания, фрейма и утверждения, фрейма и отрицания, фрейма и пресуппозиции, фрейма и импликации [8]. С другой стороны, фрейм соотносим с типами знаний, необходимых для понимания информации, заложенной в смысловой структуре текста, который есть результат мыслительных операций автора, вербализация его рассуждений и задач решаются человеком не в вакууме, а с опорой на имеющиеся знания. Знание, стоящее за словом,

обычно больше, чем значение слова: в нем больше когнитивных признаков. Для обозначения этого знания используются специальные термины: **концепт, фрейм, категория, картина мира**. Поскольку теория фреймов имела целью объяснение высокой скорости человеческого восприятия и мышления, она не могла не заинтересовать философов и лингвистов.

*Фрейм организует представления, хранимые в памяти, и процессы их обработки* [5]. Рассмотрим простой пример: Что стоит за словом «кирпич», или Есть ли у кирпича фрейм, концепт? У кирпича – нет. А у слова «кирпич» – есть! Какие когнитивные признаки стоят за словом «кирпич»? Результаты восприятия: *тяжелый, твердый, шершавый или гладкий, прямоугольный, красный или желтый*. Стратегии: *зрение, осязание, мышечное усилие*. Результаты понимания: *не камень – имеет правильную форму, искусственное происхождение*. Для чего? Осознание ценности: *годится для строительства, строительный материал*. Ассоциации: *1. Тяжелая книга, диссертация (картина мира ученого). 2. Дорожный знак – куда ехать нельзя (автомобилисты)*. Слово «кирпич» входит во фреймы и категории: материальных предметов, неживых объектов, строительных материалов. Так они отражаются в разуме человека. Таким образом, мы можем сказать, что в основе теории фреймов лежит гипотеза о том, что знания о мире состоят из структурных ячеек, т.е. складываются из определенных сценариев с фиксированным набором стереотипных ситуаций – фреймов.

Фреймы оказались экономным способом передачи информации, ускоряющим процесс ее обработки, так как они наряду с явными знаниями содержат и скрытые, подразумеваемые сведения [1].

Весьма тесной является взаимосвязь фрейма и сценария как двух когнитивных категорий. Сценарий, как известно, представляет собой «концептуальную структуру для процедурного представления знаний о стереотипной ситуации или стереотипном поведении». Согласно теории М. Минскому, фрейм и сценарий – два вида фреймов, фрейм – статичный, сценарий – динамичный [5].

Сценарий (скрипт) – ряды, сменяющих друг друга ситуаций. Фреймы обеспечивают адекватную обработку стандартных ситуаций. Они создают связность текста, обеспечивают вывод умозаключений. Следует отметить, что фрейм образует особую организацию знания, которая составляет условие для понимания связанных между собой слов и для понимания высказываний [7].

Основное преимущество – особенность отражать концептуальную основу организации памяти человека, её гибкость, наглядность [5].

Когда человек попадает в новую ситуацию, он вызывает в своей памяти основную структуру, именуемую фреймом. Каждый фрейм может быть дополнен различной информацией, которая может касаться способов применения данного фрейма, последствий этого применения, действий, которые необходимо выполнить, если не оправдается прогноз. Каждый фрейм можно рассматривать как сеть, состоящую из нескольких вершин и отношений [7]. Отношения в семантических сетях:

- родо-видовые отношения;
- отношения «целое – часть»;
- синонимия и антонимия;
- логические отношения;
- функциональные отношения;
- количественные отношения;
- атрибутивные отношения;
- пространственные отношения;
- временные отношения;
- лингвистические отношения.

Гипероним – гипоним (общее – частное). Этот тип отношений представляет связь между абстрактным понятием и конкретным. Так, понятие «зелёный», будет гипонимом к понятию «цвет», так как «зелёный» – частный случай цвета. Холоним – мероним (целое – часть). Этот тип отношений представляет связь между объектом и его компонентами. Так, у дерева есть ветви, корень, листья и т. д. Таким образом, понятие «ветвь» будет меронимом к понятию «дерево», а само это понятие – холонимом к «ветвь», «лист».

Логические отношения, синонимия, антонимия. Эквивалентность, означающая, что понятия означают в точности одну и ту же сущность. И также этому отношению соответствует понятие абсолютной синонимии. Так, например, на эквивалентность претендуют понятия «бегемот» и «гиппопотам». Синонимия является расширением отношения эквивалентности, когда два понятия отвечают большей частью одной сущности, но могут незначительно отличаться друг от друга, например, эмоциональной окраской. Несовместимость, соотношение между когипонимами, означающее, что одна и та же сущность не может соответствовать обоим понятиям одновременно. В качестве примера несовместимых понятий можно взять «красный» и «синий».

Антонимия является частным случаем несовместимости, когда два понятия обозначают полные противоположности. Так, антонимами являются, например, «широкий» и «узкий».

Функциональные отношения. К функциональным отношениям относят взаимодействие, влияние, и пр. Также отношения собственности, происхождения.

Количественные отношения: *больше, меньше, шире, уже, ярче, тусклее, быстрее, медленнее* и т. п.

К атрибутивным относят отношение между объектом и свойством объекта. Можно выделить следующие отношения: *непрерывное свойство*. Свойство, которое всегда присутствует в понятии. Например, «груши съедобны».

*Возможное свойство*. Свойство, которое может проявляться, но не обязательно. *Способность*. Свойство, которое объект может проявлять, которое можно выразить словом «может».

*Пространственно-временные отношения*. Взаимное расположение понятий в пространстве-времени – *над, под, около, внутри, вне, раньше, позже* и т. д. *Лингвистические отношения*. Словообразование.

Фрейм помогает дорисовывать в уме то, что мы не видим, но что должно иметь место.

Марвин Минский подчеркивал, что логика здравого смысла во многом основывается на умении переходить от одного фрейма к другому, который имеет с предыдущим общие терминалы [5].

Нужно помнить, что понятие «фрейм» зародилось не в лингвистике, а в программировании при разработке искусственного языка. Там изначально допускалось изменение размера (т.е. объема) фрейма, что повышало эффективность решения таких проблем, как восприятие смысла и значимости текстов.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- использование структуры фрейма облегчает задачу анализа языкового материала;
- дает возможность систематизировать и подробнее рассмотреть отдельные единицы;
- фреймы непосредственно участвуют в процессе речевого общения, привлекая содержащиеся в них экстралингвистические знания о мире.

#### Литература

1. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода [Текст] / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17-19.
2. Слышкин, Г.Г. Концептологический анализ институционального дискурса [Текст] / Г.Г. Слышкин // Филология и культура. – 2001. – С. 34-36.
3. Бабушкин, А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / А.П. Бабушкин. – ВГУ, 1996.
4. Лосев А. Ф. 4. Философия имени / А. Ф. Лосев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 269 с.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний : пер с англ. / М. Минский; под ред. Ф. М. Кулакова. – М. : Энергия, 1979. – 151 с.
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие / В. А. Маслова. – Минск : ТетрСистемс, 2004. – 256 с.
7. Столярова Л. П. Базовый словарь лингвистических терминов / Л. П. Столярова, Т. С. Пристайко, Л. П. Попко. – К. : Издательство Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств, 2003. – 192 с.
8. Fillmore, Ch.J. Types of lexical information [Text] / Ch.J. Fillmore. – Ohio State University, 1968.

## FRAME APPROACH IN TEACHING FOREIGN STUDENTS IN THE LESSONS OF RAF

**Chertkova O.M.**

*Belarusian State Medical University*

*Belarus, Minsk*

In this article, based on the analysis of the definitions of the founders of cognitive science, the concept of a frame is clarified, the conventionality of a linguistic sign is justified. The frame appears to be a unique structure of representation of a person's experienced cognitive

knowledge, connecting the cognitive and linguistic areas in the process of speech activity. Illustration of the principles of information organization and ways of transmitting this information by language means.

*Keywords:* *cognitive linguistics, frame, semantic networks, semantic structure.*

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП НАУЧНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПИСЬМА

**Шадурская Л.И.**

*Белорусский государственный медицинский университет*

*Беларусь, Минск*

В статье рассматривается дидактический принцип научности при формировании графических навыков письма в контексте взаимодействия классических и современных научных положений.

*Ключевые слова:* *принцип научности, приём алгоритмизации, формирование графических навыков письма, методика обучения письму.*

При обучении письму используются основные дидактические принципы: научность, сознательность в обучении, наглядность, системность и последовательность, прочность, доступность. Принцип научности опирается на закономерную связь науки и учебного предмета, являясь фундаментом обучения. Обучение письму строится на научной основе, которая сочетает классические и современные научные положения данной отрасли знания.

Классические положения при формировании графических навыков письма являются результатом научных исследований многих поколений педагогов.

Правильное и аккуратное письмо – одно из важных условий для развития навыков орфографии. Выдающийся педагог К.Д. Ушинский обращал большое внимание на значение чистописания. По мнению Ушинского, первоначальные навыки орфографии закладывает именно учитель чистописания. С этой мыслью согласны и другие методисты.

Современник К.Д. Ушинского московский педагог П.Е. Градобоев огромное внимание уделял методике обучения каллиграфическому письму. В 1871 году вышла его работа «Руководство к чистописанию для родителей, воспитателей и воспитательниц, а также и для тех лиц, которые желали бы без помощи учителя исправить свой дурной почерк». П.Е. Градобоев создал свой особый шрифт для прописей. По воспоминаниям современников, П.Е. Градобоев мог одновременно обучать до 100 учащихся каллиграфическому письму, что свидетельствует о высоком уровне педагогического мастерства известного методиста.

Последователем методической школы П.Е. Градобоева являлся И.Е. Евсеев, автор «Методики обучения чистописанию». В пособии были рассмотрены приёмы обучения письму и порядок изучения букв.

В книге Ф.В. Грекова «Методика обучения письму», изданной в 1911

году, были детально освещены гигиенические требования к классному оборудованию: какими должны быть освещение, парты, письменные принадлежности. Учебное пособие содержало практические рекомендации по методике чистописания.

В этом же году вышла книга В.С. Гербача «Методическое руководство к обучению письму». В авторских прописях были представлены образцы строчных и прописных букв, порядок написания букв с подробным указанием, даны виды соединений. Мнение автора о приемлемости как наклонного, так и прямого письма было подвергнуто критике со стороны других исследователей.

Следует отметить, что русская графика менялась в течение столетий. Методисты отбирали наиболее рациональные в написании графические формы. Дискуссии педагогов по вопросам чистописания: о прямом и наклонном письме, о способах начертания отдельных букв, о каллиграфическом режиме содействовали совершенствованию методов преподавания и повышению качества навыков письма учащихся.

В изданной в 1938 г. книге Д.А. Писаревского «Обучение письму» была представлена теория безотрывного письма. Автор подробно проанализировал порядок изучения букв, способы соединений букв в словах и виды отклонений от нормы.

В пособии В.А. Саглина «Обучение письму в начальной школе», выпущенном в 1948 г., были изложены методы обучения письму. Особое внимание уделялось скорописи.

Научный подход к вопросам обучения на основе психофизиологических исследований процесса письма был представлен в пособиях Е.В. Гурьянова. Но методисты подвергли критике рекомендацию автора об обучении чистописанию без косых линеек, ссылаясь на отрицательные результаты ранее проведенных экспериментов.

Известный методист Н.Н. Богомолов продолжил исследование методов обучения письму. В книге «Методика чистописания» автор дал подробный обзор основных научных положений своих предшественников. На основе анализа работ нескольких поколений исследователей в учебном пособии были представлены наиболее рациональные приемы формирования графических навыков письма [1]. Методическое пособие Н.Н. Богомолова являлось настольной книгой педагогов при обучении технике письма.

Вопросы совершенствования методики обучения письму активно исследовались во второй половине XX века. В работах Ф.Г. Голованова и Е.Н. Соколовой обучение безотрывному письму получило дальнейшее развитие. Изучением проблемы формирования графического навыка занимались учителя, методисты и ученые: Е.А. Потапова, В.А. Илюхина, Н.Г. Агаркова, Н.А. Федосова и др.

Условием реализации дидактического принципа научности при формировании графических навыков письма является использование преподавателем РКИ основополагающих методов известных исследователей прошлого и новых методических разработок.

Основная цель при формировании графического навыка – выработка графически правильного, чёткого и достаточно скорого письма. Формирование этого навыка требует у учащихся внимания и аккуратности.

Опора на научные закономерности формирования двигательных навыков письма очень важна для того, чтобы процесс письма был удобен для пишущего и способствовал овладению наиболее точными и скорыми движениями руки. Работа по обучению письму направлена на формирование двигательного навыка, подчиняющегося в своём становлении закономерностям формирования и развития движений (удобства для движения руки, корректировки зрительных и двигательных ощущений и восприятий, скорости движений и др.) [2].

Реализовывать принцип научности в процессе обучения письму необходимо с помощью приёма алгоритмизации. Алгоритм обучения – это правило, которое предписывает последовательность действий, ведущих к достижению результата. Исследователь Л.Н. Ланда определяет алгоритм, как правило, предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются и исполняются всеми. Алгоритм – это система указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить [3]. Приём алгоритмизации при обучении письму даёт чёткое предписание по правильному и рациональному способу написания букв и соединений букв. Рациональное соединение букв обеспечивает скорость письма.

Для выработки алгоритма соединения букв важно правильно дифференцировать вид соединения: верхнее соединение, нижнее соединение и среднее соединение. Алгоритм соединения букв должен быть выработан до автоматизма, что достигается многократным повторением [4].

Переучивать всегда сложнее, чем учить. Если в силу каких-либо обстоятельств студент начинает писать печатными буквами или пишет письменными буквами с ошибками, переучить его очень сложно. Для того, чтобы обосновать необходимость писать письменными буквами, необходимо усвоение простой истины: человек, который не умеет писать сам, не сможет прочитать письменный текст, написанный другим человеком. Кроме того, нужно обратить внимание на тот факт, что использование письменного шрифта позволяет увеличить скорость письма. Умение быстро писать – важное требование в процессе овладения языком. Качество техники письма настолько же значимо для правильного восприятия письменного сообщения, насколько хорошая дикция необходима для адекватного понимания устной речи.

При обучении письму преподаватель должен стремиться к тому, чтобы привить учащимся знания и навыки правильного, разборчивого и скорого письма. Именно эти навыки пригодятся студентам при конспектировании лекций. Преподаватель должен постоянно акцентировать внимание на максимально безотрывном написании букв и соединений букв в слове. Если студент зафиксирует важность безотрывного написания букв и соединений, основная цель формирования графического навыка будет достигнута.

Важно, чтобы в процессе усвоения материала учащиеся осуществляли

научный поиск закономерностей русской графической системы. Это возможно при использовании в учебном процессе метода наблюдения. Фиксируя внимание на особенностях графического образа буквы, студенты анализируют зрительный и двигательный алгоритм.

Дидактический принцип научности при формировании графических навыков письма помогает преподавателю организовать обучение с учётом научных методов и приёмов.

Использование научного подхода вырабатывает у иностранных учащихся навык правильного письма в соответствии с каллиграфическим образцом.

### Литература

1. Богомолов, Н.Н. Методика чистописания / Н.Н. Богомолов. – Москва: Концептуал, 2020. – 192 с.
2. Шадурская, Л.И. Дидактические принципы обучения технике письма / Л.И. Шадурская // Актуальные проблемы довузовской подготовки: материалы IV международной науч.-метод. конф. / под ред. А.Р. Аветисова. – Минск: БГМУ, 2020. – 222 с.
3. Понятие алгоритма. Виды алгоритмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studbooks.net/>. Дата доступа: 10.09.2021.
4. Шадурская, Л.И. Обучение технике письма. Формирование графических навыков / Л.И. Шадурская // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 45-летию каф. белорус. и рус. языков УО БГМУ, 3 окт. 2019 г. / редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 175-179.

## THE DIDACTIC PRINCIPLE OF SCIENCE IN THE FORMATION OF GRAPHIC WRITING SKILLS

**Shadurskaya L.I.**

*Belarusian State Medical University  
Belarus, Minsk*

The article discusses the didactic principle of scientific character in the formation of graphic writing skills in the context of the interaction of classical and modern scientific positions.

*Keywords: principle of scientific character, method of algorithmicization, formation of graphic writing skills, method of teaching writing.*

## МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

**Шарапа А.А.**

*Белорусский государственный медицинский университет  
Беларусь, Минск*

В статье анализируется медицинская терминология в аспекте языковой репрезентации, словообразования, семантики и обучения.

*Ключевые слова: метафора, медицинская терминология, словообразование, образность.*

Современный этап развития лингвистики характеризуется как возросшим интересом к динамическим аспектам языка, так и переходом к лингвистике антропоцентрической, изучающей язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, различными видами деятельности. В кругу предметов, вызывающих научный интерес, находится изучение когнитивных и культурных аспектов образной системы метафорических значений и их реализации в частных оценках – эстетических и этических.

Метафора уже давно находится в центре внимания многих ученых-лингвистов, выявлены ее функции в разных типах текстов, изучены основные метафорические концепты, составлены метафорические словари, отражающие осмысление мира носителями языка.

Метафора – это всегда сравнение, по большей части скрытое. Переосмысленное значение сопоставляется здесь с буквальным на основе некоторой внутренней формы, лежащей в основе сравнения. В этом и состоит качество метафоры: она создает сходство за счет двуплановости – приложения к двум субъектам одновременно, так что свойства того, о ком идет речь, просматриваются через свойства того, чьим именем оно обозначается [5, с.120-129].

Метафоризации подвергаются, прежде всего, слова, обозначающие наиболее известные понятия и предметы из ближайшего окружения человека. Наименование того или иного понятия переносится на другой предмет или понятие на основании их сходства. Поэтому можно сказать, что в основе метафоры лежат объективированные ассоциативные связи, отражаемые в коннотативных признаках, несущих сведения либо об обиходно-практическом опыте данного языкового коллектива, либо о его культурно-историческом значении.

Исследуя механизмы метафоризации, лингвисты отмечают, что здесь не следует обязательно искать общих схем, свойственных словарным определениям двух слов. Речь идет скорее об общих ассоциациях, зачастую трудно определяемых [1, с.474].

Безусловно, метафора представляет собой универсальное явление в языке, однако особое место она занимает в сфере научно-технической коммуникации. Метафоризация как вид семантического образования единиц общелитературного

языка и языков для специальных целей неоднократно являлась предметом исследования.

В литературе, посвященной термину-метафоре, рассматриваются вопросы зарождения и развития концепции научной метафоры, ее функции в специальном тексте, механизмы метафоризации, выявляется терминологический потенциал лексики общелитературного языка и языков для специальных целей. Исследователи выделяют группы слов и словосочетаний, соответствующих категориям метафорической терминологии.

Семантический способ создания терминов, основанный на различных метафорических переносах общего значения, – постоянный и неизбежный источник пополнения терминологической лексики. По прогнозам некоторых исследователей продуктивность метафорического номинирования научных объектов в ходе дальнейшего развития науки будет возрастать за счет более широкого проведения аналогии между объектами и системами объектов разных наук.

Когнитивная (познавательная) метафора – это особый прием ассоциативного мышления, играющего огромную роль в научном познании.

В лингвистических исследованиях представлены универсальные категории, порождающие метафоры. Исследователями выделяются биоморфные, (ботанические, зооморфные, антропоморфные), социоморфные, географические (пространственные), метеорологические, онтологические и др. Кроме того, лингвисты выделяют и метафоры ориентации [2, с. 68].

Метафоры, участвующие в терминообразовании, исследователи классифицируют на следующие типы: номинативные и предикативные, эпифоры и диафоры, дидактические, идентифицирующие и открывающие типы метафор, которые основываются на более узкой классификации по внешнему сходству и функции.

Безусловно, различные исследователи, в зависимости от точки зрения, видят в одной и той же метафоре кто функцию сравнения, кто экспрессивную функцию, кто лишь номинативную. Практическая значимость использования метафоры в обучении иностранному языку подтверждается зарубежной практикой применения системы конвенциональной концептуальной метафоры в преподавании английского языка как иностранного и экспериментами, доказывающими полезность знания метафорических мотиваций в понимании и продуцировании иностранными учащимися метафорических идиом [8, 77-96]. Специальная номинация (в том числе и медицинская) имеет коннотации образности, экспрессивности, эмоциональности. Образная номинация – сложные явления на стыке языка, познания и эмоций. Основным способом образной номинации является метафора, либо сама по себе, либо осложненная метонимией, аффиксацией и т.п. Цель метафоры – вызвать представление. Мир метафоры – это мир образного мышления [7, с. 29-36]. Коннотация образности обусловлена наличием мотивированности термина, сопровождающейся экспрессивностью.

Метафоры медицинских текстов эксплуатируют смыслы, вырабатываемые сознанием человека, опираясь на индивидуальную картину мира. Выявление

скрытых отличительных характеристик предмета или явления, хорошо знакомых человеческому сознанию, дает возможность их переноса в область медицины и способствует более четкому определению сложных профессиональных понятий.

Безусловно, эмоционально окрашенная информация усваивается лучше и полнее. Это давно и убедительно доказано психологами. Так, описание «деструкции с кристаллическими включениями» в стекловидном теле глаза дает определенное представление о происшедших патологических изменениях, но насколько понятнее и ярче становится картина заболевания, если говорят, что у пациента в стекловидном теле глаза наблюдается «золотой дождь». Конечно, метафора обеспечит более быстрое и прочное запоминание. Как показали наблюдения над медицинской терминологической лексикой, наибольшее количество терминов с эмоциональной окраской в травматологии и ортопедии, офтальмологии, общей хирургии, нормальной физиологии, а меньше всего таких терминов в анестезиологии и реаниматологии. Например, в офтальмологии используются такие термины, как *золотой дождь, окно в мозг, воротничок, замочной скважины вид, дыра в ладони, душевная слепота*. Коннотация эмоциональности обусловлена выражением отношения говорящего к понятию, следовательно, эмоциональность слова может быть как положительной, так и отрицательной [4, с.17-20]. Но способность быть негативно эмоциональным особенно нежелательна в терминологии медицины, так как связана с возможностью возникновения ятрогении. Количество специальных номинаций, несущих отрицательные эмоции, неблагозвучных, оскорбительно звучащих еще достаточно велико в русской медицинской терминологии: *бычье сердце, рот рыбий, живот лягушачий, волчья пасть, грудная жаба*. Именно этим и объясняется одно из основных деонтологических требований, согласно которому подобные термины не должны быть известны ни больному, ни его родственникам.

Как известно, медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. Термины медицины бывают разными по структуре – корневые, производные, образованные путем словосложения и словосочетания, основанного на метафорическом или метонимическом переносе, разными по происхождению: заимствованными из других языков или исконно русскими. Греко-латинские термины зачастую имеют в рамках медицинской терминосистемы свои русские эквиваленты. Последнее является одной из трудностей усвоения медицинской терминологии, поскольку такие эквиваленты воспринимаются иностранными студентами как абсолютно разные слова. Особенно это характерно для студентов, не владеющих европейскими языками. Но формирование терминологической компетенции в медицинском вузе является одной из важнейших задач РКИ уже на подготовительном факультете. Для ее реализации необходима система упражнений, имеющая своей целью всестороннее знакомство с законами терминологического словоупотребления и словообразования, сочетаемости и взаимозависимости терминов, достижение практического владения медицинской терминологией.

Поскольку словообразование является соединительным звеном между грамматическими и лексическими структурами в русском языке, целенаправленная

работа над ним позволяет студентам ощутить специфику изучаемого языка. Раскрытие связи словообразовательных моделей с производящим словом дает возможность обогащения словарного запаса обучаемых, способствует пониманию лексико-грамматических связей в языке и активному овладению языком.

При изучении терминологии возникают, как правило, трудности семантического характера, поэтому при обучении специальной лексике на занятиях по русскому языку как иностранному следует соблюдать принцип мотивации и придерживаться поэтапности формирования терминологической лексической базы. Метафоризация, как отмечают исследователи, продуктивна в тех терминологических системах, в которых преобладает конкретная лексика. Можно констатировать, что особенно активно затронули медицинскую терминологию именно метафорические переносы, однако в медицинской терминологии встречаются и термины, образованные путем метонимического переноса (*мадурская стопа, теннисный локоть, солнечное сплетение*), сужения значения (*литейная лихорадка*), а также термины, образованные в результате совместного действия нескольких видов семантического способа образования (*прострел* – метонимия + сужение значения, *острый живот* – метонимия + метафора) и др.

Доминирующий тип при семантическом способе терминообразования – возникновение термина в результате переноса по внешнему сходству и функции. В медицине метафорами по происхождению являются многие термины: *камни, петушинный гребень, двуглавая мышца, морская болезнь*.

По внешней аналогии сложились термины *эlefантиаз, леонтиаз*. Термины типа *наковальня, стремечко* образованы путем переноса значений по сходству анатомических объектов с внешним видом предметов обихода, орудиями труда.

Основной тенденцией метафорического образования терминов является антропонимизация – уподобление специальных понятий общеупотребительным, связанным с человеком, со всеми областями его физической, психической и социальной жизни. Кроме того, обозначение специальных понятий названиями вещей, связанных с бытом человека, также может рассматриваться как проявление указанной тенденции.

Можно выделить несколько достаточно больших групп, в которых реализован принцип антропометризма:

**1. Метафоры-соматизмы:** *голова звездочета, лоб олимпийский, нога балерины, грудь сапожника, шея сфинкса, зуб мудрости, рука акушера, кишка слепая.*

**2. Бытовые метафоры:** *сорочка сердечная, сумка сердечная, седло турецкое, кровать гипсовая, окно в мозг, мозговой колодец, молоточек, наковальня.*

Наблюдения над термином-метафорой в разных источниках показали, что метафорические переносы в подъязыке медицины подчиняются жесткой закономерности и осуществляются в определенном направлении от одной семантической сферы к другой. Вообще, перенос из сферы «животное», направленный на сферу «человек», является одним из регулярных типов

метафорических переносов в языке.

Среди семантических единиц, образованных на основе метафорических переносов, особую группу составляют биоморфизмы. Они представляют собой метафорические дериваты наименований животных и растений, используемые для оценочной квалификации человека. Такие метафоры служат средством осмысления соответствующих аксиологических концептов, то есть с помощью биоморфизмов создаются самые разнообразные характеристики человека: хороший/плохой, красивый/некрасивый, трудолюбивый/ленивый, умный/глупый (*пчелка, ягодка, персик, роза, пень, медведь, осел, обезьяна*). Медицинская зооморфная метафора, в отличие от общезыковой метафоры, не содержит оценки человека как личности, и объектом метафорического осмысления в этом случае выступает пораженная функциональная система организма (или орган). В число биоморфных метафор входят ботанические метафоры, образованные от наименований растений и их плодов, и зоологические, образованные от наименований животных, птиц, рыб и насекомых.

**3.Метафоры-зоосемизмы:** *эlefантиаз, бычье сердце, волчья пасть.*

**4.Метафоры-биосемизмы:** *крапивница, ячмень, мускатная печень.*

**5.Метафоры-геосемизмы:** *речная слепота, ручей слезный, меридианы глаз.*

**6.Метафоры метеорологические:** *рисунки мороза на стекле, снежная болезнь, золотой дождь, летний грипп, весенний конъюнктивит.*

**7.Метафоры социоморфные:** *аварийный гормон, старческая гангрена.*

**8.Метафоры-мифологемы:** *позвонок Атланта, Ахиллово сухожилие.*

Необходимо отметить, что одинаковые термины-метафоры встречаются в различных разделах медицины.

Таким образом, исследование видов метафор помогает выявить общее направление развития метафорических значений. Наблюдения над связями языка и культуры, над национально-культурной спецификой семантики позволяет выявить ее типологические характеристики, которые создаются с помощью образных средств, в том числе позволяет увидеть специфику конкретного языка.

Термины лексико-семантического образования, отличаясь своими ономаσιологическими и формальными свойствами от терминов других способов образования, обладают качествами, нужными для функционирования терминов в терминосистеме: запоминаемостью, усвояемостью в системе, способностью указывать на связь общеупотребительных и специальных понятий [4, с.17-20].

В теоретических исследованиях последнего времени, посвященных словообразовательной семантике, выделены те ее аспекты, которые имеют непосредственное отношение к практике преподавания русского языка как иностранного. Изучение структуры мотивированных слов направлено на то, чтобы учащийся мог не только предсказать значение слова, но и мог правильно образовать необходимое мотивированное слово для выражения определенного значения.

Эти две задачи тесно связаны с двумя важными проблемами словообразовательной семантики: 1) компонентами значения мотивированного

слова; 2) семантическими закономерностями образования слов и их лексической реализацией. Эти проблемы особенно актуальны для практики преподавания русского языка как иностранного [6, с. 261 – 267].

Следует заметить, что работа над терминологической лексикой должна проводиться в тесном контакте кафедры русского языка со специальными кафедрами. Особенно это касается вопросов отбора лексики и организации ее в системные задания.

Итак, следует сказать, что совершенствование подготовки будущих специалистов в вузе предполагает повышение их терминологической культуры, то есть изучение всего объема стандартизированной терминологии по специальности, поскольку изучение терминологии – это путь к освоению специальности, а терминология – это инструмент овладения этой специальностью.

#### Литература:

1. Гак, В.Г. Языковые преобразования: Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века: От ситуации к высказыванию / В.Г. Гак. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 474 с.
2. Лакофф, Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон / Перев. А.Н. Баранова, А.В. Морозова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Маккормак, Э. Когнитивная теория метафоры / Э. Маккормак // Теория метафоры: Сборник / сост. Н.Д. Арутюнова; пер. под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 341 – 365.
4. Прохорова, В.Н. Русская терминология: Лексико-семантическое образование / В.Н. Прохорова. – М.: МГУ, 1996. – 126 с.
5. Телия, В.Н. Вторичная номинация и ее виды / В.Н. Телия // Языковая номинация: Виды наименований / отв. ред. Б.А. Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С. 120-129.
6. Улуханов, И.С. Словообразовательная семантика в преподавании русского языка как иностранного / И.С. Улуханов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Шестой Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Доклады советской делегации. – М.: Русский язык, 1986. – С.261 – 267.
7. Шахнарович, А.М., Юрьева, Н.М. Ребенок и язык: овладение метафорой // Вопросы филологии. – 1999. – №1. – М. – С. 29-36.
8. Cameron, L.J. Metaphor and reconciliation: the discourse dynamics of empathy in post-conflict conversations / Lynne J. Cameron. – XVII. – New York – London: Routledge, 2011. – 208 с.

## METAPHORICAL MODELS OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF MEDICAL TERMINOLOGY

**Sharapa A.A.**

*Belarusian State Medical University,  
Minsk, Belarus*

The article analyzes medical terminology in the aspect of language representation, word formation, semantics and learning.

*Keywords: metaphor, medical terminology, word formation, imagery.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

**Шарапова Е.В.**

*Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования  
«Белорусско-Российский университет»  
Беларусь, Могилев*

В статье рассматривается технология использования метода проектов при обучении русскому языку. Данный метод способствует формированию лингвосоциокультурной компетенции учащихся, реализует цель и задачи иноязычного образования.

*Ключевые слова: иноязычное образование, лингвосоциокультурная компетенция, метод проектов, Максим Богданович.*

В современной методике преподавания русского языка как иностранного наиболее важным становится лингвокультурологический (В.А. Маслова, В.Н. Телия и др.) подход, который предполагает изучение взаимоотношений культуры, в том числе и языка, и сознания, т.е. внутреннего мира человека, являющегося носителем этой культуры или только овладевающего ею. Проблема соотношения культуры, языка и личности является ключевой также в современной «Программе-концепции коммуникативного иноязычного образования». Ее автор Е.И. Пассов, предлагая заменить термин «обучение иностранным языкам» на «иноязычное образование», отмечает: «Образование – это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря ее присвоению он становится ее субъектом» [3, с. 23]. Основной компетенцией, которая должна сформироваться в контексте иноязычного образования, является лингвосоциокультурная. Она объединяет лингвистический, социальный и культурный компоненты, предполагая равнозначное развитие коммуникативных, культурных знаний и умений, а также личных качеств учащихся. Вместе с тем нужно учитывать, что, русским языком иностранные студенты овладевают в Республике Беларусь, поэтому интересным в контексте иноязычного образования будет знакомство не только с русской, но и с белорусской культурой.

Проект «Максим Богданович», который приурочен к 130-летию со дня рождения поэта, может быть одним из примеров использования метода проектов в иноязычном образовании учащихся и формирования их лингвосоциокультурной компетенции. Данный вид работы реализуется на первом курсе в группе студентов, среди которых представители Республики Казахстана, Республики Узбекистана, Монголии, Демократической Республики Конго, Республики Чад и др. Уровень владения языком у учащихся определяется в целом как А2: студенты из стран Африки успешно закончили подготовительное отделение, представители азиатских республик изучали русский язык на родине.

Данный проект определяется в первую очередь как творческий, он «не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников,

она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, обусловленной этим жанром и принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта» [2, с. 72]. Вместе с тем в нем присутствуют элементы исследовательского и информационного проектов. При использовании названного метода важно продумать его цель и задачи, структуру и перспективы, отчет по нему, его оценку и осмысление. Поэтому ведущая роль принадлежит преподавателю, который готовит план данного проекта и модерирует его на всех этапах работы.

Основной целью проекта является знакомство с Беларусью: ее природой, культурой, традициями, историей, социально-экономическим и общественно-политическим устройством и т. д. Это в свою очередь будет способствовать лучшей адаптации учащихся в нашей республике, станет основой успешного получения образования. Для работы использованы стихи М. Богдановича в переводе на русский язык [1]. Рекомендуется использовать произведения школьной программы, которые знакомы и белорусским студентам, обучающимся с иностранцами. Таким образом возникнут новые темы для обсуждения, расширятся возможности коммуникации. Промежуточные отчеты представляются группами из 2-3 студентов в виде информационных сообщений, мини-презентаций, фотографий/рисунков, подготовленного выразительного чтения стихов и др. Итоговый отчет представляет собой общую совместную презентацию, а также сообщения о проекте в сети интернет (страница кафедры, сайт учебного заведения), в университетской газете.

Структурные этапы проекта.

1. При изучении лексической темы «Времена года» в качестве примеров иллюстративных текстов Богдановича преподаватель может использовать следующие: «Зимой», «Майская песня» («По-над белым пухом вишен...») – оба перевода Б. Иренина, «Теплый вечер, тихий ветер, свежий стог...», «Лето, с землей разлучаясь, заплакало...» – оба перевода А. Прокофьева. Формы работы – выразительное чтение стихов преподавателем, объяснение непонятных слов и выражений, чтение студентами по цепочке. На данном этапе достаточно будет сообщить только минимум фактов о поэте, показать его фотографию. В качестве задания рекомендуется мини-группам студентов найти в интернете фотографии той поры года, которая отражена в стихах.

Следующая по порядку тема «Климат Беларуси» предполагает объяснение понятий «географическое положение», «рельеф» и др., а также таких явлений, как снег и мороз зимой, жара и зной летом, дожди осенью. После этого студентам предлагается самостоятельно прочитать вслух уже знакомые тексты, соотнести с полученными знаниями о климате Беларуси, показать найденные изображения. Функция преподавателя подкорректировать, показать правильные. Например, стихотворение «Зимой» предполагает изображение ясного морозного вечера, ярких звезд и месяца, повозки, запряженной лошадьми с бубенцами.

При подготовке к теме «Моя любимая пора года» целесообразно рекомендовать выучить на память одно из предложенных выше стихотворений. На

занятии студенты рассказывают о любимой поре года и читают соответствующее произведение. Интересным при возможности будет сравнительный анализ любимой поры года на родине студента и здесь.

На данном этапе развиваются лексические и фонетические навыки, отрабатываются грамматические конструкции в предложениях. Формируется умение искать наглядные материалы в соответствии с текстом, работать в группе.

2. При изучении лексической темы «Могилев: история города, исторические места, культурное наследие» целесообразным будет обратиться к стихам Богдановича «Книга» (в переводе автора), «Летописец» (перевод Б. Иринина), в последнем лучше обратиться только к фрагменту о Могилеве. Преподаватель рассказывает, что дата рождения города – 1267 год, именно в этом году он впервые упомянут в летописи. Исторические факты рекомендуется сопровождать показом изображений летописей, например «Повести временных лет», «Могилевской хроники», рукописных книг, картин, на которых нарисованы переписчики, мастерские-скриптории и т.д.

В качестве домашнего творческого задания можно предложить учащимся прогуляться по историческому центру Могилева, чтобы увидеть результаты проекта «Стихи на стенах», который придумали и реализовали выпускники школы городских инициатив «Теплица». На стенах домов появились красочные арт-объекты – стихи белорусских авторов, в том числе три произведения Богдановича. Мини-группы студентов получают задание: снять видео о том, как они искали указанные преподавателем адреса, используя карту или задавая вопросы прохожим, а потом читали стихи, изображенные на стенах, высказывали свое отношение к подобному виду искусства. На следующем занятии эти материалы нужно показать, а также рассказать, как можно найти эти объекты (назвать адрес, проложить на выведенной на интерактивную доску карте маршрут, описать здание и др.).

На данном этапе развиваются акустические компоненты интонации, активизируются навыки употребления изученной лексики и грамматики в заданных ситуациях. Формируется умение работать в группе, отрабатываются навыки проблемно-поисковых действий.

3. При изучении лексической темы «Республика Беларусь (географическое положение, население, государственная символика, природа, история и культура страны)» можно использовать такие стихи, как «Водяной» (перевод А. Прокофьева), «Слуцкие ткачихи» (перевод В. Корчагина). Рассказывая о стране, невозможно обойти ее фольклор и мифологию. Анализ стихотворения «Водяной» обязательно должен сопровождаться иллюстрациями. В этом случае студенты могут провести параллель со своей родной культурой, сравнить некоторые факты из устного народного творчества. Данный тест насыщен глаголами, поэтому удачным будет его использование при изучении названной части речи, а также глагольного управления.

Стихотворение «Слуцкие ткачихи» рассказывает не только об одном из древнейших ремесел, но и о важной историко-культурной ценности белорусов –

случаев. Рекомендуется разобрать текст на занятиях, обратив внимание на его патристическое звучание, а также показать фотографии сохранившихся поясов. Здесь уместно будет вспомнить, что на стихи Богдановича часто создают музыку. По мотивам сборника поэта «Венок» композитор В. Мулявин вместе с ансамблем «Песняры в 1991 г. презентовал одноименную музыкальную программу вокальных произведений, куда входила песня «Случские ткачихи». Таким образом, можно показать учащимся взаимодействие различных форм белорусской культуры. Домашним заданием для мини-групп будет поиск в интернете названной песни, ее прослушивание и просмотр выступлений разных исполнителей. В качестве дополнительного задания можно рекомендовать студентам вспомнить традиционные ремесла их народов и показать изображения образцов этих ремесел. Интересным, в первую очередь, будет сопоставление примеров ткачества.

На данном этапе помимо речевых навыков активно формируется такое метапредметное умение, как поиск информации в интернете, отбор ее в соответствии с заданной темой.

4. Лексическая тема «Известные люди Беларуси (ученые, писатели, поэты, художники, музыканты, космонавты)» может быть заключительной в ряду тем, в рамках которых реализуется проект. Преподаватель, рассказывая о выдающихся людях, использует презентацию, в которой особое внимание уделяется личности Богдановича. В качестве иллюстративного материала используются стихи «Романс («Видишь, Венера взошла над землю...»)» (перевод А. Прокофьева), «Сонет» («Среди песков египетской земли...»)» (перевод Б. Иренина). Данные тексты достаточно сложны для осмысления. Поэтому вначале их читает и анализирует преподаватель, комментирует непонятные слова и выражения, объясняет использование традиционных форм европейской лирики. На данном этапе можно включить выступление ансамбля «Сябры», который исполняет «Романс» на музыку С. Рак-Михайловского. Также рекомендуется вспомнить известных авторов, обращавшихся к классическому жанру сонета (Шекспир, Пушкин). Далее студенты должны самостоятельно прочитать и пересказать эти стихи, определить их тему и идею, соотнести с фактами из жизни поэта. Недолгая, яркая и трагическая судьба Богдановича становится основой для беседы, в которой можно вспомнить похожие судьбы молодых талантливых представителей разных народов. Домашнее задание предусматривает поиск текстовой и наглядной информации о том, как увековечивается имя Богдановича в Беларуси: музеи и памятники поэту, улицы и школы, носящие его имя, переводы произведений на иностранные языки и т. д.

Необходимо отметить, что на данном этапе, кроме формирования и автоматизации речевых и коммуникативных навыков, происходит развитие таких личностных качеств учащихся, как эмпатия, способность к рефлексии, чему в наибольшей степени способствуют названные тексты

Отчет по этому проекту представляет собой общую презентацию о Богдановиче, в которую должны войти слайды а) с фотографиями поэта и подписями к ним, б) с изученными стихами и выполненными в контексте

их изучения заданиями, в) с информацией о почитании памяти поэта, г) с рефлексивными высказываниями самих студентов о необходимости знакомства с жизнью и творчеством Богдановича. На данном этапе проекта происходит объединение результатов деятельности всех мини-групп, важная роль отводится лидерам проекта, на которых возложена роль редакторов, создателей презентации и тех, кто выступает с ней. Таким образом деятельность на отчетном этапе позволяет выявить ведущие стороны личности студента, раскрыть их с наилучшей стороны, попробовать выступить в новой для себя роли.

Преподаватель стремится минимизировать открытое управление проектом, он планирует, наблюдает, советует, задает вопросы, направляет. Его функции увеличиваются на этапе популяризации проекта в сети, в СМИ, становятся ведущими на этапе оценивания. На этом заключительном этапе важно, чтобы сами учащиеся оценили свой вклад и вклад своих друзей в создание проекта; также для оценивания можно привлечь экспертов – членов кафедры, белорусских студентов, с которыми учатся иностранцы.

Изучение другой национальной культуры через сравнение со своей, овладение лингвосоциокультурной компетенцией дает возможность воспитать у учащихся уважительное отношение к представителям других народов, сформировать восприимчивость к национально-культурным языковым особенностям, позволит студентам не просто выучить язык, но и познать Беларусь, полюбить нашу страну. Это в свою очередь поможет в укреплении дружбы и добрососедских отношений между народами.

#### Литература

1. Белорусские поэты (XIX – начала XX в.) / [сост. Р. И. Файнберг]. – Москва; Ленинград: Сов. писатель, 1963. – 462 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.В. Петров; под ред. Е.С. Полат. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
3. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 176 с.

## FORMATION OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING USING PROJECT-BASED LEARNING METHOD

**Sharapova E.V.**

*Inter-State Educational Institution of Higher Education*

*'Belarusian-Russian University'*

*Belarus, Mogilev*

This paper describes the technology of using the project-based learning method in teaching Russian. This method contributes to the formation of linguistic and sociocultural competence of students and helps achieve the purpose and objectives of foreign language education.

*Keywords: foreign language teaching, linguistic and sociocultural competence, project-based learning method, Maxim Bogdanovich.*

## МЕТАЯЗЫК МЕДИЦИНЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

**Шаталова Л.С.**

*Российский университет дружбы народов,  
Кафедра русского Медицинского института,  
Россия, Москва*

**Шаталова Н.С.**

*Московский государственный лингвистический университет,  
Кафедра русского языка как иностранного  
Института международных образовательных программ,  
Россия, Москва*

В статье рассматривается проблемное поле разработки и внедрения в учебном процессе РКИ информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий как средств и ресурсов создания различных типов образовательной среды и предлагается структура разработки интегративной модели обучения метаязыку специальности, которая сможет обеспечивать референцию и адаптацию содержания обучения речевому общению иностранных студентов в образовательном пространстве вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста на примере учебного терминологического словаря.

*Ключевые слова: метаязык, медицинская терминология, полиаспектность, модульное построение, учебный терминологический словарь.*

В настоящее время общепедагогический контекст содержательных, организационных и технологических новаций в области преподавания РКИ определяется как активной реализацией дидактической доминанты профессионализации и профилизации обучения языку, так и целями и задачами цифровизации образовательной среды как «ключевого ресурса дальнейшего развития системы высшего образования в информационную эпоху» [1]. Это, в свою очередь, предполагает прежде всего диверсификацию педагогических подходов, методов, технологий и форм организации обучения (контактной, дистанционной, смешанной (интегрированной)).

Наиболее обсуждаемыми педагогическим сообществом и интенсивно разрабатываемыми направлениями являются методологические и психолого-педагогические вопросы технологической модернизации модели профессионально-ориентированного обучения языку, реализуемой в современной вузовской практике преподавания РКИ. Проблемным полем прежде всего являются вопросы разработки и внедрения в учебном процессе информационно-коммуникационных (компьютерные, Интернет-сетевые, локальные сетевые, гипертекстовые, IP-телефония) и мультимедийных (нелинейные, линейные, гипермедийные) технологий как средств и ресурсов создания различных типов образовательной среды. Перечислим некоторые из них: информационная среда открытого типа, включающая базы данных (справочно-информационный, тексто-

вый, аудиовизуальный, образовательный контент); виртуальная среда – учебная и аутентичная – языковая, коммуникационная (чаты, блоки, форумы, телемосты, веб-семинары и т.п.); обучающие, контрольно-диагностические и имитационные системы различного назначения, в том числе многоуровневое модульное построение учебного курса РКИ; учебно-методическое обеспечение средств обучения РКИ нового поколения: электронные и сетевые учебники, учебные пособия и учебно-методические комплексы; организация процесса обучения РКИ по параметру множественности форм и способов образовательной деятельности.

Учитывая полифункциональность целого направления – создание и реализация эффективных и интенсивных организационных структур РКИ в логике профессиональной подготовки специалистов конкретного профиля, обозначим проблему такой разработки интегративной модели обучения метаязыку специальности, которая сможет обеспечивать как референцию и адаптацию содержания обучения РКИ к потребностям речевого общения иностранных студентов в образовательном пространстве вуза и реальной профессиональной коммуникации будущего специалиста, так и отвечать современным целям и задачам цифровизации образовательной среды.

Подчеркнем, что начиная с 1960-х годов XX в., изучение и описание языка профессионального общения является приоритетным направлением в современной лингвистике, а результаты многочисленных исследований предоставляют тот теоретико-методологический базис, с позиций которого осуществляется лингводидактическое описание целей и содержания обучения метаязыку специальности в соответствии с актуальным этапом организации обучения РКИ, учетом концепции интегративного языкового развития, индивидуализации образовательных треков иностранных обучающихся.

Так, аргументация российскими исследователями (О.С. Ахманова, Н.Б. Гвишиани, А.А. Соломник, О.А. Ускова и др.) метаязыка как языка «второго плана», «используемого в определенных целях ограниченной группы пользователей и отражающий соответствующий сегмент внеязыковой реальности» [2], обладающего всеми признаками языковой системы в целом, за исключением признака универсальной применимости, позволяет выделить его из континуума речевой деятельности на русском языке по сфере и среде общения, параметризовать как функционально-системную разновидность устной и письменной речи. Языковые и коммуникативные особенности мета-речи (в других терминах – язык специальности, профессиональная речь) определяются выбором лингвистически, психологически, социально обусловленных микро- и макросистем маркированных и немаркированных средств выражения всех уровней: логико-понятийного (терминологического), лексико-фразеологического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, текстового (композиционно-структурного, структурно-семантического).

Соответственно, традиционно основной задачей «методики обучения языку медицинской специальности заключается, в первую очередь, в умении декодировать на начальном этапе сами термины, а на последующих

– коммуникативную программу автора сообщения» [3], что в свою очередь, постулирует фазовость и стадийность этапов организации учебного процесса обучения, включения в интегративные модели обучения языку профессии прежде всего методически адекватной терминологии, ориентирует на продуктивное освоение медицинской терминологии и основных логико-смысловых моделей, обеспечивающих готовность к реализации индивидуальной программы высказывания и построения текста в соответствии с комплексом коммуникативных задач профессионального общения.

Содержательный контент такой интегративной модели подготовки определяется информативным полем обучения медицинской специальности, включающим в синтезе разные уровни информации и обеспечивающий изучение РКИ как предмета и как средства общения. Укажем эти уровни. Во-первых, концептуальный уровень, т.е. уровень медицинского знания с учетом относительности научного и профессионального знания, отраженного в системе номинаций русского языка: в терминологических системах, а также в лексико-грамматических и структурно-семантических особенностях корпуса специальных текстов, частотных для данной сферы и среды. Во-вторых, интенциональный уровень (цели, мотивы, действия, условия, операции): презентация монологических и диалогических/полилогических моделей высказывания и построения текста, релевантных для типичных ситуаций общения. В-третьих, уровень жанрово-стилевой стратификации медицинских текстов.

Дидактическое обеспечение такой интегративной модели подготовки должно включать, на наш взгляд, следующие базовые компоненты: 1) учебный терминологический словарь со строгим отбором коммуникативно-значимых субститутов медицинских терминов основных разделов дисциплины, необходимых для понимания и интерпретации учебных и профессиональных текстов; 2) учебник, учебное пособие и/ или учебно-методический комплекс, который предназначен для изучения профессиональных модулей и систематизирует языковой и речевой материал, обеспечивает формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных учащихся применительно к II сертификационному уровню владения русским языком в учебно-профессиональной и социально-профессиональной макросферах; 3) учебное пособие и/ или учебно-методический комплекс, создающий организацию квазипрофессиональной (имитационной профессиональной) деятельности на русском языке на основе различного вида дидактических игр.

Отметим, что перечисленные выше компоненты дидактического обеспечения могут иметь электронный или сетевой формат представления, дополнены за счет использования различного типа электронных образовательных средств, разработанных на основе ИКТ – компьютерных, гипертекстовых, IP-телефония, мультимедийных (нелинейные, линейные, гипермедийные). Например, мультимедийные технологии (Macromedia Flash; Timeline; Chart.js; Exhibit; Adobe Audition; Sound Forge, Software Audio, Movie Maker и др.) создают не только визуализацию учебных материалов (интерактивные таблицы, статичные

и динамичные схемы, графика, звук, анимация речевых ситуаций и т.д.), но и служат средством дополнительной семантизации особо сложных для восприятия и интерпретации иностранным студентом той или иной дефиниционной модели или терминов, в основе которых лежат образные выражения. При этом характер связи выражается косвенно, опосредованно, с помощью разного рода ассоциаций, без прямого называния мотивирующего признака. Ср., например, такие ассоциативные термины, которые являются дидактическими единицами тезауруса большинства предметно-образовательных областей медицинского вуза: *голодная/сытая кровь, буферные системы крови, внутриклеточный конвейер, дыхательная цепь, кровяное депо, водитель ритма, красный росток кроветворения, синдром Мюнхгаузена, петушиная, медвежья походка, львиное лицо, поза лягушки* и т.п. [4].

Рассмотрим конкретнее выше заявленные положения статьи на примере разработанного нами учебного терминологического словаря для иностранных студентов-медиков, основной целью которого является развитие и совершенствование лингвистического компонента профессиональной компетенции: владение навыками работы с профессионально ориентированным текстом. Его лингвистическое содержание позволяет скорректировать знания в практическом освоении русского языка: понимании профессиональных текстов, активном формировании лексико-грамматических навыков, обобщении изучаемого материала при минимальных затратах учебного времени или в рамках самостоятельной работы и корректировочно-компенсирующих программ [5].

Также данный терминологический словарь может выступать в качестве компонента информационной среды открытого типа, когда посредством ИК-технологий обеспечивается методически целесообразный, программированный переход к тематически значимой информации с помощью контекстных ссылок, что, с одной стороны, способствует формированию у студентов навыков адаптивной поисковой стратегии с учетом их индивидуальных предпочтений. А с другой стороны, оптимально повышает интеллектуально-обучающий потенциал (мотивационный, информативный, операционный) дисциплины РКИ и ее учебных курсов.

Информация инварианта таких терминологических словарей профессионально и частотно значима для обучающихся в медицинском вузе, так как соотносится с понятийным тезаурусом общей и конкретной научной-предметной областью, отражена в гипертексте метаязыка медицины и фактически смоделирована в нем. При этом структура гипертекста имеет различные уровни, но основным является терминологический уровень.

Ее усвоение обеспечивает не только правильное восприятие учебной информации текстов, но и использование в индивидуальной учебно-профессиональной и профессиональной речи. Учебные занятия со словарем «Физиология человека» могут включать работу над конкретной терминологической статьей, группой терминологических статей, определяющих содержание и структуру логических связей терминоединств, что создает необходимые

условия как для формирования лингвистической составляющей иноязычной компетенции, так и предпосылки для развития критического мышления.

Формирование программных языковых и речевых умений и навыков могут строиться на предложенной системе заданий, включающей:

1) уровневые типы заданий, определяющие структурно-семантические особенности медицинской терминологии (фонетические, лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические);

2) логико-понятийные типы заданий, формирующие навыки структурирования понятийных знаний о предмете, качестве, действии, признаке, составляющих предметно-логическую основу слова-термина или терминологического словосочетания: а) развертывание логико-понятийной и логико-содержательной схемы дефиниции термина; б) составление, уточнение и редактирование микротекста дефиниции по логико-понятийной схеме базового термина; в) синтаксическое моделирование элементов микротекста-дефиниции;

3) информативно-смысловые типы заданий, формирующие навыки профессиональной речевой компетенции: а) трансформация информации о термине или терминологическом словосочетании – выделение существенных признаков в тексте дефиниции; б) компрессия текста (свертывание информации); в) развертывание информации.

Общий блок заданий для работы с микротекстами словарной статьи следующий:

1. Заполнить логико-структурную схему текста с пропущенными текстообразующими компонентами:

а) термины и терминологические словосочетания;

б) предикаты (глаголы, краткие формы прилагательных, причастий);

в) существительные, прилагательные, причастия – конкретизаторы содержания;

г) трансформация числительного-цифры в числительное-слово;

д) подстановка наречия по смыслу текста.

2. Закончите предложение и повторите его.

3. Дайте ответы на вопросы.

4. Разделите текст на части. Дайте название каждой части. Запишите сложный номинативный план текста.

5. Используя ваш план, расскажите, что вы узнали о теме текста, вопросах и проблемах, решаемых в тексте.

Особое внимание уделено блоку заданий на словообразование, цель которых опознание и анализ значения морфем, запоминание частотных словообразовательных моделей. Методическая целесообразность данного блока заданий обусловлена тем, что метаязык медицины как «язык для описания логико-понятийных систем» науки [6] и его важнейший элемент терминология, сформировавшийся в особых условиях, обладает рядом специфических особенностей, которые невозможно не учитывать при обучении языка этой профессии: базирование на основе классических греко-латинских

терминоэлементов и интернациональность основного лексико-семантического поля терминологии, необычайная подвижность лексического состава терминов и системность деривационных средств, обладание обширными частными терминологическими подсистемами, интегративность со многими областями науки, ведущая к многочисленным заимствованиям терминов из других предметных областей, активное создание новых терминов, разветвленной синонимии и полисемии, включая метафорические и эпонимические термины, появление функционирующих в английском языке медицинских терминов. В терминологическом поле медицины выявляется жесткая актантная основа, классы которой получают определенную значимость в четком функциональном противопоставлении друг другу [7], а также наблюдается взаимовлияние лексических и синтаксических норм латинского языка и номинативных потребностей медицинской науки, что и обуславливает специфику медицинского языка.

Таким образом, рассмотренные и предложенные варианты проектирования интегративной модели обучения метаязыку медицины, базирующихся на лучших отечественных и зарубежных традициях обучения иностранным языкам, могут быть продуктивно реализованы в практике преподавания русского языка как иностранного в медицинском вузе в целях интенсификации учебно-воспитательного процесса, помогут достичь оптимального соответствия современной образовательной стратегии развития высшего школы.

### Литература

1. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски. *Вестник ВГУ*. – Воронеж, 2020, №1, 52-55 с.
2. Ускова О.А. Становление метаязыка бизнеса в русском языковом пространстве: Автореф. дис. д-ра филол. наук. – Москва, 2008.
3. Извекова Т.Ф., Ю.А. Брунева Ю.А. Язык специальности для иностранных студентов медицинского вуза // *Journal of Siberian Medical Sciences*. – Новосибирск, 2010, №2. [электронный].
4. Шаталова Л.С., Торшин В.И. Физиология человека: учебный терминологический словарь для иностранных студентов-медиков: в 2 ч. – Москва: РУДН, 2016-2017, 536 с.: ил.
5. Шаталова Л.С. Инновационная модель лингво-предметного словаря для иностранных студентов российских вузов // *Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия*. – М.: РУДН, 2014. Т. 1, 323-326 с.
6. Аксенова Г.Н. Особенности лингвистического и логико-понятийного аспектов изучения медицинских терминов [Электронный ресурс] / Г.Н. Аксенова, Н.Е. Кожухова, А.А. Шарапа // Особенности лингвистического и логико-понятийного аспектов изучения медицинских терминов. – Режим доступа : [http://www.bsmu.by/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3213:2026-05-17-02-2104&catid=159:42\\_004&Itemid=52](http://www.bsmu.by/index.php?option=com_content&view=article&id=3213:2026-05-17-02-2104&catid=159:42_004&Itemid=52)
7. Абрамова Г.А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития: Дис. д-ра филол. наук. – Краснодар, 2003, 312 с.

## THE METALANGUAGE OF MEDICINE: INNOVATIVE MODELS OF TRAINING FOREIGN MEDICAL STUDENTS

**Shatalova L.S.**

*Peoples ' Friendship University of Russia,  
Russia, Moscow*

**Shatalova N.S.**

*Moscow State Linguistic University  
Russia, Moscow*

The article considers the problem field of the development and implementation of information and communication and multimedia technologies in the educational process of the RCT as means and resources for creating various types of educational environment and suggests a structure for developing an integrative model of teaching the metalanguage of the specialty, which can provide reference and adaptation of the content of teaching speech communication to foreign students in the educational space of the university and real professional communication of the future specialist on the basis of an educational terminological dictionary.

*Keywords: metalanguage, medical terminology, multi-aspect, multilevel modular construction, educational dictionary.*

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Шестухина И.Ю.**

*Алтайский государственный медицинский университет  
Россия, Барнаул*

В статье раскрывается работа кафедры русского языка как иностранного по включению регионального компонента в процесс обучения иностранных студентов медицинского университета. Описываются основные принципы использования регионального материала, этапы и формы учебной и воспитательной деятельности. Краткая информация о содержании регионального компонента в процессе обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе демонстрирует основные пути формирования представления об истории и культуре России, истории медицины через знакомство с историко-культурными реалиями Алтая, Барнаула с позиции исторического освоения Сибири.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, региональный компонент, региональный текст, социокультурная адаптация, медицинский дискурс.*

В современной методике преподавания РКИ проблема определения места регионального компонента в обучении иностранцев является актуальной, исследованием данной проблемы занимаются Арутюнов С.А., Барышников Н.В., Доминова Т.Н., Некипелова Г.О., Прохоров Ю.Е. и др.

Учебные пособия реализуют федеральный компонент образования в

области РКИ, тогда как региональный компонент реализуется в том или ином регионе на местном уровне. Существует ряд пособий регионального характера: «Беседы о Санкт-Петербурге», «Русская провинция: живем и учимся в Твери», «Царицын – Сталинград – Волгоград» и др.

Кафедрой русского языка как иностранного Алтайского государственного медицинского университета в настоящий момент разрабатывается учебное пособие, ориентированное на изучение русского языка и знакомство с русской культурой через региональную специфику Алтайского края.

Региональная культура представляет собой некую конкретную культурную экзистентность, основанную на функциональных, структурных, психологических и других особенностях, сложившихся в ходе развития какого-либо региона [1, с. 158].

Региональный аспект в учебном пособии проявлен в индуктивном подходе: Локация – Событие / Личность – История / Культура

Цель: познакомить студентов с культурой России и историей медицины на Алтае через местные локации и достопримечательности.

Задачи:

- формирование у иностранных студентов ценностного отношения к обучению в Алтайском государственном медицинском университете;
- формирование общего представления о культуре региона и России в разные периоды времени;
- адаптация иностранных студентов в новых условиях жизни;
- активизация учебного процесса.

Иностранные студенты, приезжая в Барнаул обучаться в медицинском вузе, знакомятся с историей и культурой России через историю и культуру нашего города. П.П. Семенов-Тян-Шанский писал: «Барнаул расположен на левом берегу Оби, при впадении в нее реки Барнаулки, на левой стороне этой реки, вдоль которой он был растянут более, чем вдоль Оби. ...На одной из площадей города возвышался гранитный обелиск в память столетия существования Алтайских горных заводов... Одним словом, Барнаул был в то время, бесспорно, самым культурным уголком Сибири, и я прозвал его сибирскими Афинами» [2].

Повышая ценностное отношение к истории и значению города, который был выбран студентами для обучения по специальности, мы стараемся повысить ценностное отношение к учебному процессу и времени пребывания на Алтае.

Примечательно, что история города, особенно архитектурная его часть, тесно связана с историей медицины на Алтае, что не может не мотивировать студентов к обучению. Так, например, здание Горной аптеки – уникальный памятник истории и архитектуры XVIII в. – первое кирпичное здание г. Барнаула, появившееся еще во времена существования горнорудных заводов Акинфия Демидова. С именем Акинфия Демидова связаны название Демидовской площади – исторического центра города, – и сама история его возникновения. В 1730 году Акинфий Демидов построил завод на берегу реки Барнаулки. Студенты

знакомятся с текстом: «Рудники Змеиногорской системы стали самой богатой серебряной кладовой России. В XVIII – первой половине XIX века на Алтае добывали 90 % российского серебра – 1000 пудов в год (16380 кг). Барнаульский сереброплавильный завод считался самым крупным заводом. На заводе было 13 плавильных печей. Барнаул за короткое время стал в 1771 году «Горным городом» – одним из крупнейших в Сибири» [3]. Данный текст позволяет настроить студентов на понимание исторической значимости города в истории России.

Первое строение на Демидовской площади – Горный госпиталь. С этого здания начинается изучение истории медицины на Алтае. Изучение же истории медицинского образования в крае начинается с первого медицинского образовательного учреждения Сибири – Кольвано-Воскресенской госпитальной школы, открытой в 1758 г. Никитой Ножевщиковым – главным лекарем завода: «...здесь преподавали анатомию, хирургию, внутренние болезни и «материи медика» (фармация, фармакология, фармакогнозия), также учили ботанику и рисование. Жили учащиеся при госпитале «в девяти светлицах», «при школе был «анатомический театр», музей и большая библиотека. В отдельном зале размещались гербарии лекарственных трав, собранные учащимися. Учащиеся практиковались в заполнении историй болезни – «скорбных листов»» [4].

К концу XVIII века, благодаря Абраму Эшке, Никите Ножевникову и другим первым медикам на Алтае, «медицинское дело в округе находилось на высоком уровне даже в сравнении с Европейской Россией» [4].

Далее работа с медицинским региональным компонентом выстраивается через экскурсионную программу и топонимику города. В рамках работы на практических занятиях со студентами региональный компонент включается за счёт проведения следующих мероприятий: 1) уроков-экскурсий в «Музей истории АГМУ и медицины Алтая», симуляционный центр, анатомический музей АГМУ, Алтайский государственный краеведческий музей»; 2) разговорного клуба (1 раз в месяц); 3) чтение текстов региональной тематики [5].

Студентам предлагаются экскурсии в парк «Солнечный ветер» на ул. Чеглецова, по ул. Геблера и пр. Красноармейскому (с посещением дома с мемориальной доской), а затем чтение текстов по следующим темам: Александр Чеглецов – легендарный хирург Алтайского края, Фридрих Геблер – вторая Родина – Алтай, Зиновий Баркаган – основатель гематологической школы на Алтае.

Знакомство с русской литературой начинается также с экскурсии по улицам Льва Толстого, Пушкина, Гоголя, Короленко, затем студенты читают тексты о писателях и фрагменты их произведений.

С именем и творчеством Фёдора Достоевского студенты знакомятся (или продолжают знакомство) не через экскурсионную программу, а через заметку писателя о пребывании в Барнауле проездом.

Имена и творчество Василия Шукшина и Валерия Золотухина – уроженцев Алтайского края – студенты открывают с посещением Театра Драмы им. В. Шукшина и Молодёжного театра им. В. Золотухина.

Поэтические тексты Роберта Рождественского студенты читают после

просмотра презентации, посвященной жизни и творчеству поэта, родившегося в с. Косиха Алтайского края.

История российского кино также неразрывно связана с историей Алтайского края. Студенты читают тексты о режиссёре Иване Пырьеве, который «родился в с. Камень Барнаульского уезда Томской губернии» и о съёмках сказки «Кашей Бессмертный» в с. Озёрки Алтайского края самым известным «сказочным» режиссером Александром Роу в 1944 году, в последние годы Великой Отечественной войны. Места, где Никита Кожемяка бился с воинством Кощея в Озёрках, так и зовут Кощейкой. Премьера фильма «Кашей Бессмертный» состоялась на Алтае 9 мая 1945 года, в День Победы, что было очень символично. Фильм заканчивался словами: «После грозы лучше старого, краше прежнего расцветет Русь» [6].

Иностранцам студентам также предлагается знакомство с легендами города Барнаула (Легенда о голубой даме, О барнаульском метро, Тайна пропавшей библиотеки, Подземный коридор, Ботинок Ползунова, Предание о Демидове, Тимоха-мастер, Пропавшая «серебрянка» и др.).

Для адекватного восприятия и понимания региональных текстов, осмысления и правильного толкования иностранцами национальных стереотипов культуры нами разработаны задания для каждого этапа работы с текстом (аудиотекстом или письменным). Задания направлены на развитие базовых компетенций и представляют собой целостную систему упражнений.

Поскольку понимание аутентичных текстов напрямую связано с правильной интерпретацией слов и выражений, слов с национально-культурным, страноведческим компонентами значения (фоновая, коннотативная и безэквивалентная лексика), предтекстовая работа выстраивается по визуальному ряду и на ассоциативном восприятии, включая ситуативный компонент.

Приемы работы с культурологической информацией и этапы работы, которые используются в работе, – стандартные:

- культурологический комментарий слов-реалий;
- культурологическая справка: обращение к истории края, к информации о памятниках культуры;
- постановка проблемных вопросов;
- обнаружение связей между культурологическим материалом страны изучаемого языка и родных стран студентов.

Этапы работы с региональным материалом:

- экскурсия или аудиовизуальное представление материала;
- чтение или прослушивание текста о событии, объекте или исторической личности;
- выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий;
- беседа по теме с выходом на культуроведческую, страноведческую информацию или информацию в рамках медицинского дискурса;
- переход к следующему объекту и тексту.

Формы работы с региональным материалом:

- работа с текстами;
- викторины и олимпиады;
- экскурсии по фонду исторических и культурных памятников, музеев;
- участие в мероприятиях культурно-исторического плана (фестиваль народных культур, день города и др.);
- совместный просмотр кинофильмов и их обсуждение.

### Литература

1. Арутюнов, С.А. Народы и культуры, развитие и взаимодействие: монография / С.А. Арутюнов. – Москва: Наука, 1989. – 247 с.
2. П. Семёнов-Тян-Шанский. Путешествие в Тянь-Шань [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-petr-semenov-tyan-shanskiy/11574-puteshestvie-v-tyan-shan-petr-semenov-tyan-shanskiy/read/page-6.html>
3. История Барнаула // Информационный портал Барнаула и Алтайского края. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.barnaul-altai.ru/info/barnaul/history2.php>
4. Гончарова, Н. Горный штаб-лекарь: кто стоял у истоков здравоохранения на Алтае и в Барнауле [Электронный ресурс] / Вечерний Барнаул, 2020. Режим доступа: <https://barnaul.press/news/gornyj-shtab-lekar-kto-stoyal-u-istokov-zdravoohraneniya-na-altae-i-v-barnaule.html>
5. Абиева, Н.М. Медицинский дискурс в РКИ (к вопросу выбора материалов для работы со студентами медицинских вузов) // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине, 2021, – №3–, АГМУ: Барнаул. – С. 57-63.
6. Мастерская историка «Моя родина – Алтайский край» [Текст] : учебное пособие для 5-10 классов общеобразовательных организаций Алтайского края : соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту / Министерство образования и науки Алтайского края, Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования ; [авт.-сост. С. В. Буланов и др.]. – Москва: Русское слово, 2017. – 445 с.

## REGIONAL COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Shestukhina I. Yu.**

*Altai State Medical University*

*Russia, Barnaul*

The use of regional component in the process of teaching foreign students in medical university (the Department of Russian as a Foreign Language) is described in the article. The main items of using regional components, stages and types of study and educational activities are presented in the article. The main ways to understand Russian history and culture, the history of medicine are demonstrated through the acquaintance with the historical and cultural realities of Altai, Barnaul from the standpoint of the historical development of Siberia.

*Keywords: Russian as a foreign language, regional component, regional text, sociocultural adaptation, medical discourse.*

## ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЧАСТЬ ЛИНГВОПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ

**Шустикова Т.В.**

*Российский университет дружбы народов.*

*Россия, Москва*

Фонологическая компетенция является основой формирования языковой, и следовательно, коммуникативно-речевой компетенции, необходимой для общения в учебно-предметной сфере. Лингводидактическая система обучения иностранных абитуриентов-медиков осуществляется на основе учебно-методического комплекса «Русский язык – будущему специалисту». Данный многокомпонентный комплекс создан на кафедре русского языка №2 подготовительного факультета Российского университета дружбы народов. В нем реализуются как традиционный, так и инновационный подходы к подготовке иностранных учащихся к получению высшего образования в России.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, фонологическая компетенция, учебная сфера общения.*

В российской системе подготовки иностранных специалистов особое значение придается предвузовскому этапу, на котором начинается обучение русскому языку как средству социализации в новом лингвокультурном пространстве и адаптации в академической сфере. Акцентируется внимание на создании прочного фундамента русскоязычной профильно ориентированной коммуникативно-речевой компетентности будущих специалистов. Лингвопредметная подготовка абитуриентов осуществляется в совместной работе преподавателей РКИ и общеобразовательных дисциплин. Она строится на реализации идей междисциплинарных связей и межпредметной координации в образовательном процессе. Эта проблематика была разработана в докторских диссертациях Е.И. Мотиной (1982), А.И. Сурыгина (200), Т.М. Бадыхинаой (2000), Н.Н. Романовой (2009) и в других исследованиях.

Современная лингводидактика подчеркивает многокомпонентное строение иноязычной коммуникативно-речевой компетенции. При обучении речевому общению иностранцев-абитуриентов в профильно детерминированной учебной сфере (на занятиях общеобразовательными дисциплинами) решается комплекс задач. Формирование языковой и речевой компетенций осуществляется на материале базовых для учащихся дисциплин. Предметная профильно определенная компетентность иностранного учащегося может быть сформирована только на основе русскоязычной речевой компетенции. Именно поэтому такое важное значение имеет вопрос об отборе языкового материала, текстов, на основе которых осуществляется обучение в учебно-научной сфере. По мнению одних методистов, надо использовать тексты по разным профильным дисциплинам. Другие предлагают создавать учебные пособия на основе текстов научно-популярного стиля. С нашей точки зрения, следует опираться на текстовый материал пособия, созданного преподавателями общеобразовательных

дисциплин, по предмету, самому трудному и главному для абитуриентов. При этом реализуется принцип межпредметной координации обучения на предвузовском этапе. Такой подход реализован нами в учебно-методическом комплексе по обучению речевому общению абитуриентов-медиков «Русский язык – будущему специалисту. Медико-биологический профиль» [4, 5, 6]. Языковой и коммуникативно-компетентностный контент соответствуют существующим программам по РКИ [1]. Развитие коммуникативно-речевой компетенции в учебно-научной сфере означает формирование языковой (грамматической) компетенции, первой ступенью которой является фонологическая компетенция.

В лингводидактике фонологическая компетенция определяется как знание иностранцем русской фонетической системы и ее нормативное использование в межъязыковой коммуникации. Фонологическая компетенция предполагает обязательность отбора средств звукового уровня, необходимых и достаточных для успешного и комфортного общения в конкретных обстоятельствах. Она имеет уровневое строение: звуки, ударение и ритмика, интонация. Так как лингвопредметная подготовка иностранца требует усвоения большого количества терминологической лексики, фонологическая компетенция учащихся развивается на основе упражнений, содержащих объемный терминологический «багаж». На отобранном «предметно значимом» и активном терминологическом материале системно и последовательно развиваются фонологический слух и артикуляционно-перцептивная база иностранных абитуриентов. Лингводидактическая система требует автоматизации в усвоении фонетических особенностей русского языка и учета негативного влияния родного языка. Так, например, фонетическая тема «Сопоставление русских шипящих, свистящих и аффрикат», обязательная при работе в любой национальной аудитории, требует разного подхода при обучении лиц, владеющих разными языками. В частности, для студентов из Юго-восточной Азии обязательными являются упражнения на различение звуков «ж» и «з» твердых и мягких; мягких звуков «з» и «д» и т.д. Китайским учащимся требуются дополнительные упражнения на дифференциацию звонкости / глухости согласных. При формировании фонетических навыков на материале НСР учитывается различие в частотности употребления в грамматических формах какого-то определенного звука в общелитературном и научном языке. Так, например, при обучении общему владению РКИ твердые согласные перед звуком «ы» прежде всего и постоянно отрабатываются в личных местоимениях «ты» / «мы» / «вы» и в прилагательных м.р. с твердой основой типа «новый, трудный» и т.д. Но при обучении НСР на первый план ставится работа с прилагательными типа: «молекулярный, клеточный, пищеварительный» и т.д.

Работа над словесным ударением и ритмикой русской речи, кроме выделения ударного слога большей силой, напряженностью, длительностью и четкостью произнесения, включает систему упражнений по автоматизации использования акцентно-ритмических структур разного строения, свободного переключения с одной структуры на другую, произнесение акцентно-ритмических структур разной степени распространенности. Эта тема требует

особого внимания при обучении китайских студентов, так как нарушения в данной области приводят к «рубленной» речи и затрудняют коммуникацию. Франкоговорящим учащимся требуется постоянный тренинг акцентно-ритмических структур с заударной частью. Акцентно-ритмическая тренировка является основой для развития фонологической компетенции на интонационном уровне. На старте обучения РКИ начинает формироваться навык выделения информационного и интонационного центра синтагмы и фразы. В основе обучения интонационному оформлению фразы и целого текста лежит система, разработанная Е.А. Брызгуновой. Из 7 типов интонационных конструкций (ИК) для общения в учебно-научной сфере достаточно первых четырех, так как ИК-5, 6, 7 характерны для оценочно-эмоциональной речи.

Фонологическая компетенция лежит в основе выполнения всех видов речевой деятельности (РД). В отечественной лингводидактике теоретические исследования взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной РД ведутся с середины 80-ых гг. XX века, начиная с публикаций И.А. Зимней, В.П. Григорьевой, В.А. Мерзляковой др. Целесообразность такой организации обучения речевому общению в учебно-научной сфере не вызывает сомнений [2]. Задача развития фонологической компетенции при рецепции и продукции учебно-научной речи абитуриентов приобретает особо важное значение особенно в связи с новыми условиями обучения в дистанционном формате.

Задача развития навыков и умений самоконтроля уровня фонологической компетентности в разных видах РД является актуальной на всех этапах обучения. К ее решению следует увереннее подключать современные ИКТ. Дальнейшей методической разработки требуют также формы текущего и итогового контроля уровня фонологической компетентности как обязательной составляющей части лингвипредметной подготовки иностранных абитуриентов.

Академический год в системе довузовской подготовки иностранных студентов завершается подготовкой и участием в студенческой учебно-научной конференции. На кафедре русского языка №2 РУДН она проводится около 30 лет и носит название «Я открываю мир». По итогам ряда конференций издано в соавторстве со студентами учебное пособие, которое с уверенностью можно отнести к новому жанру учебной литературы [7, 8].

В заключение хотелось бы подчеркнуть значение фонологической компетентности в системе русской фонетической культуры инофона [3].

### Литература

1. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Шустикова Т.В. и др. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1) / программа / – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: РУДН, 2017. – 186 с.
2. Шустикова Т.В. Русская фонетическая культура инофона: лингводидактический аспект / монография – М.: РУДН, 2010. – 316 с.
3. Шустикова Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного / монография – М.: РУДН, 2010. – 320 с.

4. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Русский язык будущему специалисту. Медико-биологический профиль Вводный лингвопредметный курс / уч. пос. / Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной / Изд. 6 испр. и доп. – М.: РУДН, 2021. – 164 с.
5. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч. I / уч. пос / Изд. 4 испр. и доп. Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной. – М.: РУДН, 2020. – 202 с.
6. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Гурова О.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н. Обучение речевому общению в учебно-научной сфере. Медико-биологический профиль. Первый сертификационный уровень. Ч. II / уч. пос. / Т.В. Шустикова и др. / Изд. 4 испр. и доп. Под ред. Т.В. Шустиковой и Е.Н. Шоркиной. – М.: РУДН, 2021. – 274 с.
7. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Карпова Ю.В., Страхова А.В., Султанова А.М., Усачева Г.А., Хамгокова Н.Ж. Я открываю мир. Часть I. / Под ред. Шустиковой Т.В. и Ващенко Л.А. / Уч. пособие. – М.: РУДН, 2012. – 63с.
8. Шустикова Т.В., Воронкова И.А., Журкина Н.В., Карпова Ю.В., Хамгокова Н.Ж., Шоркина Е.Н., Ващенко Л.А. К вопросу о жанрах учебно-методической литературы. // Материалы III Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – М.: МАДИ, 2012. – С. 206-210 с.

## THE PHONOLOGICAL COMPETENCE AS PART OF THE COMPETENCE LINGUISTIC AND SUBJECT TRAINING OF FOREIGN APPLICANTS

**Shustikova T.V.**

*Peoples' Friendship University of Russia,  
Russia, Moscow*

The formation of phonological competence as the part of linguistic competence, and therefore communicative-speech competence necessary for communication in the educational and subject area. The linguo-didactic system of teaching foreign medical applicants is carried out on the basis of the educational and methodological complex "Russian language for the future specialist". This multicomponent complex was created at the Department of Russian Language No. 2 of the Preparatory Faculty of the Peoples' Friendship University of Russia. It implements both traditional and innovative approaches to preparing foreign students for higher education in Russia.

*Keywords: Russian as a foreign language, phonological competence, communicative and speech competence, educational sphere of communication.*

## ЛИНГВО-СРАВНИТЕЛЬНЫЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ

**Эшонкулова Г.Ю.**

*Узбекский государственный университет мировых языков*

*Узбекистан, Ташкент*

В статье анализируются сходства и различия антропоцентрических пословиц в узбекском и английском языках с лингвистической и лингводидактической точки зрения.

*Ключевые слова: антропоцентрические пословицы, человек, фольклор, сравнение.*

Общеизвестно, что пословицы являются одним из основных жанров фольклора, и на сегодняшний день, подробное изучение данного жанра в сравнительно-сопоставительном плане открывает новые направления в лингвистике. Актуальность данной статьи подтверждается необходимостью изучения английских и узбекских антропоцентрических пословиц в сравнительно-сопоставительном плане. Сравнительное изучение антропоцентрических пословиц английского и узбекского языков показывает сходство и различие в менталитете двух наций, проявляя тем самым степень выражения в языке культуры и национальных традиций обоих народов. (Маджидова Р.У., Джусупов М.Д., Таджибаева Р., Мисиров С.А., Илиева Л.К.).

Народное искусство – это искусство трудящихся, составляющее неотъемлемую часть художественной деятельности народа. Также, как и формы народного искусства, такие как «музыка, театр, танец, игра, изобразительное и прикладное искусство», искусство речи отличается своими уникальными особенностями. Далее будут представлены фрагменты богатой коллекции устных произведений, отражающих специфику каждой нации.

Произведения, созданные народом, обработанные его талантливыми представителями, являются наследием наших предков и передаются из поколения в поколение, отражая зеркало культуры каждого народа. Говоря о пословицах следует отметить что наряду с наследием, они также являются неотъемлемой частью устной традиции разных народов. Они отражают мировоззрение, отношение к обществу, моральные нормы каждого народа, исходя из его менталитета. Пример логического наблюдения, воплощающего в себе правила морали, – это продукт мудрости.

Пословицы предупредительны, дают советы, прославляют труд народа, высмеивают их недостатки. Они отражают глубокое содержание, мудрость трудящихся каждой нации, многовековой жизненный опыт, национальные традиции и результаты труда. В пословицах нет лишнего, каждое слово применено согласно контексту, кратко, чётко, ясно.

Пословицы могут охватывать самые разные темы. В них несложно найти темы о тяжелом труде, о человечности, о честности и воровстве, о патриотизме, об уважении к взрослым и детям и т.д. Говоря о пословицах как о размышлениях на разные темы, остановимся на исследовании антропоцентрических пословиц.

Под антропоцентрическими пословицами мы подразумеваем пословицы описывающие человеческий характер, облик. В антропоцентрических пословицах подчеркивается человеческий фактор. Пословицы обращаются к человеку устанавливая его в центре внимания. В то же время характеристика человека передаётся посредством названий или действий животных и предметов.

Сравнение английских и узбекских пословиц приводит к убеждению что между ними наблюдается немалая идентичность. Узбекские народные пословицы часто передаются элементами дидактических жанров в следующих формах как:

- Матал
- Масал
- Зарбульмасал
- Поговорка
- Изречение
- Мудрость
- Поучительное слово
- Ирония
- Слова старцев
- Правдивые слова и т.д.

В английском языке пословица передаётся в следующих формах:

- adages
- dictums
- maxims
- mottoes
- precepts
- saws
- truisms

В обоих языках пословица является неповторимым и своеобразным элементом лингвистики, элементы которой освещают культурный быт и деятельность народа в целом.

Обратимся к примерам антропоцентрических пословиц в двух языках.

**Узбекский пример:** *Yer berib boqqan otga*

*Qamchining keragi yo'q.*

(Коню, кормившему землю, хлыст не требуется)

**Английский пример:** *Cheese goes half away in parings, The king's.*

Из пословиц видно, что они имеют долгую историю, так как в контексте данных пословиц наблюдаются элементы историзма.

Согласно изменениям, происходящим в социальной жизни общества, в контексте пословиц происходит процесс сужения или расширения. Данный факт показывает, что пословица имеет прямое отношение к жизни общества, жизни людей [Имамов, Мирзаев, Саримсаков, Сафаров, 1990, 303 с.].

Отсюда следует что пословица играет ключевую роль в изучении философского, экономического и культурного образа жизни людей. Известный русский писатель Л.Н. Толстой писал: «В каждой пословице я вижу образ народа,

создавшего его», и данное высказывание подтверждает всё выше сказанное.

Еще один аспект узбекских и английских антропоцентрических пословиц состоит в том, что они содержат образцовые идеи. Учения и воспитание в пословицах делают их сильнее и эффективнее. Например:

**Узбекский пример:** *Sabr qilsang, g'oradan holva bitar,*  
*Besabrlar o'z oyog'idan yitar*

**Английский пример:** *Comes to him who waits, Everything.*

Очередным сходством в формировании антропоцентрических пословиц является тот фактор что они появились на протяжении всей жизни людей, в их повседневной жизни. жизненные переживания и мысли общества отражены в следующих пословицах:

**Узбекский пример:** *“do'st boshga kulfat tushganda bilinar”*

**Английский пример:** *“A friend in need is a friend indeed.”*

**Узбекский пример:** *“It hurar karvon o'tar”*;

**Английский пример:** *“The dogs bark, but caravan goes on”* или  
*“When the cat is away, the mice will play”*

**Узбекский пример:** *“Mushuk yo'q bo'lsa sichqon bayram qiladi”* или его синоним *“Otning o'limi – itning bayrami”* [Шомаксудов, Шорахмедов, 1990, 313с.].

Среди антропоцентрических пословиц существуют также виды, описывающие сатиру, сарказм, иронию и насмешку.

**Английский пример:** *“Long hair and short wit”*

**Узбекский пример:** *“Sochi uzun-aqli kalta”*

**Английский пример:** *“Constant guest is never welcome”*

**Узбекский пример:** *“Kunda keladigan mehmonning qadri yo'q”*

**Английский пример:** *“Cook praises his own broth, Every”*

**Узбекский пример:** *“Har kimniki o'ziga, oy ko'rinar ko'ziga”*

Приведенные выше примеры показывают, что антропоцентрические пословицы в узбекском и английском языках имеют много общего. Это, в свою очередь, требует изучения их различий. Это воплощение пословиц как жанра в народном паремическом искусстве, который необходимо изучать отдельно и индивидуально.

В то время как в узбекских пословицах больше внимания уделяется детям, в английских пословицах больше внимания уделяется домашним животным.

**Узбекский пример:** *“Onayu-bola, gul bilan lola”*

**Английский пример:** *“A cat in gloves catches no mice”*

Как отметил ученый в образе данной пословицы подразумевается человеческий характер, так как «кот в перчатках поймать мышь не может». [Karamatova K.M., Karamatov H.S., 2000, 42 b.].

Когда речь идёт о человеческой природе в английских пословицах, это характеризуется наибольшим спросом на уважение и гордость, по сравнению с другими нациями. Следовательно, эти аспекты отражены в английском фольклоре, в частности в пословицах.

Например: *“Eat out of smb.'s hand”* в переводе как «Будь рабом в собственном

доме, пока он не оказался в чьей-то руке».

Пословица *“Better a glorious death than a shameful life”* передаётся как «Лучше славная смерть, чем постыдная жизнь». Существуют также варианты некоторых пословиц.

Следует отметить что в английских пословицах религии уделено большое внимание. Одним из ярких персонажей, часто встречающихся в пословицах является дьявол, как отражение негативной характеристики человека.

**Английский пример:** *“Devil can cite Scripture for his purpose, The.”*

**Перевод:** «Обманувший дьявола – берет свое».

**Английский пример:** *“Devil finds work for the idle hands to do, The.”*

**Перевод:** «Лентяй ест свою голову, дьявол скорбит по нему».

Узбекские антропоцентрические пословицы ясно дают понять, что узбекский народ – детолюбивая, гостеприимная нация, и немаловажно подчеркнуть, что в узбекских пословицах выделяется особое внимание в отношениях свекрови и золовки.

Например: *“Qaynonali kelin qarqara kelin, Qaynonasiz kelin masxara kelin”*  
*“Mehmon kelar eshikdan, rizqi kelar teshikdan”*  
*“Bolamning bolasi-qandin o’rik donasi”*

На счёт сходства и отличия между английскими и узбекскими антропоцентрическими пословицами можно рассуждать бесконечно. Приведенные выше примеры показывают, что существует между ними много общего, так как пословицы созданы на основе образа жизни людей, они отражают мысли, идеи, мировоззрение того или иного народа. Как выразился известный лингвист Даль, «сборник пословиц - это набор пословиц, заимствованных из языка людей, опыта, здравого смысла, истины, добытой людьми в жизни» [Порудоминский, 1985, 222 с.]. Следовательно, посредством пословиц мы познаём культуру изучаемой страны.

При переводе пословиц с английского языка на узбекский язык, безусловно следует воспользоваться словарём. Но существуют также пословицы, перевод которых не освещается в словарях; в этом случае мы подбираем эквивалент данной пословицы в родном языке, посредством чего познаем ее семантическое значение.

Если рассмотреть английскую пословицу *“Devil knows many things because he is old, The”* то можно выявить эквивалент данной пословицы в узбекском языке в форме *“Qari bilganni pari bilmas”* и в значении «молод не знает, чего знает старец».

Термин лингводидактика начал появляться в литературе в середине двадцатого века и стал известен в науке как «лингвистика». Лингводидактика занимается языковым опытом студентов, речевой деятельностью, преподаванием языка, теорией языка и другими конкретными вопросами. Лингводидактика - это общая теория обучения языкам. При этом учащийся участвует в разговорной деятельности на всех трех языках, то есть на родном языке, втором языке и иностранном языке.

Основная задача лингводидактики - вооружить подрастающее поколение системой научных знаний, навыков и умений. Другими словами, в процессе обучения учитель учит своих учеников тому, что у него есть, вооружает учащихся навыками и умениями в процессе обучения. При этом действия учителя планируют весь процесс обучения, помогая учащимся преодолевать трудности.

На основании теоретического и сравнительного анализа английских и узбекских антропоцентрических пословиц при лингводидактическом анализе нами были изучены противоположные аспекты двуязычных антропоцентрических пословиц, а также сделаны выводы мнения, что антропоцентризм неразрывно связан с лингводидактикой.

В заключение следует отметить, что между английскими и узбекскими антропоцентрическими пословицами почти нет разницы, за исключением некоторых аспектов. Узбекские и английские пословицы изучаются в области паремологии фольклора, и такие аспекты, как образцовые, поучительные, отражены во многих народных пословицах.

#### Литература

1. Imomov K., Mirzayev T., Sarimsoqov B., Safarov O. O'zbek xalq og'zaki poetik ijodi. -T.: O'qituvchi, 1990. – 303 b.
2. Шомаксудов Ш, Шорахмедов Ш. Хикматнома. Ўзбек мақолларининг изохли луғати. Т,1990. – 313 б.
3. Karamatova K.M., Karamatov H.S. Proverbs–Maqollar–Пословицы. – Т. Mehnat, 2000. - 42 b.
4. Порудоминский В.И. Жизнь и слово: Даль. Повествование. – М.: Мол. Гвардия, 1985. – 222 с.

## LINGUOUS-COMPARATIVE AND LINGUODIDACTIC ASPECTS OF ANTHROPOCENTRIC PROBABLES

**Eshonkulova G.Yu.**

*Uzbek State University of World Languages  
Uzbekistan, Tashkent*

The article analyzes the similarities and differences of anthropocentric proverbs in the Uzbek and English languages from a linguistic and linguodidactic point of view.

*Key words: anthropocentric proverbs, human, folklore, comparison.*

## ВКЛЮЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ВТОРОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИЕ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

**Якубов З.К.**

*Узбекский государственный университет мировых языков  
Ташкент, Узбекистан*

Роль межкультурного общения в современном мире неуклонно возрастает, и основной его является овладение вторым языком. Это обуславливает важность внедрения

информации о социально-культурных особенностях определенной аудитории и их языковых проявлениях в процесс преподавания языка с целью формирования знаний, умений и навыков межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова: межкультурная коммуникация, носитель языка, языковая компетенция, лингвокультура, фразеологизм, обучение.*

Традиционно, изучая язык, исследователи сосредотачивались на его структуре. Несмотря на то, что один из наиболее известных представителей структурализма, Фердинанд де Соссюр также выделял «La parole» – проявление языка непосредственно в речевом акте его носителей, главной его целью было показать особенности поведения собственно языка.

Первым, кто начал рассматривать язык и самобытность народа как тесно взаимосвязанные явления, принято считать В. Гумбольдта. Он называл язык «объединенной духовной энергией народа» и ввел понятие внутренней формы языка, отражающей мыслительные процессы человека. [1, с. 349] Тер-Минасова называет язык зеркалом культуры. Помимо этого исследователь отмечает, что условия глобализации в значительной степени изменили представление о компетентном специалисте в языковой сфере. Она также говорит, что в современном обществе недостаточно быть лишь грамотным учителем или переводчиком, так как помимо знания языка как такового необходимы знания, умения и навыки межкультурной коммуникации [2, с. 3, 13].

Культура отражается в совокупном образе жизни определенных групп людей, включая то, что группа думает, говорит, делает, также как и ее системы отношений и чувств. Важно отметить, что культура формируется окружающей средой и передается из поколения в поколение [3, с. 198]. Национальная культура каждого индивида неизбежно отражается в его языке, и поэтому В.А. Маслова называет язык «культурным кодом нации» [4, с. 1].

Полноценное взаимопонимание возможно лишь при наличии понимания лингвистического, социально-культурного и аксиологического (знания о ценностях). Но при этом владение языками является необычайно ценным, так как лингвистическое разнообразие является необходимым элементом разнообразия культурного [5, с. 14]. Следовательно, корректно говорить о взаимодополняющей роли языка и культуры. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что успешная коммуникация возможна при наличии двух компонентов: непосредственно лингвистическая компетенция, проявляющаяся в свободном владении языком, и осведомленность о культуре общества, с представителем которого осуществляется беседа. Из этого следует, что необходимо обращать особое внимание на методику преподавания иностранного языка, потому что базовые навыки общения формируются именно в образовательном процессе [6, с. 65].

Современная парадигма лингводидактики предполагает внедрение культурной информации наряду с обучением языку. Студенты должны осознавать особенности культуры изучаемого языка, чтобы предотвратить недопонимания в дальнейшем. Дерин Атай отмечает меняющуюся роль современного учителя: От

учителей требуется не только обучение языковому коду, но также демонстрация этого кода на фоне социально-культурного контекста. Но как было отмечено ранее, собственно языковая компетенция имеет первостепенную важность. Поэтому, следует говорить не только о культуре как об особенностях поведения определенных групп, но и культурной составляющей самого языка. Т.е. необходимо рассматривать те единицы языка, которые наиболее тесно связаны с культурой и наглядно иллюстрируют ее. Следовательно, для качественного обучения языку на уровне межкультурной коммуникации необходимо решить две задачи:

1. Объяснить культурные особенности, проявляющиеся непосредственно в языке и научить эффективно их использовать;

2. Повысить уровень осведомленности учащихся о социальном аспекте культуры носителей иностранного языка.

Сущность первого компонента заключается в том, что у каждого языкового коллектива имеется своя картина мира, т.е. система воззрений на мир и определенные способы его восприятия. Частью общей картины мира является языковая картина мира, которая и обуславливает своеобразие структуры и лексики языка.

Говоря о таких элементах языка, нужно, прежде всего, обсудить важность лингвокультурем. Е. П. Юнкова определяет лингвокультуремы как культурные знания, вербализируемые языком [7, с 215]. Согласно Д.У. Ашуровой, особенность лингвокультурем заключается в том, что они комбинируют формальное и культурное, неязыковое значение [8, с. 59]. Наиболее наглядно проявляется понятийно предметное различие при контрасте двух языков. Например, английское слово *inch* переводится на русский как дюйм, и словосочетание *two inches* можно перевести как два дюйма. Но это слово также имеет иное, специфическое для английского языка значение:

*He is every inch a politician*

В данном предложении рассматриваемое слово имеет значение полностью, во всех проявлениях. Поэтому, примерный перевод на русский может выглядеть следующим образом:

*Он политик до мозга костей.*

Другим достаточно ярким языковым способом культурной иллюстрации являются фразеологизмы. Фразеологизмы и идиомы наглядно иллюстрируют образ жизни, историю и традиции народа, объединенного одной культурой, и, в основном, употребляются в неформальной речи. М.Л. Ковшова отмечает, что даже схожесть форм и образов некоторых фразеологизмов в разных языках не свидетельствуют об общности видения мира их носителей. Различия проявляются в культурных коннотациях, которые присутствуют наряду с лексическим значением [9, с. 106].

Возьмем в качестве примера русское слово «почва» и английское «ground». У обоих присутствуют точки пересечения в идиоматических значениях: опора, позиция, источник развития и др [10, с. 87]. Но есть также множество случаев, когда фразеологизмы в одном языке не имеют эквивалента в другом, даже если их

слова-носители образа (*ground*- почва) совпадают в других контекстах. Например, выражение *hold one's ground* означает отстаивать свою позицию, проявлять твердость, но не имеет эквивалента в русском языке. Наряду с этим встречаются ситуации, когда слова-образы совпадают в обоих языках, но отличается представление о том, как совершается действие. Если в русском можно «выбить почву из под ног», то в английском употребляется «*to cut the ground from under one's feet*», т.е. «отрезать» землю из под ног. Следовательно, даже при видимом сходстве в значении определенных фразеологизмов в двух языках, зачастую обнаруживаются различия в контексте их употребления.

Для решения второй задачи необходимо повышать крутизну учащимся в сфере культурных особенностей территории изучаемого языка. Для этого необходимо на регулярной основе, без ущерба языковым урокам, предоставлять материал о разных сферах жизни носителей. Одним из наиболее подходящих методов для осуществления комбинированного обучения является СВИ- обучение через содержание. Данный подход подразумевает совмещение уроков языка и материалов об определенной сфере. Как отмечается в книге, структура урока СВИ должна выполнять следующие условия:

- Урок должен основываться на сущности определенного предмета. Навык общения приобретается в процессе изучения и обсуждения определенных тем, например математических, научных, экономических, исторических, политических, и в нашем случае культурных.

- В качестве материала необходимо использовать тексты, видео и наглядности, предназначенные для носителей языка

- Урок должен удовлетворять лингвистические и профессиональные нужды студентов, при этом учитывая их интересы [11, с. 6].

При выборе исходного материала важно учитывать современные реалии жизни. Если культура не рассматривается исключительно в привязке к определенной территории и ее истории, то ее необходимо воспринимать как динамический процесс, который протекает под влиянием различных интерпретаций [5, с. 14]. Принимая во внимание этот факт, следует постоянно предоставлять студентам материалы, отражающие веяния современности.

В процессе обучения неродному языку с учетом особенностей межкультурной коммуникации на изучаемом языке следует уделять внимание проблеме формирования у учащихся правильного смыслового выдвигания из содержания высказывания [12, с. 46-52; 13, с. 19-27]. Это имеет большое семантическое и стилистическое значение, так как способствует функционированию логического компонента в процессе инофонного общения между говорящим и слушающим.

Таким образом, при включении культурного компонента в плане собственно лингвистическом, т.е. внедряя культуру и фразеологизмы в учебный процесс, у учащихся развивается языковая компетенция, а следовательно они получают необходимые знания об особенностях мировоззрения и мышления инофонов, что позволит осуществлять успешную коммуникацию с ними.

### Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры, Москва, – Прогресс, 1985. – 440 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
3. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации, — М. : Флинта : Наука, 2013. — 632 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. -- М.: Издательский центр «Академия», 2001. -- 208с.
5. Kostikova, L. Culture in teaching English as a Foreign Language. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2018, pp. 14-15
6. Джусупов М. Социолингвистические и лингвистические проблемы языка как средства общения и предмета изучения// Русистика в СНГ. СПб., «Златоуст», 2002, с 64-74
7. Юнкова Е.П. Передача лингвокультурем в художественном переводе повести «Питер Пэн». Вестник РУДН, 2019, 10 No 1, с. 213-224
8. Ashurova D., Galieva M. *Cultural linguistics*. Т., 2019. – 135 с.
9. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропологический код культуры.- М.: Ленанд, 2019. – 400 с.
10. Черникова. С.Н. К вопросу об определении национальной специфики фразеологизмов в русских и английских языках// Вестник Воронежского государственного университета, 2014, с. 86-89
11. Stryker S. *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press, 1997. – 310 p.
12. Джусупов Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации// Вестник Российского университета дружбы народов: Вопросы образования: язык и специальность, 2016, N1, с. 19-27
13. Джусупов Н.М. Теория выдвижения: когнитивно-стилистические характеристики и практические аспекты реализации// Ўзбекистонда Хорижий Тиллар, (научно-методический журнал), Ташкент, 2014, N1 – с. 46-52
- 14 Джусупов М. Фразеология русского языка: лингвистические и методические аспекты – Ташкент, «Фан» 2008 – 223 с.

## THE IMPORTANCE OF THE CULTURAL COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Yakubov Z.K.**

*Uzbek State World Languages University*

*Tashkent, Uzbekistan*

The role of intercultural communication, which is based on second language acquisition, is becoming increasingly important these days. This necessitates introduction of the information about socio-cultural features of specific audiences and their linguistic manifestations into language teaching for the development of knowledge and skills essential for intercultural communication.

*Key words: intercultural communication, native speaker, linguistic competence, linguocultureme, phraseological unit, teaching.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМА «МАША И МЕДВЕДЬ – ДАЛЬНИЙ РОДСТВЕННИК»)

**Янковская С.А.**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Беларусь, Гродно*

В статье рассматриваются особенности применения современных мультфильмов на занятии по русскому языку как иностранному. Работа с данным материалом вызывает интерес у обучающихся и, как следствие, повышает их активность. В процессе общения в рамках смоделированной на занятии проблемной ситуации иностранные студенты вступают в диалоги, учатся давать развернутые ответы на вопросы, излагать свои мысли на изучаемом языке.

*Ключевые слова: русский язык как иностранный, современные технологии в обучении языкам, мультфильм, лингвистическая компетенция.*

Чтобы добиться хороших результатов в обучении, педагог в своей работе должен использовать современные технологии. В обучении русскому языку как иностранному такой современной технологией является использование на занятиях различных видеоматериалов. «Аудиовизуальные средства обучения имеют ряд серьезных преимуществ перед другими средствами обучения: активное воздействие на анализаторные системы обучающихся повышает эффективность понимания и усвоения материала; индивидуальный стиль речи и общения у различных героев приближает ситуацию к естественной; при использовании аудиовизуальных средств мотивация обучения возрастает у учащихся любого возраста за счет формирования игрового интереса к выполняемым заданиям; кроме того, фильмы и сказки позволяют познакомить учащихся с особенностями лингвокультуры» [1, с. 97].

Как отмечает Ю.А. Мельник, «занятие, на котором использован тот или иной видеоматериал, имеет свои особенности. Во-первых, применение видео на занятии способствует повышению активности обучающихся и вызывает интерес. Во-вторых, помогает преподавателю и обучающемуся раскрыть творческие способности, создавая атмосферу реальной языковой коммуникации. В-третьих, использование видеоматериалов в рамках изучаемой темы позволяет расширить ситуационную проблематику, что способствует более активному осуществлению коммуникации на изучаемом языке. В-четвертых, аудио-видеоматериалы применяются как способ беспереводной семантизации лексики» [2, с. 192].

В данной статье остановимся на использовании в обучении русскому языку как иностранному таких видеоматериалов, как современные мультфильмы. В литературе описана методика работы с мультипликационными фильмами «Трое из Простоквашино» [3], «Чебурашка и его друзья» [4], «Гуси-лебеди» [5] и др. Нами предлагается методическая разработка по обучению русскому как иностранному с использованием современного мультфильма «Маша и Медведь»

(в частности, серия «Дальний родственник») [6].

При работе с видеоматериалами специалистами в области РКИ выделяются следующие этапы работы: преддемонстрационный, демонстрационный и последдемонстрационный этапы.

На первом этапе работы с мультфильмом «Маша и Медведь – Дальний родственник» (преддемонстрационном этапе) необходимо познакомить группу студентов с названием мультфильма, а также с главными героями (Маша, Медведь, Панда) и второстепенными героями (свинья, козёл, собака, заяц). Для этого можно показать заранее подготовленные слайды с героями. По картинкам, представленным на слайдах, студенты описывают внешность героев мультфильма, а также пытаются угадать характер (Маша – маленькая девочка, лет 6, активная, энергичная, весёлая; Медведь – добрый, заботливый; Панда – серьёзный).

Преддемонстрационный этап включает также снятие возможных языковых трудностей: работу с новыми словами и выражениями, которые встретятся, комментирование трудных грамматических структур и фразеологических единиц. Особенностью данного мультфильма является, во-первых, небольшое количество диалогов, во-вторых, использование слов, принадлежащих к разговорному стилю. Что касается первой особенности, то такая ненасыщенность диалогами способствует развитию диалогической речи (уже на демонстрационном и последдемонстрационном этапах работы с данным мультфильмом). Использование же разговорной лексики позволяет познакомить иностранных студентов с такой группой лексики, которая может употребляться исключительно в разговоре в быту. В частности, обращаем внимание, что слова Маши из мультфильма «скукотень», «чѐ это он крадѐтся», «симпотненький» для официально-деловой ситуации совершенно неуместны. И их аналогами в официальной ситуации являются «скучно», «что это ...», «симпатичный».

Следующий этап – демонстрационный. На этом этапе методисты рекомендуют показывать мультфильм не полностью, а смысловыми отрывками, отражающими определенную проблему. После просмотра фрагмента и проверки понимания увиденного преподаватель выносит на обсуждение выявленную проблему. Учащиеся в форме беседы высказывают свое мнение о проблеме, опираясь на ценностные установки собственной культуры.

Что касается мультфильма «Маша и Медведь – Дальний родственник», то на демонстрационном этапе можно выделить несколько смысловых отрывков:

1. Утро Маши
2. Знакомство Маши с Пандой
3. В гостях у Медведя
  - а) отдых и развлечения;
  - б) работа героев.
4. Возвращение Панды домой

**Смысловой отрывок «Утро Маши».**

Вопросы: 1. Где живѐт Маша? 2. Что делают животные, когда Маша была дома? 3. Какая погода была в то утро? 4. Что сделали животные, когда Маша вышла

гулять на улице? Почему? 5. Кого увидела Маша? 6. Как Медведь шёл встречать поезд? Почему?

**Смысловой отрывок «Знакомство Маши с Пандой».**

При работе с данным смысловым отрывком сначала предлагаем ответить на вопросы по содержанию мультфильма.

Вопросы: 1. Что сделала Маша, чтобы выглядеть более красивой во время знакомства с Пандой? 2. На чём Маша поехала встречать гостя? 3. Как Маша везла панду на велосипеде? 4. Понравилось ли Панде кататься на велосипеде?

Затем в качестве задания студенты упражняются в составлении собственных диалогов на тему «Знакомство» (знакомство Маши с Пандой, знакомство студентов с новыми людьми).

**Смысловой отрывок «В гостях у Медведя» (отдых и развлечения).**

Вопросы: 1. Как Маша и Панда вместе отдыхали? Что они делали? 2. Они были дружные? 3. Какое настроение было у Медведя?

На этом этапе предлагаем выбрать, какие действительно варианты отдыха были у героев в мультфильме:

- пели в караоке
- пили чай с конфетами и бубликами
- ели варенье
- играли на гитаре
- рисовали карандашами
- смотрели телевизор
- играли в шахматы
- играли с мячом

**Смысловой отрывок «В гостях у Медведя» (работа героев).**

Вопросы: 1. Чем были заняты герои после отдыха? 2. Что они делали? 3. Почему они так много всего сделали? 4. Сколько времени они работали? 5. Как Маша и Панда засыпали? 6. Подружились ли они перед сном?

В случае нехватки словарного запаса у студентов для называния того, что делают персонажи, вводим необходимую лексику:

- убрали дома
- удаляли пыль с ковра (вытряхивали ковёр)
- пилили дрова
- красили забор
- собирали ягоды

**Смысловой отрывок «Возвращение Панды домой»**

Вопросы: 1. Легко или трудно было проснуться Маше и Панде? Как вы думаете, почему? 2. Вовремя они пришли на станцию? 3. Кто их принёс? 4. Подружились ли Маша и Панда?

Заключительный этап – последемонстрационный. На этом этапе очерчиваем круг затронутых проблемных тем («поведение в гостях», «настоящая дружба – что это?», «быть активным или тихим: как лучше?»), а также даем более полную характеристику персонажей.

Таким образом, использование мультфильма «Маша и Медведь – Дальний родственник» на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет эффективно решить целый ряд учебно-методических задач: формирование интереса к изучению русского языка; расширение словарного запаса и освоение грамматики языка; формирование лингвистической и экстралингвистической компетенции; облегчение адаптации иностранных обучающихся в русской языковой среде и т. д.

### Литература

1. Шао Синьюй. Эффективность использования мультфильмов на уроках русского языка как иностранного / Шао Синьюй // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2019. – №4. – С. 96-98.
2. Мельник, Ю.А. Мультфильм-сказка на занятии по русскому языку как иностранному: проблемный подход / Ю.А. Мельник // Вестн. ТГГПУ. – 2016. – №3 (45). – С. 190-195.
3. Смелова, Д.А. Мультипликационный фильм «Трое из Простоквашино»: Методическая разработка к аудиовизуальному курсу: Для студентов-иностранцев и преподавателей РКИ / Д.А. Смелова, Т.Ю. Уша. – СПб: Сударыня, 2005. – 37 с.
4. Барышникова, Е. Н. Чебурашка и его друзья: пособие по развитию речи с использованием мультфильмов / Е.Н. Барышникова, А.А. Денисова. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов. – 2006. – 71 с.
5. Подшивалова, Е.А. Представление русских глаголов движения через мультфильмы (на примере сказки «Гуси-лебеди») // Иноязычное образование в современном мире. – Ч. 2. – 2012. – С. 124-129.
6. Маша и Медведь. Дальний родственник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/watch?v=HSlon\\_3VBn4](https://www.youtube.com/watch?v=HSlon_3VBn4). – Дата доступа: 05.11.2021.

### USING CARTOONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES (USING THE EXAMPLE OF THE CARTOON «MASHA AND THE BEAR ARE A DISTANT RELATIVE»)

**Yankovskaya S.A.**

*Grodno State University*

*Belarus, Grodno*

The article discusses the features of the use of modern cartoons in the classroom in Russian as a foreign language. Working with this material arouses interest among students and, as a result, increases their activity. In the process of communication within the framework of a problem situation simulated in the classroom, foreign students enter into dialogues, learn to give detailed answers to questions, express their thoughts in the language being studied.

*Keywords: Russian as a foreign language, modern technologies in language teaching, cartoon, linguistic competence.*

## К ВОПРОСУ О КОРПУСНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Яцевич Е.А.**

*Белорусский государственный университет*

*Беларусь, Минск*

Статья посвящена описанию сущности корпусного подхода в лингвистике, причем акцент сделан именно на лингводидактическом потенциале данного направления. В статье обосновывается важность создания методически ориентированного корпуса языковых учебных текстов и учет полученной на его основе информации при разработке учебно-методических материалов для обучения студентов иностранному языку.

*Ключевые слова: корпусный подход, методически ориентированный корпус языковых текстов, обучение иностранному языку, обучение русскому языку как иностранному.*

Высокий уровень развития компьютерных технологий и их доступность широкому кругу пользователей не могут не оказывать влияние на методы проведения лингвистических исследований, а также на методики работы при преподавании различных дисциплин, в частности, при изучении иностранного языка.

Как отмечает Л.В. Рычкова, «важнейшим инструментом преподавателя РКИ могут и должны стать полнотекстовые базы данных, дающие возможность наблюдать за функционированием единиц языка в реальных контекстах» [1].

Метод анализа текстов на базе корпусов относится к сфере корпусной лингвистики, которая оформилась в качестве отдельной научной отрасли к началу девяностых годов двадцатого века. По определению В.П. Захарова, «корпусная лингвистика – раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с применением компьютерных технологий. Под лингвистическим, или языковым, корпусом текстов понимается большой, представленный в машиночитаемом виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [2, с. 7].

Корпусный менеджер позволяет работать с текстовой и лингвистической информацией, получить статистические данные в соответствии с поставленной лингвистической задачей, построить при необходимости конкорданс, который представляет собой перечень всех словоупотреблений для конкретного слова в рамках корпуса со ссылкой на источник. Корпусы также позволяют оптимизировать лексикографическую работу над словарями различных типов. Корпусы помогают увеличить эффективность работы с языковыми и речевыми данными, в силу того что «корпус – это уменьшенная модель языка или подъязыка» [2, с. 18].

Среди самых известных и разработанных иноязычных корпусов на данный момент следует назвать Британский национальный корпус (British National Corpus – BNC), лингвистический Банк английского языка (Bank of English), Корпус современного американского английского (Corpus of Contemporary American English – COCA), Лимерик-Белфаст корпус устного академического английского языка LIBELCASE (LIBEL Corpus of Spoken Academic English) и др. Среди русскоязычных корпусов следует назвать Национальный корпус русского языка (НКРЯ), Национальный корпус русского литературного языка (НКРЛЯ), Русский интернет-корпус (I-RU) и т.д. Отдельно следует назвать русскоязычные корпусы, имеющие лингводидактическую направленность: учебный подкорпус НКРЯ, Хельсинкский аннотированный корпус (ХАНКО), а также в рамках направления Learner Corpora создаются корпусы для анализа языка и речи инофонов, например корпус Russian Language Learner Corpus of Academic Writing – RULEC – (корпус академического письма изучающих русский язык, который создан в Портландском университете), пропедевтический корпус, создаваемый в Гродненском университете имени Янки Купалы.

В самом общем виде все задачи корпусной лингвистики можно условно разделить на две группы: к первой могут быть отнесены те, которые направлены на формирование корпуса, его разметку и разработку корпусных менеджеров, ко второй – те, которые сконцентрированы на проведении экспериментальных исследований на базе корпуса (корпусов).

Многие технологии, которые применяются исследователями в области корпусной лингвистики, являются новациями с практической точки зрения, а не с теоретической: стремительное развитие ИТ-сферы, а также увеличение мощности и скорости современных компьютеров, привело к трансформации техник и приемов работы с лингвистическими данными, повысив эффективность проводимых исследований. «Понятие корпуса является продолжением традиционных картотек, с которыми всегда работали лингвисты. В XX веке эти картотеки стали компьютерными и общедоступными» [2, с. 33].

К основным характеристикам корпусов относятся репрезентативность, сбалансированность, полнота, наличие разметки.

Необходимо подчеркнуть, что репрезентативность корпуса понимается как пропорциональное и достаточное представление текстов различной жанрово-стилевой и временной отнесенности и т.п. для отражения объективной картины речевой деятельности независимо от намерений исследователя (группы исследователей), создающих корпус. В.П. Захаров отмечает, что «корпус выступает как некоторый объект, призванный послужить моделью некоторой внешней по отношению к нему реальности. Именно репрезентативность корпуса определяет достоверность полученных на его материале результатов» [2, с. 18].

Разметка (аннотация) корпуса – «это введенная автоматически или вручную лингвистическая или метатекстовая информация обо всех выбранных единицах корпуса: тексте, предложении, текстоформе, морфеме, звуке и т. д.» [3].

Типология корпусов различна в силу многоаспектности: например,

различение корпусов на основе универсальности выражается в выделение корпусов универсальных, которые отражают все языковые и речевые факты, и корпусов для специальной цели, которые строятся для наблюдения некоторого факта культурного либо лингвистического характера; по типу же языковых данных корпусы делятся на письменные, устные и смешанные и т.д. Методология создания любого корпуса находится в прямой зависимости от его типа.

При создании корпуса выделяют основные этапы. Например, В.П. Захаров [2, с. 18] приводит следующий перечень. Первый – отбор текстов в соответствии с четко определенными критериями, второй – представление текстов в электронном виде, третий – предварительная обработка текстов (корректурa по необходимости) и их анализ (создание экстралингвистических и библиографических описаний), четвертый – конвертирование и графематический анализ, пятый – разметка текста, шестой – проверка автоматической разметки (корректурa по необходимости), седьмой (заключительный) – работа корпусного менеджера, который осуществляет быстрый многоаспектный поиск и статистическую обработку, восьмой – обеспечение доступа к корпусу (по необходимости) и девятый – создание документов, отражающих различные аспекты создания и использования корпуса.

Среди авторов работ, посвященных описаниям корпусных исследований, а также отражающих применение корпусов в преподавании, следует назвать Д. Байбера, Л.Н. Беляеву [4], Н.Б. Гвишиани, В.П. Захарова [2], С. Кондрад, М. Копотева [3], В.А. Плунгяна [5], В.В. Рыкова, Л.В. Рычкову [1, 7], Е.П. Соснину [6], Л. Флауердью и др.

Для характеристики использования корпусных технологий непосредственно при преподавании иностранных языков инофонам Л.В. Рычкова приводит цитату Г. Астона, который одним из первых начал использовать данные Британского национального корпуса после его создания и который четко обозначил два практических направления при работе с корпусом текстов в целях обучения иностранному языку, «в первом, которое могло бы быть названо подходом типа COBUILD, корпус, прежде всего, представляет собой ресурс, который может использовать методист и учитель для создания справочников, разработки учебных программ и материалов. Во втором, которое можно было бы назвать обучением, основанным на данных, корпус, прежде всего, представляет собой ресурс для учащегося» [7]. Следует подчеркнуть, что описанные направления предельно точно соответствуют векторам развития корпусной лингводидактики.

Среди базовых методов работы с корпусом при лингводидактическом анализе следует назвать генерирование конкорданса, подсчет абсолютной частотности (т.е. сколько раз конкретный объект содержится в имеющемся наборе объектов), анализ ключевых слов как лингвостатистическую основу для отбора тематического лексического ядра словарного запаса обучаемого, поиск коллокаций (т.е. слов, встречающихся со статистически значимой частотностью в окружении изучаемого слова), коллигаций (т.е. более длинные сочетания слов с их вероятными грамматическими предпочтениями, помогают определить

способность либо неспособность сопоставляться с определенными единицами или выступать в определенной синтаксической функции), создание лексико-грамматического профиля слов и другие.

Но потенциал технологий корпусной лингвистики в решении задач, связанных с обучением иностранному языку инофононов, особенно при формировании профессиональной компетенции, увеличится в случае создания специальных, тематических, методически ориентированных на определенную предметную область корпусов. В качестве примеров можно привести Хельсинкский аннотированный корпус (ХАНКО), корпус инженерных текстов, созданный в Томском политехническом университете; ресурс ЛИНГВАТОРИУМ, созданный в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете, ориентированный на преподавателей английского языка и т.д.

Соснина Е.П. подчеркивает, что «корпусный подход, или метод лингвистического исследования, основанный на корпусах текстов, ориентирован на прикладное изучение языка, его функционирование в реальных средах и текстах, что важно для преподавания языка» [6].

#### Литература

1. Рычкова, Л.В. Корпусные технологии в преподавании русского языка как иностранного / Л.В. Рычкова, С.Н. Киеня // Документы [Электронный ресурс]. – 2000-2015. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-263394.html>. – Дата доступа : 21.01.2020.
2. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 161 с.
3. Копотев, М.В. Введение в корпусную лингвистику / М.В. Копотев // Электронная библиотека bookz.ru [Электронный ресурс]. – 2003-2017. – Режим доступа : [http://bookz.ru/authors/mihail-kopotev/vvedenie\\_529/1-vvedenie\\_529.html](http://bookz.ru/authors/mihail-kopotev/vvedenie_529/1-vvedenie_529.html). – Дата доступа : 20.01.2020.
4. Беляева, Л.Н. Корпусные технологии извлечения терминологии в задачах переводной лексикографии / Л.Н. Беляева // Структурная и прикладная лингвистика. Вып. 10: межвуз. сб. / под ред. А. С. Герда. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2014. – С. 169-181.
5. Плунгян, В.А. О проекте корпусной грамматики русского языка / В.А. Плунгян, Н.М. Стойнова // Русский язык за рубежом, № 3 (256), 2016. – С. 12–19.
6. Соснина, Е.П. Корпусная лингвистика и корпусный подход в обучении иностранному языку / Е.П. Соснина // Прикладная лингвистика [Электронный ресурс]. – 2008-2017. – Режим доступа : [http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus\\_linguistics\\_language\\_teaching/](http://ling.ulstu.ru/linguistics/resources/literature/articles/corpus_linguistics_language_teaching/). – Дата доступа : 21.01.2021.
7. Рычкова, Л.В. Корпусные технологии в обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия / Л.В. Рычкова // Научная библиотека учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова» [Электронный ресурс]. – 2007-2017. – Режим доступа : <http://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle/123456789/3676/Рычкова%20Л.В..pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Дата доступа : 21.01.2021.

## TO THE QUESTION OF THE CORPUS APPROACH IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

**Jacevich K.A.**

*Belarusian State University*

*Belarus, Minsk*

The article is devoted to the description of the essence of the corpus approach in linguistics, and the emphasis is made on the linguodidactic potential of this direction. The article substantiates the importance of creating a methodically oriented corpus of language educational texts and taking into account the information obtained on its basis in the development of educational and methodological materials for teaching students a foreign language.

*Keywords: corpus approach, methodically oriented corpus of language texts, teaching a foreign language, teaching Russian as a foreign language.*

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

**Абрамова Яна Константиновна** – к.п.н., доцент.

Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва).

**Авдеенко Юлия Игоревна** – старший преподаватель.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина, Харьков).

avsha07@gmail.com

**Адашкевич Ирина Владимировна** – старший преподаватель

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),

кафедра белорусского и русского языков.

iryna636@yandex.ru

**Аксёнова Галина Николаевна** – к.п.н., доцент

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),

кафедра белорусского и русского языков.

belrus@bsmu.by

**Алферова Анна Николаевна** – к.ф.н., доцент.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»

Минздрава России (Россия, Смоленск), кафедра лингвистики.

analferova@gmail.com

**Андрос Ирина Дмитриевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),

кафедра белорусского и русского языков.

androsirina@list.ru

**Арефьева Наталья Георгиевна** – к.ф.н., доцент.

Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова (Украина, Одесса),

Институт международного образования, кафедра языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев.

n.arefieva@onu.edu.ua

**Бабаян Владимир Николаевич** – д.ф.н., профессор.

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны (Россия,

Ярославль), кафедра иностранных языков.

**Байкова Наталия Владимировна** – заместитель директора Центра тестирования

иностранцев Института международных образовательных программ МГЛУ.

Московский государственный лингвистический университет (Москва, Россия).

baykova.sportin@gmail.com

**Баранова Ирина Ивановна** – директор Центра тестирования граждан зарубежных

стран по русскому языку, к.ф.н., доцент Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

Высшая школа международных образовательных программ (Россия, Санкт-Петербург).

ira7799@mail.ru

**Белоглазова Анна Васильевна** – преподаватель.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия (Беларусь, Горки),

факультет международных связей и довузовской подготовки, кафедра лингвистических дисциплин.

beloglasovaanna1998@mail.ru

**Билык Марина Павловна** – к.ф.н., доцент, зав. подготовительным отделением для иностранных граждан.

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (Крым, Симферополь).  
marin.bilyk@yandex.ru

**Бируля Ирина Анатольевна** – к.п.н., заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного образования (Беларусь, Минск), факультет доуниверситетского образования иностранных граждан, кафедра общеобразовательных дисциплин.  
i.sockolchick@yandex.ru

**Близнюк Ирина Алексеевна** – старший преподаватель.

УО «Военная академия Республики Беларусь» (Беларусь, Минск), факультет по подготовке иностранных военнослужащих, кафедра русского языка и культуры речи.  
3057645@mail.ru

**Божко Наталия Михайловна** – к.ф.н., доцент.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина, Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.  
nmb51mail@gmail.com

**Большерт Ирина Анатольевна** – старший преподаватель.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), факультет иностранных учащихся, кафедра русского и белорусского языков.  
Bolgirina2019@mail.ru

**Будько Майя Евгеньевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
majyabudko@yandex.by

**Булычёва Маргарита Фаритовна** – доцент.

Университет Общественной безопасности Республики Узбекистан (Узбекистан, Ташкент), кафедра иностранных языков.

**Бурханская Нина Николаевна** – доцент, к.п.н.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
ninan.burx@gmail.com

**Бурчик Екатерина Владимировна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
agnivic@mail.ru

**Буховец Снежана Климовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.  
eva\_2001@tut.by

**Вариченко Галина Владимировна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.  
vargalina@mail.ru

**Василевская Елена Петровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Васильева Татьяна Викторовна** – д.ф.н., доцент, заведующий кафедрой  
иностраннных языков.

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»,  
Институт социально-экономического менеджмента (Россия, Москва).  
vasilieva189@yandex.ru

**Велишаева Эльвина Сейрановна** – преподаватель.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
факультет русской филологии, кафедра современного русского языка.  
elvina.well@mail.ru

**Вильтовская Анна Александровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
VAA87@mail.ru

**Виноградова Марина Владимировна** – к.п.н., доцент.

Российский государственный гидрометеорологический университет (Россия,  
Санкт-Петербург), кафедра русского языка и литературы.  
marinavla2008@rambler.ru

**Вискова Инна Вадимовна** – преподаватель.

Военный университет МО РФ (Россия, Москва).  
turrence@yandex.ru

**Войтович Наталья Владимировна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного  
образования, факультет доуниверситетского образования для иностраннных граждан  
(Беларусь, Минск), кафедра русского языка как иностранного.  
nvv54321@mail.ru

**Вязович Анастасия Витальевна** – старший преподаватель.

УО «ВАРБ», кафедра русского языка и культуры речи факультета по подготовке  
иностраннных военнослужащих.  
vyazovich94@mail.ru

**Гладышева Мария Константиновна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
gladyshevamk@gmail.com

**Грачева Ольга Алексеевна** – к.ф.н., доцент.

Московский государственный лингвистический университет, Институт  
международных образовательных программ (Россия, Москва), кафедра русского языка  
как иностранного.  
oagra@hotmail.com

**Григорьева Наталья Константиновна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет  
международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка как  
иностранного.  
grignatasha@mail.ru

**Гринкевич Елена Ивановна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
e-leks@rambler.ru

**Гринцевич Тамара Ивановна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный аграрный технический университет (Беларусь,  
Минск), ФТС, кафедра белорусского и русского языков.  
kafedra.belrus@mail.ru

**Громова Ольга Ивановна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
olga.gromova.77@mail.ru

**Джусупов Маханбет** – д.ф.н., профессор.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
факультет русской филологии, кафедра современного русского языка.  
mah.dzhusupov@mail.ru

**Дзвинковская Надежда Анатольевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
ndzvinkovskaja001@gmail.com

**Дмитриева Дарья Дмитриевна** – к.п.н., старший преподаватель.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра  
русского языка и культуры речи.  
dmitrievadd@kursksmu.net

**Доценко Мария Юрьевна** – к.ф.н., доцент.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Высшая  
школа международных образовательных программ (Россия, Санкт-Петербург).  
aisum@mail.ru

**Дунькович Жанна Александровна** – старший преподаватель.

УО «Военная академия Республики Беларусь» (Беларусь, Минск), кафедра русского  
языка и культуры речи факультета по подготовке иностранных военнослужащих.  
dunkovichz@mail.ru

**Дымова Евгения Александровна** – старший преподаватель.

УО «Гродненский государственный медицинский университет» (Беларусь,  
Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
evgeniya.dymova@gmail.com

**Дятко Инна Михайловна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный аграрный технический университет (Беларусь,  
Минск), факультет «Технический сервис в АПК», кафедра белорусского и русского языков.  
kafedra.belrus@mail.ru

**Евстифеева Татьяна Михайловна** – преподаватель.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного  
образования (Беларусь, Минск), факультет доуниверситетского образования иностранных  
граждан, кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении.  
tanya-evstifeeva.evstifeeva@yandex.ru

**Ермалович Алла Валентиновна** – к.п.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
alla.e@tut.by

**Ефимчик Ольга Евгеньевна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный экономический университет (Беларусь, Минск),  
ФМБК, кафедра белорусского и русского языков.  
Olga-efimchik@yandex.ru

**Житко Роман Геннадьевич** – преподаватель.

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь,  
Гродно), филологический факультет, кафедра русского языка как иностранного.  
romanzhitko92@gmail.com

**Жукова Анна Хасановна** – студентка 4 курса.

МГУ имени А.А. Кулешова (Беларусь, Могилёв), историко-филологический  
факультет.

**Зайнутдинова Динара Талатовна** – к.ф.н., доцент.

Ташкентский Университет информационных технологий (Узбекистан, Ташкент),  
кафедра узбекского и русского языков.  
indi977@mail.ru

**Закарина Надежда Артуровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
zakarina.nadezhda@gmail.com

**Занкович Елена Петровна** – заведующий кафедрой белорусского и русского  
языков, к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный аграрный технический университет (Беларусь,  
Минск), факультет «Технический сервис в АПК», кафедра белорусского и русского языков.  
kafedra.elena@mail.ru

**Ибрагимова Арзайым Бахадыровна** – преподаватель-стажер.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
факультет английской филологии, кафедра функциональной лексики.  
arzayim97@mail.ru

**Ивашень Елена Ивановна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
elena-breys@yandex.by

**Ишутин Олег Сергеевич** – декан медицинского факультета иностранных уча-  
щихся, к.м.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.

**Камбарова Маржан Адил кизи** – аспирант.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент).  
marzhan-kambarova@mail.ru

**Качан Елена Станиславовна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
alena-kachan11@mail.ru

**Кисиль Людмила Николаевна** – старший преподаватель.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина,  
Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.  
ludmilakisil0211@gmail.com

**Кислик Надежда Валерьяновна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
valerianovna@mail.ru

**Китаева Татьяна Васильевна** – к.п.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Кицун Лариса Степановна** – магистр психол.н., преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет  
международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка  
как иностранного.  
klorys@mail.ru

**Клімавец Вольга Паўлаўна** – старшы выкладчык.

Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт (Беларусь, Мінск).  
belrus@bsmu.by

**Ковалькова Марина Валерьевна** – старший преподаватель.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»  
Минздрава России (Россия, Смоленск), кафедра лингвистики.

**Ковынева Ирина Анатольевна** – к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского  
языка и культуры речи.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск).  
ir\_kov@yahoo.com

**Кожухова Наталья Егоровна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Колтак Неонила Борисовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Копытко Вячеслав Антонович** – к.ф.н., доцент.

УО «Гомельский государственный медицинский университет» (Беларусь, Гомель),  
факультет иностранных студентов, кафедра русского языка как иностранного.  
korytko@mail.ru

**Короткевич Ирина Ивановна** – заведующий кафедрой русского языка как иностранного, к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет доуниверситетского образования иностранных граждан, кафедра русского языка как иностранного.

viachiryuka@gmail.com

**Косило Алла Фёдоровна** – преподаватель.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), факультет иностранных учащихся, кафедра русского и белорусского языков.

allakosilo@yandex.ru

**Кошевец Светлана Феликсовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

sokolchenko.svetlana@yandex.ru

**Красовская-Колятина Яна Олеговна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

belrus@bsmu.by

**Крохмальник Антон Юрьевич** – преподаватель.

УО «Гомельский государственный медицинский университет» (Беларусь, Гомель), факультет иностранных студентов, кафедра русского языка как иностранного.

antony3005@mail.ru

**Кузьмина Татьяна Васильевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

tanja\_kuzmina@mail.ru

**Кулакова Валентина Алексеевна** – старший педагог.

ДО Российский университет дружбы народов (Россия, Москва), Институт русского языка, подготовительный факультет, кафедра русского языка №2.

v.kulakova.rudn@mail.ru

**Лазарева Людмила Константиновна** – к.ф.н., доцент.

ГОУ ВПО «Донецкий национальной технической университет» (Донецк), факультет недропользования и наук о Земле, кафедра русского языка.

ruskafdonntu@mail.ru

**Лапуцкая Ирина Иосифовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный экономический университет (Беларусь, Минск), факультет международных бизнес-коммуникаций, кафедра белорусского и русского языков.

ice-le@tut.by, ice-e@hotmail.com

**Лебединский Сергей Иванович** – Председатель Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного, заведующий кафедрой теории и методики преподавания русского языка как иностранного, д.ф.н., профессор.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

**Левашова Светлана Анатольевна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
svetalev2019@gmail.com

**Любецкая Виктория Валерьевна** – к.ф.н., доцент.

Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова (Украина, Одесса),  
Институт международного образования, кафедра языковой и общегуманитарной  
подготовки иностранцев.  
hour.mirgorod@gmail.com

**Любецкая Екатерина Петровна** – заведующий кафедрой русского языка как  
иностранного в профессиональном обучении, к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного  
образования (Беларусь, Минск), ФДО, кафедра русского языка как иностранного в  
профессиональном обучении.  
katerina\_lingvo@mail.ru

**Людчик Нелла Николаевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
liudchuknn@tut.by

**Макарова Инна Николаевна** – преподаватель.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно),  
факультет иностранных учащихся, кафедра русского и белорусского языков.  
sana78@list.ru

**Малашикина Тамара Казимировна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
mtk49@mail.ru

**Матвеева Наталия Георгиевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Махнач Тамара Константиновна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Махнач Юлия Игоревна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
yuliyamahnach@mail.ru

**Мачай Татьяна Александровна** – к.п.н., доцент, заведующий кафедрой русского  
языка.

ГОУ ВПО «Донецкий национальной технической университет», факультет  
недропользования и наук о Земле, кафедра русского языка (Донецк).  
ruskafdonntu@mail.ru

**Мельникова Ксения Александровна** – старший преподаватель.

Ярославский государственный технический университет (Россия, Ярославль),  
кафедра иностранных языков.

**Мельникова Татьяна Николаевна** – заведующий кафедрой белорусского и  
русского языков, к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Меренкова Людмила Александровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Михальчук Наталья Александровна** – к.ф.н., доцент.

МГУ имени А.А. Кулешова (Беларусь, Могилёв), историко-филологический  
факультет, кафедра общего и славянского языкознания.  
n-mihalchuk@list.ru

**Мишонкова Надежда Алексеевна** – старший преподаватель, заместитель декана по ВР.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно),  
факультет иностранных учащихся, кафедра русского и белорусского языков.  
mna0412@yahoo.com

**Моргунова Надежда Сергеевна** – к.псих.н., доцент, заведующий кафедрой  
языковой подготовки.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина,  
Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.  
morgan.ns777@gmail.com

**Морозевич Яна Михайловна** – преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет  
доуниверситетского образования ИГ, кафедра русского языка как иностранного.  
yana.morozevitch@yandex.ru

**Мосейчук Татьяна Викторовна** – заведующий кафедрой общего и славянского  
языкознания, к.ф.н., доцент.

Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени  
А.А. Кулешова» (Беларусь, Могилев), историко-филологический факультет, кафедра  
общего и славянского языкознания.  
tmosejchuk@yandex.ru

**Нажмиддинова Мадина Музаффаровна** – преподаватель-стажёр.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
факультет русской филологии, кафедра русского языка и методики преподавания.  
m.nazhmiddinova@mail.ru

**Насыров Латиф Хайруллаевич** – старший преподаватель.

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан, Ташкент),  
Совместный факультет информационных технологий ТУИТ-БГУИР, кафедра узбекского  
и русского языков.  
latif@inbox.ru

**Наумчик Виктор Николаевич** – д.п.н., профессор.

Республиканский институт профессионального образования (Беларусь, Минск),  
кафедра общей и профессиональной педагогики.

viktor\_n@list.ru

**Наумчик Раиса Павловна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.

viktor\_n@list.ru

**Новик Анастасия Александровна** – к.ф.н., старший преподаватель.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»  
Минздрава России (Россия, Смоленск), кафедра лингвистики.

**Новосельцева Инесса Ивановна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный экономический университет (Беларусь, Минск),  
факультет международных бизнес-коммуникаций, кафедра белорусского и русского языков.

navaseltsava.i@gmail.com

**Носік Аляся Анатольеўна** – старшы выкладчык.

Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт (Беларусь, Мінск).

raccoon.an@gmail.com

**Овчинникова Алла Николаевна** – доцент, к.ф.н.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет  
международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка  
как иностранного.

alnick14@mail.ru

**Окуневич Юлия Андреевна** – старший преподаватель.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно),  
ФИУ, кафедра русского и белорусского языков.

juliaokunevich@gmail.com

**Отабоева Муслимахон Бахтиёровна** – магистрант.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
отдел магистратуры, кафедра современного русского языка.

muslima\_otaboeva@mail.ru

**Паремузашвили Эка Элгуджевна** – к.ф.н., доцент.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия, Москва),  
факультет обучения русскому языку как иностранному, кафедра стажировки зарубежных  
специалистов.

eeparemuzashvili@pushkin.institute

**Петрачкова Инна Михайловна** – заведующий кафедрой русского языка как  
иностранного, к.ф.н., доцент.

УО «Гомельский государственный медицинский университет» (Беларусь, Гомель),  
факультет иностранных студентов, кафедра русского языка как иностранного.

innamihail@mail.ru

**Петрова Наталья Эдуардовна** – к.ф.н., доцент.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра русского языка.

na\_tali68@mail.ru

**Петровская Дарья Анатольевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

piotrovskaja.daria@gmail.com

**Платоненко Оксана Васильевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный аграрный технический университет (Беларусь, Минск), ФТС, кафедра белорусского и русского языков.

o.platonenko@tut.by

**Пономаренко Елена Аликовна** – заведующий кафедрой русского языка как иностранного, д.ф.н., доцент.

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Институт филологии (СП) (Крым, Симферополь), кафедра русского языка как иностранного.

altai2005@yandex.ru

**Поповская Кристина Андреевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

christischka@yandex.ru

**Портнова-Шаховская Алла Владимировна** – к.ф.н., доцент.

УО «Гомельский государственный медицинский университет» (Беларусь, Гомель), факультет иностранных студентов, кафедра русского языка как иностранного.

alla.portnova.shahovskaya@gmail.com

**Приходько Станислава Александровна** – к.п.н., доцент.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина, Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.

**Проконина Вера Владимировна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет международных отношений, кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

veraprok88@mail.ru

**Пустошило Елена Петровна** – заведующий кафедрой русского и белорусского языков, к.ф.н., доцент.

Гродненский государственный медицинский университет (Беларусь, Гродно), факультет иностранных учащихся, кафедра русского и белорусского языков.

elenapustoshilo@mail.ru

**Раметова Бибимарьям Махмуд кизи** – преподаватель.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), факультет русской филологии, кафедра русского языка и методики преподавания.

rametova22@mail.ru

**Родина Елена Ивановна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
lenoczka777@gmail.com

**Родина Марина Юрьевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного  
образования (Беларусь, Минск), ФДО, кафедра РКИ в проф. обучении.  
mararoenator@gmail.com

**Романенко Мария Алексеевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), факультет  
международных отношений.  
havarushka1@mail.ru

**Романовская Милана Альбертовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного  
образования (Беларусь, Минск), факультет доуниверситетского образования  
иностранцев, кафедра русского языка как иностранного.  
milana88\_88@mail.ru

**Романтовский Александр Владимирович** – к.ф.н., доцент.

Московский государственный лингвистический университет (Россия, Москва),  
кафедры русского языка как иностранного.  
romantalex@gmail.com

**Рыкова Елена Борисовна** – к.п.н., доцент.

СЗГМУ им. И.И. Мечникова (Россия, Санкт-Петербург), кафедра русского языка.  
chouette\_63@mail.ru

**Рязанцева Дарья Владимировна** – к.ф.н., доцент.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина,  
Харьков), кафедра языковой подготовки.  
nannyhelp24@gmail.com

**Самуйлова Татьяна Ивановна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
tat77722@yandex.ru

**Самчик Наталья Николаевна** – преподаватель, к.ф.н.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра  
русского языка и культуры речи.  
samchiknn@kursksmu.net

**Санникова Алла Владимировна** – Почетный председатель Белорусского  
общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного, лауреат  
Международной медали А.С. Пушкина, доцент кафедры белорусского и русского языков.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
sannikovaav33@gmail.com

**Сас Татьяна Сергеевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
sas.tatiana@mail.ru

**Сатибалдиев Эркинжон Камилевич** – преподаватель-стажер.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент),  
факультет английского языка, кафедра методики преподавания английского языка.  
d1smay1597@gmail.com

**Сейдов Сулейман** – студент.

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь,  
Гродно), филологический факультет, кафедра русского языка как иностранного.

**Семененко Инга Евгеньевна** – к.п.н., доцент.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина,  
Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.  
inga.semenenko@ukr.net

**Семина Александра Игоревна** – к.п.н., доцент.

Московский педагогический государственный университет (Россия, Москва).  
sandy.hoi@mail.ru

**Сентябова Анастасия Владимировна** – старший преподаватель.

УО «Гродненский государственный медицинский университет» (Беларусь,  
Гродно), кафедра русского и белорусского языков.  
lushasent@mail.ru

**Сенченкова Евгения Валентиновна** – к.ф.н., доцент.

ФГБОУ ВО Смоленский государственный медицинский университет Минздрава  
России (Россия, Смоленск) кафедра лингвистики.  
evschenkova@mail.ru

**Скляр Елена Станиславовна** – к.ф.н., преподаватель.

Курский государственный медицинский университет (Россия, Курск), кафедра  
русского языка и культуры речи.  
elsklyar@gmail.com

**Смолянюк Анна Александровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный аграрный технический университет (Беларусь,  
Минск), ФТС, кафедра белорусского и русского языков.  
kafedra.belrus@mail.ru

**Сташевич Ирина Александровна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
irinastashevich@gmail.com

**Стойка Галина Леонидовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
galaleo78@rambler.ru

**Сушкевич Полина Всеволодовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
s\_polina@tut.by

**Тивари Ирина Викторовна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.  
belrus@bsmu.by

**Токарева Татьяна Евгеньевна** – заведующий кафедрой русского языка, к.ф.н.,  
профессор.

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение  
высшего образования «Военный университет» МО РФ (Россия, Москва), кафедра русского  
языка.

tokarevatianae@gmail.com

**Тюкина Людмила Александровна** – заведующий кафедрой иностранных языков.

Ярославский государственный технический университет (Россия, Ярославль).  
ltyukina@yandex.ru

**Уварова Татьяна Юрьевна** – к.п.н., доцент.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (Украина,  
Харьков), факультет подготовки иностранных граждан, кафедра языковой подготовки.  
uvarova\_hnadu@ukr.net

**Умбетова Надежда Жамельевна** – преподаватель.

Термезский государственный университет, кафедра русской и мировой  
литературы (Узбекистан, Термез).

nadejda.umbetova@gmail.com

**Ускова Ольга Александровна** – доктор филологических наук, доцент, директор  
Центра тестирования, профессор кафедры русского языка как иностранного Института  
международных образовательных программ.

Московского государственного лингвистического университета им. М. Тореза  
(Россия, Москва).

olgauskova@mail.ru

**Ушакова Елена Иосифовна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск),  
кафедра белорусского и русского языков.

ushakova.bsmu@gmail.com

**Фатеева Светлана Ивановна** – к.ф.н., доцент.

УО «Военная академия Республики Беларусь» (Беларусь, Минск), кафедра  
русского языка и культуры речи факультета по подготовке иностранных военнослужащих.

3527384@gmail.com

**Фильцова Марина Сергеевна** – старший преподаватель подготовительного  
отделения для иностранных граждан.

Медицинская академия имени С.И. Георгиевского (структурное подразделение)  
Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (Крым, Симферополь).

marinafiltsova@yandex.ru

**Халеева Ольга Николаевна** – к.п.н., доцент.

Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина (Россия, Москва), филологический факультет, кафедра методики преподавания РКИ.  
ONKHaleeva@pushkin.institute

**Хальнукова Екатерина Леонидовна** – к.ф.н., доцент.

Белорусский государственный университет, Институт дополнительного образования, факультет доуниверситетского образования иностранных граждан (Беларусь, Минск), кафедра русского языка как иностранного в профессиональном обучении.

Ekaterina.L.X@yandex.ru; ekaterina.l.x@gmail.com

**Хорешко Светлана Николаевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

belrus@bsmu.by

**Хоронек Светлана Станиславовна** – заведующий кафедрой русского языка и культуры речи, к.ф.н., доцент.

УО «Военная академия Республики Беларусь» (Беларусь, Минск), кафедра русского языка и культуры речи факультета по подготовке иностранных военнослужащих.

khoroneko\_s@mail.ru

**Храмченко Татьяна Александровна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), ФМО, кафедра теории и методики преподавания русского языка как иностранного.

hramchenkot@mail.ru

**Черновалюк Ирина Владимировна** – к.ф.н., доцент.

ОНУ имени И.И.Мечникова (Украина, Одесса), кафедра языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев.

i.chernovaluk1@gmail.com

**Черткова Ольга Максимовна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

ya.omk@mail.ru

**Шадурская Людмила Ивановна** – преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

ludmila3366915@mail.ru

**Шаллер Ольга Владимировна** – преподаватель.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Минздрава России (Россия, Смоленск), кафедра лингвистики.

**Шарапа Алла Анатольевна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

sharapaAA@bsmu.by

**Шарапова Елена Васильевна** – старший преподаватель.

Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Белорусско-Российский университет» (Беларусь, Могилев), кафедра «Гуманитарные дисциплины».

elenasharapova@tut.by

**Шестухина Ирина Юрьевна** – заведующий кафедрой русского языка как иностранного, к.ф.н., доцент.

Алтайский государственный медицинский университет (Россия, Барнаул), факультет иностранных студентов, кафедра русского языка как иностранного.

shestuxina@mail.ru

**Шустикова Татьяна Викторовна** – д.п.н., профессор.

Российский университет дружбы народов (Россия, Москва), Юридический институт, кафедра иностранных языков.

shoustikova@yandex.ru

**Щурова Анна Валерьевна** – заведующий кафедрой гуманитарных и естественных наук, к.ист.н.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина (Россия, Москва), подготовительный факультет, кафедра гуманитарных и естественных наук.

AVShchurova@pushkin.institute

**Эшонкулова Гулрух Юнусовна** – учитель-стажёр.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), филологический факультет.

gulroeshonqulova@gmail.com

**Якубов Зафар Кудратович** – учитель.

Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан, Ташкент), факультет английской филологии, кафедра методики преподавания английского языка и образовательных технологий.

ingen.zafa@gmail.com

**Янковская Светлана Антоновна** – к.ф.н., доцент.

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, филологический факультет, кафедра русского языка как иностранного (Беларусь, Гродно).

**Ярость Людмила Болеславовна** – старший преподаватель.

Белорусский государственный медицинский университет (Беларусь, Минск), кафедра белорусского и русского языков.

belrus@bsmu.by

**Яцевич Екатерина Александровна** – доцент.

Белорусский государственный университет (Беларусь, Минск), ФМО, кафедра теории и методики преподавания РКИ.

kerris@inbox.ru

## ОГЛАВЛЕНИЕ

РЕПРОДУЦИРОВАНИЕ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	6
<b>Лебединский С.И.</b> .....	6
АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ЧЕРЕЗ ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	14
<b>Абрамова Я.К., Семина А.И.</b> .....	14
КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ .....	17
<b>Авдеенко Ю.И.</b> .....	17
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В РКИ .....	21
<b>Адашкевич И.В., Кислик Н.В.</b> .....	21
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ – МОТИВИРУЮЩИЙ ФАКТОР В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ .....	25
<b>Аксёнова Г.Н., Хорешко С.Н.</b> .....	25
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОГРАФИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	27
<b>Алферова А.Н., Ковалькова М.В., Шаллер О.В.</b> .....	27
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «МОЙ ДЕНЬ» .....	31
<b>Алферова А.Н., Новик А.А.</b> .....	31
ОБУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	35
<b>Андрос И.Д., Громова О.И.</b> .....	35
К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....	38
<b>Арефьева Н.Г.</b> .....	38
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ .....	41
<b>Бабаян В.Н., Мельникова К.А., Тюкина Л.А.</b> .....	41
СИСТЕМЫ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ .....	45
<b>Байкова Н.В.</b> .....	45
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	50
<b>Баранова И.И., Доценко М.Ю., Виноградова М.В.</b> .....	50
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ .....	55
<b>Белокурова А.В.</b> .....	55
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТЕСТЫ КАК ТИП ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ПОСДИПЛОМНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ .....	58
<b>Билык М.П., Фильцова М.С.</b> .....	58

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ КАФЕДРЫ .....	63
<b>Бируля И.А.</b> .....	63
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА .....	66
<b>Близнак И.А.</b> .....	66
ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН МАГРИБА К СОВРЕМЕННЫМ УСЛОВИЯМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ .....	70
<b>Божко Н.М.</b> .....	70
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ .....	75
<b>Большерт И.А.</b> .....	75
ЭУМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: РАЗРАБОТКА, СОДЕРЖАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ .....	79
<b>Будько М.Е., Сушкевич П.В.</b> .....	79
ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ РКИ .....	82
<b>Бурханская Н.Н., Колпак Н.Б.</b> .....	82
ИЗУЧЕНИЕ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК ВАЖНЫЙ ЭТАП АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОФОНОВ .....	86
<b>Бурчик Е.В.</b> .....	86
ЗНАК КАК СКРЫТАЯ МЕТАФОРА СОВРЕМЕННОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО КОРОТКОМЕТРАЖНОМУ ФИЛЬМУ «ЗНАКИ») .....	89
<b>Буховец С.К., Гринкевич Е.И.</b> .....	89
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ .....	93
<b>Вариченко Г.В., Прокопина В.В.</b> .....	93
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПРЕДМАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ (ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ) .....	98
<b>Васильева Т.В.</b> .....	98
ИЗУЧЕНИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ НОРМ СТИЛИСТИКИ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА МАТЕРИАЛЕ КОНТЕНТА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ .....	104
<b>Велишаева Э.С.</b> .....	104
ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ .....	107
<b>Вильтовская А.А.</b> .....	107

РОЛЬ И МЕСТО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА И ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	110
<b>Вискова И.В.</b> .....	110
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ ПРИЧАСТИЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ .....	115
<b>Войтович Н.В.</b> .....	115
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ .....	119
<b>Вязович А.В.</b> .....	119
ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ .....	124
<b>Гладышева М.К., Самуйлова Т.И.</b> .....	124
ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РКИ (УРОВЕНЬ С1) .....	128
<b>Грачева О.А.</b> .....	128
СТРАТЕГИИ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....	134
<b>Григорьева Н.К.</b> .....	134
СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГИЧЕСКОГО И СИНТАКСИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....	138
<b>Гринцевич Т.И.</b> .....	138
ФОНЕМА И СИНГАРМОФОНЕМА – ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ .....	142
<b>Джусупов М.</b> .....	142
ПОДГОТОВКА ПОСЛЕТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	145
<b>Дзвинковская Н.А., Кошевец С.Ф.</b> .....	145
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ...	149
<b>Дунькович Ж.А., Фатеева С.И.</b> .....	149
НОМИНАТИВНЫЕ РЯДЫ ГЛАГОЛОВ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПРОТЕКАНИЕ ДЕЙСТВИЯ ВО ВРЕМЕНИ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА И В ТЕКСТЕ .....	154
<b>Дымова Е.А.</b> .....	154
МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ..	158
<b>Дятко И.М.</b> .....	158
ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИИ .....	162
<b>Евстифеева Т.М.</b> .....	162
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА НА УРОКАХ РКИ ..	167
<b>Ермалович А.В., Наумчик Р.П.</b> .....	167
ДИАЛОГ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СТАРШИХ КУРСОВ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН .....	171
<b>Ефимчик О.Е.</b> .....	171

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕДИАТЕКОЙ (НА БАЗЕ МАТЕРИАЛОВ КАФЕДРЫ РКИ) .....	175
<b>Житко Р.Г., Сейдов С.</b> .....	175
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	177
<b>Зайнутдинова Д.Т., Булычёва М.Ф.</b> .....	177
СУБСТАНДАРТ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ .....	183
<b>Закарина Н.А.</b> .....	183
ОТБОР И ОРГАНИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	187
<b>Занкович Е.П.</b> .....	187
ЯЗЫК В СТАТИКЕ И ДИНАМИКЕ (ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ) .....	190
<b>Ибрагимова А.Б.</b> .....	190
ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	192
<b>Ивашень Е.И., Стойка Г.Л.</b> .....	192
ИЗ ИСТОРИИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В МГМИ / УО «БГМУ» 1964-2021 ГГ. ....	196
<b>Ишутин О.С.</b> .....	196
ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСЛОВИЦЫ КАК ОБЪЕКТА ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ .....	203
<b>Камбарова М.А.</b> .....	203
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЫ MOODLE) .....	207
<b>Качан Е.С.</b> .....	207
СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ .....	210
<b>Кисиль Л.Н.</b> .....	210
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ РКИ .....	216
<b>Кислик Н.В., Петровская Д.А.</b> .....	216
ПЕРЕВОД В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	220
<b>Китаева Т.В.</b> .....	220
РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ .....	224
<b>Кицун Л.С.</b> .....	224
ФАРМИРАВАННЕ УЎЎЛЕННЯЎ АБ ПРЫНЦЫПАХ УРАЧЭБНАЙ ЭТЫКІ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ .....	226
<b>Клімавец В.П.</b> .....	226
ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	230
<b>Ковынева И.А., Петрова Н.Э.</b> .....	230

ЛАКУНЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	234
<b>Кожухова Н.Е.</b> .....	234
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СМЕШАННОЙ ГРУППЕ: АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ВНИМАНИЯ .....	239
<b>Короткевич И.И.</b> .....	239
РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА .....	242
<b>Косило А.Ф.</b> .....	242
К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	245
<b>Красовская-Колятина Я.О., Ушакова Е.И.</b> .....	245
РЕАЛИЗАЦИЯ ВИЗУАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ УКАЗАТЬ ГЛАЗАМИ) .....	249
<b>Крохмальник А.Ю.</b> .....	249
ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО БЕЛАРУСИ КАК СРЕДСТВО АККУЛЬТУРАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	254
<b>Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.</b> .....	254
ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ (ПРЕДВУЗОВСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН) .....	257
<b>Кулакова В.А.</b> .....	257
КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ .....	262
<b>Лапуцкая И.И.</b> .....	262
АСПЕКТНОЕ И КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	266
<b>Левашова С.А.</b> .....	266
О ВАЖНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ .....	272
<b>Любецкая В.В.</b> .....	272
ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В РАМКАХ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЙ ФОРМАТ ПРЕПОДАВАНИЯ (2019-2021 ГГ.) .....	275
<b>Любецкая Е.П.</b> .....	275
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЖАНР БЕСЕДЫ И ДИСКУССИИ) .....	280
<b>Людчик Н.Н.</b> .....	280
ТРУДНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ .....	285
<b>Макарова И.Н.</b> .....	285

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ АНТРОПОНИМОВ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ .....	290
<b>Махнач Ю.И., Тивари И.В.</b> .....	290
НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ .....	293
<b>Мачай Т.А.</b> .....	293
СТРАТЕГИИ АКТИВИЗАЦИИ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ .....	297
<b>Мельникова Т.Н., Ковынева И.А.</b> .....	297
АССОЦИАТИВНО-МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ОПЕРАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ (КОДИРОВАНИЯ) НОВЫХ СЛОВ .....	302
<b>Мельникова Т.Н., Хоронек С.С.</b> .....	302
ПРИНЦИП АКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (НАЧАЛЬНЫЙ КУРС) .....	306
<b>Меренкова Л.А., Ярость Л.Б.</b> .....	306
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИНТЕРТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	309
<b>Михальчук Н.А., Жукова А.Х.</b> .....	309
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	314
<b>Мишонкова Н.А.</b> .....	314
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	317
<b>Моргунова Н.С., Приходько С.А.</b> .....	317
О НЕКОТОРЫХ СПОСОБАХ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	322
<b>Морозевич Я.М.</b> .....	322
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦСЕТЕЙ ДЛЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ .....	326
<b>Мосейчук Т.В.</b> .....	326
ЗВУКОВЫЕ СИСТЕМЫ РУССКОГО И РОДНОГО ЯЗЫКОВ (СХОДСТВА, РАЗЛИЧИЯ, ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ, ОБУЧЕНИЕ) .....	331
<b>Нажмиддинова М.М.</b> .....	331
К ВОПРОСУ О ФИРМОНИМАХ РЕСТОРАННОГО БИЗНЕСА ГОРОДА ТАШКЕНТА .....	333
<b>Насыров Л.Х.</b> .....	333
СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВА ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	336
<b>Наумчик В.Н., Наумчик Р.П.</b> .....	336
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ .....	341
<b>Новосельцева И.И.</b> .....	341

КУЛЬТУРНЫЯ КАНАТАЦЫІ ЯК СПАСАБ АСЭНСАВАННЯ І МОЎНАЙ ІНТЭРПРЭТАЦЫІ ЭМОЦЫЙ ГНЕВУ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ .....	346
<b>Носік А.А.</b> .....	346
ЯВЛЕНИЕ КОНВЕРСИИ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ В АСПЕКТЕ КОМБИНАТОРНОЙ СЕМАНТИКИ НА ПРИМЕРЕ ИМЁН НА -ОСТЬ .....	350
<b>Овчинникова А.Н.</b> .....	350
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ДИМИНУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ .....	355
<b>Окуневич Ю.А.</b> .....	355
ГЛАГОЛЫ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ .....	358
<b>Отабоева М.</b> .....	358
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧЕК-ЛИСТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО РКИ .....	361
<b>Паремузашвили Э.Э.</b> .....	361
ОТБОР И АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ РАБОТЫ В ГРУППАХ АНГЛОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ .....	366
<b>Петрачкова И.М.</b> .....	366
КУЛЬТУРА РЕЧИ ПЕДАГОГА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ .....	370
<b>Платоненко О.В.</b> .....	370
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА .....	373
<b>Пономаренко Е.А.</b> .....	373
РОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	377
<b>Портнова-Шаховская А.В.</b> .....	377
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ИМЕННЫХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ФАРСИ .....	381
<b>Поповская К.А.</b> .....	381
ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ТИПОВОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ .....	385
<b>Пустошило Е.П.</b> .....	385
РУССКИЙ И ТЮРКСКИЙ ЯЗЫКИ: СХОДСТВА, РАЗЛИЧИЯ, РЕЧЕВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ .....	388
<b>Раменова Б.М.</b> .....	388
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	392
<b>Родина М.Ю.</b> .....	392
ЛИНВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО СТИЛЯ РЕЧИ И ИХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ .....	395
<b>Романенко М.А.</b> .....	395

О РОЛИ КУРАТОРА В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	400
<b>Романовская М.А.</b> .....	400
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	403
<b>Рыкова Е.Б.</b> .....	403
НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....	408
<b>Рязанцева Д.В.</b> .....	408
ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	413
<b>Самчик Н.Н., Дмитриева Д.Д.</b> .....	413
НАШ СЛАВНЫЙ ЮБИЛЕЙ! .....	416
<b>Санникова А.В.</b> .....	416
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ – АСПЕКТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ .....	420
<b>Санникова А.В.</b> .....	420
ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	423
<b>Сас Т.С.</b> .....	423
РОДНОЙ И НЕРОДНОЙ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ .....	426
<b>Сатибалдиев Э.К.</b> .....	426
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ .....	430
<b>Семененко И.Е.</b> .....	430
ПРОМЕЖУТОЧНАЯ И ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	435
<b>Сентябова А.В.</b> .....	435
ОТ ДЕТАЛЕЙ К ЕДИНСТВУ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЛОВЕСНОЙ МОЗАИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....	438
<b>Сенченкова Е.В.</b> .....	438
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ ПО РКИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ .....	442
<b>Скляр Е.С.</b> .....	442
МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ .....	447
<b>Смолянок А.А.</b> .....	447
СТОРИТЕЛЛИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	451
<b>Сташевич И.А.</b> .....	451

ТЕХНОЛОГИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	453
<b>Токарева Т.Е.</b> .....	453
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	459
<b>Уварова Т.Ю.</b> .....	459
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ О. О. СУЛЕЙМЕНОВА) .....	465
<b>Умбетова Н.Ж.</b> .....	465
ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ .....	469
<b>Ускова О.А.</b> .....	469
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ .....	473
<b>Халеева О.Н., Щурова А.В.</b> .....	473
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	477
<b>Хальпукова Е.Л.</b> .....	477
НАВЫК САМОКОНТРОЛЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	480
<b>Хорешко С.Н.</b> .....	480
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ КОРОТКОМЕТРАЖНОГО ФОРМАТА .....	482
<b>Храмченко Т.А.</b> .....	482
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА .....	487
<b>Черновалюк И.В.</b> .....	487
ФРЕЙМОВЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ РКИ .....	492
<b>Черткова О. М.</b> .....	492
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП НАУЧНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПИСЬМА .....	496
<b>Шадурская Л.И.</b> .....	496
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ .....	500
<b>Шарапа А.А.</b> .....	500
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ .....	506
<b>Шарапова Е.В.</b> .....	506

МЕТАЯЗЫК МЕДИЦИНЫ: ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ .....	511
<b>Шаталова Л.С., Шаталова Н.С.</b> .....	511
РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	517
<b>Шестухина И.Ю.</b> .....	517
ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЧАСТЬ ЛИНГВОПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ .....	522
<b>Шустикова Т.В.</b> .....	522
ЛИНГВО-СРАВНИТЕЛЬНЫЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ .....	526
<b>Эшонкулова Г.Ю.</b> .....	526
ВКЛЮЧЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ВТОРОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИЕ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ .....	530
<b>Якубов З.К.</b> .....	530
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМА «МАША И МЕДВЕДЬ – ДАЛЬНИЙ РОДСТВЕННИК») .....	535
<b>Янковская С.А.</b> .....	535
К ВОПРОСУ О КОРПУСНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	539
<b>Яцевич Е.А.</b> .....	539
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	544

Научное издание  
Технологии обучения русскому языку  
как иностранному и диагностика  
речевого развития

Материалы XXI Международной  
научно-практической конференции  
(г. Минск, 21 октября 2021 г.)  
Сборник статей

В авторской редакции

Ответственный редактор Т. Н. Мельникова  
Компьютерная верстка Я. А. Мальдиса  
Технический редактор А. Б. Змиева

ISBN 978-985-905-692-5



Общество с ограниченной ответственностью «Научный мир»  
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий №1/451 от 19.12.2014 г.,  
ул. Седых 4-3, 220090 Минск