Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»
Уральский гуманитарный институт
Кафедра иностранных языков и перевода

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ИНТЕНСИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Направление подготовки 45.04.02 «Лингвистика»

Профиль «Международная профессиональная коммуникация в евразийском контексте»

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
проф., д-р пед. наук
_____Л. И. Корнеева
«____»_____ 2022 г.

Выпускная квалификационная работа
магистранта
Аксеновой
Любови Олеговны
_____

Нормоконтролер
доцент, канд. эк. наук
_____Е. В. Язовских
«____»_____ 2022 г.

Научный руководитель
доцент, канд. пед. наук
_____Е. А. Киндлер
«____»_____ 2022 г.

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 2
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 7
1.1. Методики интенсивного обучения иностранным языкам 7
1.1.1. Суггестопедический метод 17
1.1.2. Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива 19
1.1.3. Эмоционально – смысловой метод 21
1.1.4. Метод погружения 23
1.1.5. Ритмопедия 24
1.1.6. Гипнопедия 25
1.1.7. Релаксопедия 26
1.1.8. Экспресс-метод 27
1.1.9. Интелл-метод 28
1.2. Проблемы преподавания русского как иностранного разным народам 30
1.3. Возможности применения интенсивного курса в отношении русского языка как иностранного 41
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 49
ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИНТЕНСИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ 50
2.1. Теоретическая основа и организация опытно – поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному 50
2.2. Ход опытно поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному 59
2.3. Результаты опытно поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному 81
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 86
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ 90

Список сокращений

РКИ – русский как иностранный

РЯ – русский язык

Ед. ч. – единственное число

Мн. ч. – множественное число

М. р. – мужской род

Ж. р. – женский род

Ср. р. – средний род

И. п. – именительный падеж

Р. п. – родительный падеж

Д.п. – дательный падеж

В. п. – винительный падеж

Т. п. – творительный падеж

П. п. – предложный падеж

Наст. вр. – настоящее время

Прош. вр. – прошедшее время

Буд. вр. – будущее время

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Наше время диктует нам не только тенденции развития, но и скорость, с которой люди должны усваивать и применять новые знания. На первый взгляд общество стремится только к гедонизму, что прослеживается через социальные сети: путешествие по миру, возможность уехать жить в другую страну – это некоторые показатели успешной жизни. Если не просто смотреть на эти «красивые картинки», а анализировать, какими знаниями необходимо обладать, чтобы комфортно чувствовать себя даже в коротком международном путешествии, то понимаем, что знание иностранного языка просто необходимо. Все родители мечтают, чтобы их дети были умнее, чем они, поэтому очень много иностранных студентов, студентов по обмену пытаются поступить в ведущие университеты. Для того чтобы учиться в чужой стране необходимы знания языка, но уже более глубокие, нежели для простого путешествия. Еще в начале 2000-х люди стремились учить европейские языки, но сейчас тенденция меняется – все больше иностранцев заинтересованы в изучении русского языка как иностранного (РКИ) и азиатских языков. Так как осознание необходимости владения каким-либо языком приходит во взрослом возрасте, то и времени для изучения языка намного меньше, чем у ребенка школьника – поэтому развиваются методики интенсивных курсов. «Глобализация диктует установление прочных международных отношений, особенно между представителями пусть не соседних, но близких регионов, связанных крепкими историческими связями» М.Н. Крылова [25, с. 24].

Изложенное выше находит подтверждение и в **противоречиях**, существующих в теории и практике обучения:

– между прежним уровнем знаний и новыми знаниями, получение которых требует иного уровня коммуникативных компетенций учащихся;

– между более сложной коммуникативной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов обучения;

– между необходимостью развития коммуникативной компетенции обучающихся РКИ и отсутствием дифференциации содержания учебного предмета «Русский язык как иностранный» с учетом образовательных потребностей и интересов учащихся.

Таким образом, актуальной представляется проблема поиска теоретико-методологического обоснования и разработки и апробации дидактических средств, способствующих интенсивному развитию коммуникативной компетенции отвечающих новым требованиям к условиям организации современного образовательного процесса на уроках РКИ.

Таким образом, методика интенсивного преподавания РКИ – одно из самых перспективных направлений в развитии педагогики. В XXI веке методика преподавания РКИ активно развивается и продвигается вперед, получает теоретическое обоснование и практические разработки, об этом свидетельствуют различные научные статьи и публикации.

Актуальность рассматриваемой проблемы, имеющиеся противоречия, а также высокий спрос на обучение РКИ в короткие сроки обусловили выбор темы диссертационного исследования: «Разработка методики интенсивного формирования коммуникативной компетенции на уроках РКИ».

Объект исследования – коммуникативная компетенция учащихся на уроках русского языка как иностранного в интенсивном образовательном процессе.

Предмет исследования – методика интенсивного формирования коммуникативной компетенции на уроках РКИ

Цель – разработать, описать и экспериментальным путем проверить методику интенсивного формирования коммуникативной компетенции на уроках РКИ.

Следовательно, **задачи** исследования будут следующими:

1. Проанализировать и систематизировать данные педагогических исследований, посвященных проблеме интенсивного обучения русскому

языку как иностранному, выделить специфические характеристики и предложить пути формирования.

2. Дать рабочее определение категории «русский язык как иностранный».

3. Разработать методику интенсивного обучения русскому языку как иностранному в помощь будущим преподавателям РКИ.

4. Опытно-поисковым путем проверить эффективность методики по формированию коммуникативной компетенции на уроках РКИ.

Научная новизна:

— теоретически обоснована необходимость разработки нового методического курса интенсивного формирования коммуникативных навыков для иностранных студентов, изучающих РЯ;

— уточнены принципы и условия применения интенсивного курса к изучению РКИ;

— разработана и апробирована система дидактических средств, способствующих развитию коммуникативной компетенции у иностранных студентов, изучающих РКИ.

Основные методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования с целью определения степени разработанности проблемы; анализ психологических особенностей иностранных студентов, педагогических условий; анализ программ, учебников.

При обобщении, систематизации материала применялся описательный метод, при разработке уроков – метод моделирования, при проведении опытно-экспериментальной работы – метод педагогического наблюдения, тестирование студентов, эксперимент, качественно-количественный анализ данных, обобщение личного педагогического опыта.

Методологической основой исследования являются работы отечественных педагогов и психологов. Исследованием развития методики

изучения РКИ занимались: Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская, И. Ю. Шехтер, А.С. Плесневич.

Базой исследования стали студенты подготовительного курса РКИ Уральского Государственного Медицинского Университета г. Екатеринбурга. Исследование длилось два года на студентах 2019-2020гг. и 2020-2021гг. обучения.

Теоретическая значимость исследования. Обоснованы основные особенности менталитета иностранных студентов, характеризующиеся существенным отличием от менталитета русских студентов, которые затрудняют процесс обучения и снижают уровень мотивации учащихся к изучению русского языка.

Доказано, что необходимыми педагогическими условиями развития коммуникативной компетенции при интенсивном изучении РКИ выступают следующие: высоко квалифицированный педагог, владеющий РЯ на высоком уровне, современный методический материал, который можно трансформировать под ход образовательного процесса.

Разработана система дидактических средств с использованием упражнений, способствующих интенсивному развитию коммуникативной компетенции на уроках РКИ.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования разработанного комплекса методических материалов в вузовском обучении на практических занятиях в курсах «Теория и методика интенсивного обучения русскому языку как иностранному», а также в школьной практике и на курсах повышения квалификации учителей русского языка как иностранного.

Структура диссертации. Содержание магистерской диссертации изложено на 89 страницах. Работа состоит из введения, 2 глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка. Содержит 7 таблиц, 3 рисунка. Библиографический список содержит 78 источников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Представленная в диссертации методика интенсивного формирования коммуникативной компетенции основана на актуальных методиках интенсивного обучения, также ориентирована на современный запрос.

2. Уровень развития методологической базы по обучению РКИ свидетельствует о необходимости переработки и дополнения, а также требует создания единого ресурса, современного и доступного преподавателям всех стран.

3. Только специально организованная педагогическая деятельность с использованием большого количества грамматических заданий и чередованием их с заданиями, формирующими коммуникативную компетенцию приведут к достойным результатам.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1.1. Методики интенсивного обучения иностранным языкам

В современном мире знание иностранного языка не роскошь; он нужен нам не только для обучения, для работы, но и для гедонизма. Например, в фильмах можно встретить все больше фраз, также различных пейзажей, в которых отсутствует перевод, подразумевается, что это никому не нужно, ведь большинство зрителей владеют базовыми знаниями иностранного. Во-вторых, сейчас все больше уделяется внимание путешествиям: чем больше стран посетил человек, тем выше уровень его жизни; совсем не хочется попасть в неловкое положение в чужой стране. И это только некоторые причины, почему люди стремятся выучить большое количество иностранных языков. Но редкий человек может похвастаться большим количеством свободного времени, которого было бы достаточно для изучения нового языка. Именно поэтому ученые ищут способы, которые позволяют сделать обучение быстрым и продуктивным. В этой статье мы рассмотрим наиболее популярные и действенные методики интенсивного обучения иностранным языкам.

Методика обучения иностранным языкам представляет собой систему знаний о закономерностях процесса обучения неродному языку и о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации. Методика обучения иностранному языку (ИЯ) открывает и обосновывает закономерности обучения иностранному языку.

Исторически сложились две функционально различные методики: общая и частная методики. Общая методика, как правило, посвящена изучению закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком иностранном языке идет речь. Так, принципы отбора учебного материала, соотношения устной и письменной речи на

различных этапах урока и т.д. будут в равнозначных условиях обучения одинаковыми для любого из западноевропейских языков, изучаемых в общеобразовательных школах нашей страны. Однако знание общих закономерностей обучения ИЯ оказывается недостаточным, когда учитель сталкивается со специфическими особенностями конкретного иностранного языка.

Так, способы овладения глагольными формами Continuous специфичны только для английского языка, громоздкие модели словосложения, склонение существительных и прилагательных – характерны для немецкого языка, а способы образования числительных, использование диакритических знаков, сокращение артикля, наличие партитивного артикля – во французском языке.

Значительные различия наблюдаются в фонетике: для английского языка специфичны трифтонги и дифтонги, для французского – носовые гласные. Как показывает опыт и практика, преподавателю необходимо разрабатывать и осуществлять такие приемы, способы и формы обучения, которые способствовали быстрому овладению учащимися соответствующими специфичными явлениями в том или ином иностранном языке.

Таким образом, частная методика исследует обучение тем языковым и речевым явлениям, которые являются специфичными для конкретного изучаемого иностранного языка.

Общая и частная методики взаимосвязаны. Общая методика обогащается на основе опыта частных методик. В свою очередь, закономерности общей методики находят отражение в частной.

Предмет методики обучения иностранным языкам – это накопленные об объекте знания, многочисленная теория, которая моделирует процесс обучения; это закономерности процесса обучения ИЯ.

К основным понятиям, составляющим фундамент методики, можно отнести: процесс, цели, содержание, принципы, методы, приёмы, средства и организационные формы обучения.

Базисными категориями методики принято считать:

Метод как систему целенаправленных действий учителя, с одной стороны, и учебных действий учащихся с другой.

Прием – элементарный методический поступок, направленный на решение конкретных задач на определенном этапе урока.

Метод реализуется в системе приёмов. Коммуникативно–ориентированный метод обучения реализуется в следующих приёмах:

— приём ролевого общения;

— приём формирования ориентировочной способности учащихся;

— приёмы обучения речевому взаимодействию;

— приёмы систематизации речевых знаний;

— приёмы углубления и расширения содержательности;

— повышение интенсивности самостоятельной работы;

— приёмы стимулирования речемыслительной деятельности средствами ТСО;

— приёмы стандартизированного контроля.

Подход – общая исходная позиция, отталкиваясь от которой исследователь рассматривает большинство своих остальных положений. Дискуссионным остается вопрос соотношения метода и подхода. Отечественные методисты и большинство зарубежных исследователей считают, что подход к обучению играет основополагающую роль и является доминирующей идеей, на которой строится новый метод.

Метод и подход взаимосвязаны и взаимозависимы, для них характерно постоянное взаимодействие. Исследователи единодушно высказывают мнение о том, что не существует абсолютно правильного и эффективного для всех условий обучения метода и приходят к выводу, что необходимо комбинирование различных подходов, принципов и элементов различных методов с учетом специфики обучения, поскольку то, что эффективно в

одних условиях, может иметь совершенно противоположный результат в иных условиях обучения.

Принцип – руководящая идея. Принято выделять следующие общедидактические, общеметодические, частно-методические принципы. К.В. Миньяр–Белоручев в своих исследованиях выделяет следующие принципы обучения:

— принцип дифференцированного подхода;

— принцип управления процессом обучения;

— принцип вычленения конкретных ориентиров;

— принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранному языку.

Цель обучения – это то, к чему мы стремимся в процессе обучения ИЯ, это идеально планируемый результат. Сначала ставится цель обучения, лишь потом разрабатывается методика. Цель обучения тесно связана с условиями обучения, так как без них ее достижение невозможно.

Условия обучения – это обстоятельства, при которых происходит обучение.

Средствами обучения являются орудия учебного процесса, с помощью которых более успешно и за короткое время достигаются поставленные цели. К средствам обучения относятся: учебник, рабочая тетрадь, магнитофон, карточки.

Все вышеназванные категории обслуживают систему обучения – всеобщую модель учебного процесса, соответствующую определенной методической концепции.

Система обучения – полный набор компонентов, соответствующий определенной методической концепции; она определяет цели, содержание, принципы, методы, приемы, способы, средства, формы организации обучения и в свою очередь обусловливается ими [22, с 14]. Система обучения иностранному языку базируется на положениях о всеобщей связи и

взаимообусловленности явлений действительности, о целостности беспрерывно развивающегося мира и системном отражении наших знаний о нем. Целостность системы обеспечивается многообразными связями между её элементами и их взаимодействием при функционировании системы. Применительно к обучению иностранным языкам целесообразно рассматривать понятие системы на двух уровнях: на уровне наиболее существенных явлений и процессов, определяющих исходные положения методики обучения иностранным языкам; на уровне педагогического процесса, то есть деятельности учителя и учащихся, опосредуемой учебным комплексом, что обусловливает конечный результат - определенную степень обученности.

Методика обучения иностранным языкам связана с целым рядом других наук: базисных и смежных.

К базисным наукам относятся философия, педагогика, психология, психолингвистика, лингвистика, теория коммуникаций и др.

Данные смежных наук используются методикой как средство обеспечения эффективности и достоверности своих исследований. Связь с лингвистикой является важной и необходимой для методики. Предметом обучения является обучение речевой деятельности на материале языка. Лингвистика же описывает основные системные свойства конкретного языка, формулирует их в правилах, которые активно используются методикой при разработке конкретных обучающих моделей. Методика находится в тесной связи с психологией. Методика использует данные психологической науки об особенностях восприятия при обучении иностранному языку, роли мышления и его связи с языком, соотношении сознательного и бессознательного (сочетание произвольного и непроизвольного внимания, осознанности и имитации), формирования навыков и умений, мотивации учебной деятельности и др.

В своих положениях методика опирается на исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в которых разрабатывается

теория деятельности, в частности мыслительной деятельности, привлекает данные по проблемам памяти, формирования речевых навыков, механизмов речи, учитывает теорию установки и др. Большой вклад в развитие методики внесли ученые, посвятившие труды разработке вопросов обучения иностранному языку. Заслугой В.А. Артемова, Б.А. Беляева и других психологов является то, что они не только утвердили речь в качестве объекта обучения, однако дали психологическое обоснование необходимости обучения речи во всех формах на иностранном языке.

Основываясь на общей психологии, педагогической психологии, психологии обучения иностранному языку, методика черпает в них данные о психологической характеристике речи, о речи устной и письменной, внешней и внутренней. Неоспорим тот факт, что используя общепсихологические концепции формирования навыков и умений в деятельности, методика уточняет их на материале собственного предмета и обогащает общепсихологическую теорию деятельности такими специфическими категориями как речевой навык, речевое умение. Следовательно, связь методики с психологией следует понимать не как элементарное использование методикой психологической теории, а как двусторонние диалектические отношения, способствующие взаимному уточнению, дополнению и обогащению теорий обеих наук.

Важное для методики значение имеют связи с психолингвистикой, сложившейся на стыке психологии и лингвистики и изучающей механизмы порождения речи (выражения мыслей) и распознавания речи (понимания речи). Знание механизмов осуществления речевой деятельности имеет особое значение для правильного построения учебного процесса, ибо обучение языку – это обучение речевой деятельности.

Вклад психолингвистики в методику обучения ИЯ сводится к следующим положениям: обучение языку предусматривает развитие речевой деятельности; поскольку в обучении иностранным языкам особое значение приобретает его коммуникативная функция, следовательно, учитывается

ситуативность речи и наличие соответствующих ситуаций. Упражнения должны представлять собой задачу, решение которой развивает навыки учащихся, активизируя в то же время его мыслительную деятельность; для того чтобы речевая деятельность могла заинтересовать учащихся, необходима мотивация.

Особое место принадлежит дидактике, которая совместно с методикой имеют общий объект исследования – учебно-воспитательный процесс. Отличие заключается в том, что дидактика изучает этот процесс в целом, а методика – применительно к определенному учебному предмету. Характер связи между этими науками можно определить как отношение общей теории к частной форме ее реализации на материале конкретного предмета. Данная связь проявляется в общности основных категорий, составляющих понятийный аппарат обеих наук, а также прослеживается в их основных обучающих принципах.

Едиными являются и методы исследования. Это не означает, однако, что по отношению к дидактике методика – лишь прикладная дисциплина, она является самостоятельной педагогической наукой. Более того, методика обучения иностранным языкам открывает возможности для расширения базы дидактики, теоретические положения которой разработаны главным образом на основе исследования обучения основам наук, т.е. в центре внимания познавательная деятельность учащихся. Методика обучения иностранным языкам изучает закономерности коммуникативно-познавательной деятельности учащихся. Методика решает не только проблемы обучения, но и проблемы воспитания средствами иностранного языка, что не входит в круг проблем, исследуемых дидактикой. Методика обучения иностранным языкам не ограничивается связью с указанными базовыми науками, а пользуется знаниями и методами других, так называемых смежных наук.

Общие контуры процесса обучения могут быть представлены в понятиях кибернетики – науки, предметом которой являются процессы управления, происходящие в сложных динамических системах. Кибернетический анализ

педагогических явлений способствует четкому вычленению взаимосвязанных звеньев и условий педагогического процесса, позволяет ввести в обучение иностранным языкам элементы программированного обучения. Программированные методы решают задачу оптимизации управления учебно–воспитательным процессом. Повышению научного уровня методики способствует применение методов статистического анализа. Использование методов математической статистики, математической лингвистики, теории информации позволяет решать вопросы рационализации процесса обучения иностранным языкам. Опора на базисные и смежные науки является важнейшим условием повышения научного уровня методики.

Одной из важных задач теоретической методики является научный синтез базисных и смежных наук в их диалектическом единстве и использование их в преобразованном виде с учетом целей, этапов, условий обучения.

Перед методикой определены следующие проблемы:

— определение иностранного языка как учебного предмета;

— изучение деятельности учителя (разработка форм, методов, приемов обучения);

— изучение деятельности ученика (проверка эффективности использованных приемов, изучение развития обучающегося);

— установление специфических закономерностей, определение сферы действия закономерностей смежных с методикой наук и выявление их специфического преломления в методике.

Очевидно, что процесс обучения иноязычной речи чрезвычайно многомерен. Мотивация в изучении иностранного языка – это внутренняя движущая сила, которая заставляет человека тратить время и силы на изучение иностранного языка. Иностранные языки становятся одним из

главных факторов как социально-экономического, так и общекультурного прогресса общества.

Учебную мотивацию можно разделить на положительную и отрицательную. Так, конструкция «если, я буду учить английский, то получу на экзамене отлично» является положительной мотивацией. Однако, конструкция «если я буду учить английский язык, то сдам экзамен и меня не отчислят» – отрицательная.

Мотивацию можно также разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними обстоятельствами (будучи отличником по всем предметам ученик старается и по иностранному языку иметь «отлично» – внешний положительный мотив; ученик изучает иностранный язык из-за боязни строгих родителей или учителя – внешний отрицательный мотив). Внешняя мотивация существует в двух разновидностях: широкая социальная мотивация и узколичная.

Внешняя мотивация «процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогими, близкими людьми, связана с представлениями об учении как дороге к освоению больших ценностей культуры, с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни».

Узколичная внешняя мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда как путь к личному благополучию.

Внутренняя мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом. Её еще часто называют процессуальной мотивацией. Разновидности внутренней мотивации: мотивация, связанная с перспективным развитием личности; коммуникативная мотивация; мотивация, порождаемая самой учебной деятельностью.

Но перейдем к интенсивным методикам. Под интенсивным обучением иностранному языку мы подразумеваем особую систему обучения,

направленную на быстрое достижение поставленной цели (например, для общения с носителями, для применения знаний в учебном, в рабочем процессе), необходимой для использования языка отдельной личностью или коллективом.

В 1960-х-начале 70-х гг. в связи с возросшей потребностью овладения иностранными языками в сжатые сроки и часто с узкопрактическими целями (владение языком делового общения, разговорной речью и т.д.) появились различные методы обучения языку, объединяемые общим названием - интенсивные, или ускоренные. В этой связи сформировалось новое направление исследований - методика интенсивного обучения. Это направление первоначальное развитие получило в середине 1960-х гг. в Болгарии, где в Научно-исследовательском институте суггестологии под руководством Г. Лозанова были разработаны основы суггестопедического метода обучения иностранным языкам, получившего широкое распространение во многих странах мира применительно к преподаванию разных дисциплин, а не только иностранных языков. В бывшем Советском Союзе, где проблема интенсификации обучения всегда имела многих сторонников, на основе этого метода были предложены различные его модификации: эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), суггестокибернетический интегральный метод (В.В. Петрусинский), метод ускоренного обучения взрослых (Л.Ш. Гегечкори), метод активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская), метод погружения (А.С. Плесневич), курс речевого поведения (А.А. Акишина), «Экспресс-метод» (И. Давыдова) и ряд других.

Интенсивные методы обучения направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов и создании обстановки «погружения» в иноязычную среду.

Все интенсивные методы стремятся к активизации психологических резервов личности обучаемого, часто не используемых при традиционном

обучении. От такого обучения интенсивное отличается способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, созданию особого социально-психологического климата в группе, поддержанию учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении учебного материала и его активизации в речи.

В настоящее время прошли практическую проверку различные варианты интенсивного обучения, вышли соответствующие учебные пособия и показана целесообразность широкого применения интенсивных методов в условиях краткосрочного обучения при установке на развитие устной речи в сжатые сроки и в пределах тщательно отбираемых тем и ситуаций общения.

При выборе методики нужно учитывать ряд особенностей: менталитет обучающихся, возраст, уровень владения языком, цель изучения.

1.1.1. Суггестопедический метод

Один из интенсивных методов, послуживший базой для других, - это суггестопедический метод, который был разработан в 1960-1970-х годах болгарским врачом-психотерапевтом Георгием Лозановым.

Ученый считал, что благодаря внушению активизируются скрытые психологические резервы личности: мобилизуются процессы, отвечающие за все виды памяти, повышается интеллектуальная активность, обучение сопровождают положительные эмоции, повышающие мотивацию, снижающие утомляемость и тревожность. При этом методе происходит отступление от утомляющей поведенческой псевдоактивнсти, совсем не ускоряющей запоминание и усвоение нового материала. Ученый акцентирует внимание на внутренней активности, формирующейся от положительного настроя к конкретному учебному процессу [32,с. 26].

Идеи Лозанова стали отправной точкой для построения ряда методологических систем интенсивного обучения иностранным языкам,

каждая из которых выявляет дальнейшие резервы для повышения эффективности обучения [20, стр. 4].

В суггестопедическом методе обучения занятия очень похожи на репетицию спектакля, так как занятия проникнуты непринужденной атмосферой и сопровождаются музыкой. Нет стандартно выстроенных рядов с партами, предпочтительно использование «круглого» большого стола, вокруг которого, откинувшись на спинки стульев, сидят ученики с преподавателем.

Ученые выделяют четыре этапа работы с материалом:

1. знакомство с новым материалом – дешифровка;
2. чтение того же нового материала преподавателем – активный сеанс;
3. второе чтение материала преподавателем, но с музыкальным сопровождением – концертный сеанс, при котором преподаватель с учениками делают эмоциональные акценты, остающиеся в памяти (суггестивные этюды);
4. воспроизведение (драматизация) изученного материала – финальный сеанс.

Таким образом, проработка важного материала протекает при устном общении в комфортной, неофициальной атмосфере, чтобы учащиеся раскрепощались и активно пользовались полученными знаниями иностранного языка, не формируя в своей голове языковые барьеры, не боясь ошибиться (незначительные ошибки не исправляются, чтобы не смущать говорящего). Следовательно, ситуативно организованный языковой материал в виде монологов может перерасти в диалоги или даже полилоги, раскрепощенное общение на иностранном языке с демонстрацией возможностей обучающегося в первую очередь самому обучающемуся; то есть создается особый эффект освобождения от личных социально - психологических зажимов, снятие антисуггестивных барьеров, что является главной целью обучения.

Таким образом, в созданной атмосфере не только «повышаются функции памяти до уровня гипермнезии сверхпамяти, но и восстанавливаются силы в процессе обучения» [33,с. 44].

Большой объем и прочность запоминания обеспечиваются правильной ритмико интонационной подачей материала для запоминания. Психологическое значение ритмики подчеркивалось многими авторами, но до Г. Лозанова не было предложено для интенсивного обучения иностранным языкам.

1.1.2. Метод активизации резервных возможностей личности и коллектива

В настоящее время одним из самых известных является метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской.

Данный метод был сформирован на основе суггестопедического. Главная задача – обучение общению, овладение материалом идет параллельно.

При использовании этого метода создается коллективное управляемое речевое общение, раскрывается личностный потенциал учащихся под воздействием суггестивных средств (авторитета, инфантилизации, двуплановости поведения и др.), работают даже бессознательные источники восприятия информации, позволяющие обработать и запомнить значительный объем информации.

Коммуникация на иностранном языке – это не только цель обучения, но и основное средство обучения. Учащемуся не рекомендуется вступать в диалог, не сформировав конечную цель коммуникации, но при этом подбор языковых средств для достижения этой цели проходят бессознательно. «Обобщение и сведение в системность речевых явлений являются

содержанием второго плана, той фактической целью, к которой ведет ученика преподаватель» [20, с. 2].

Ведущие принципы применения метода активизации резервных возможностей личности и коллектива:

1. положение о двуплановости процесса. [19, с. 12]. Обучение происходит при одновременном задействовании сознательных и несознательных навыков овладения речью. Но опорой все же являются эмоциональные и другие процессы внушения, взаимодействующие с процессами обучения и облегчающие запоминание и обработку информации.

2. Глобальное использование каналов воздействия на психику. Параллельное включение органов чувств (зрительного, слухового и т.д.) и активизация эмоционального интеллекта, что, по мнению Г. А. Китайгородской, играет положительную роль. Эмоции вызывает общение, поэтому преподаватель при таком методе обучения отходит на второй план, освобождая место сложной межличностное системе отношений между учащимися, лишь регулируя и направляя коллектив на обсуждение нужной темы и на общение со всеми членами группы.

3. Принцип индивидуального обучения через групповое. Каждое занятие построено по ролям, чтобы каждый ученик в группе принимал активное участие в коммуникации, обрабатывая и структурируя материал.

Интенсивное обучение, направленное на активизацию деятельности преподавателя и учащихся, должно быть связано не с минимизацией, а максимизацией их совместных усилий. Активность участников учебного процесса при интенсивном обучении - преподавательская со стороны учителя и познавательная со стороны учащихся - также должна быть повышенной, осуществляемой на уровне не минимальной, а максимальной их вовлечённости в учебный процесс. И эта активность должна быть максимальной с точки зрения возможностей, которыми располагают для этого участники учебного процесса, и оптимальной с точки зрения поддержания и сохранения длительное время на высоком уровне их

работоспособности. То есть, главным в понимании интенсивного обучения является активизация возможностей группы через активизацию возможностей личности обучаемого и обучающего и наоборот [19, с. 53].

Таким образом, результат достигается путём применением принципа личностного общения – обсуждение важной информации для учащегося, а не только учебной, обыгрываются актуальные темы, вызывающие эмоциональный отклик.

1.1.3. Эмоционально – смысловой метод

Эмоционально – смысловой метод, разработанный и теоретически обоснованный И. Ю. Шехтером, до сих пор является самым современным.

Главное внимание уделяется смыслу, который образуется в процессе обучения, представляющем собой смысловую игру. Главная цель – общение с носителями, преодоление речевого барьера.

В основу метода положен личностный подход. Личностный, а не индивидуальный: не индивид, а личность находится в центре внимания [54, с. 7].

Ученый утверждает, что взрослый может овладеть любым иностранным языком ровно так же, как и ребенок, – путем имитации, а не заучивания. Но если подключить к повторению эмоции, то процесс освоения будет протекать быстрее, а главное осмысленнее.

Речь – это жизнь человека в каждый момент времени. Люди говорят, участвуя в жизни, а не для того, чтобы просто повторить языковую норму, повторить какую-либо тему. Речь помогает решить жизненно важные задачи, включается в сферу эмоционально – смысловых устремлений говорящего [54, с. 8].

Человек заранее не знает, какие слова, в каких формах и в какой последовательности их нужно использовать, он лишь знает, о чем он хочет

высказаться. При этом речь звучит лаконично и красиво, а если говорящий начнет думать о формах слов, об их значении, его монолог будет нелогичным, неясным. Человек не только существо говорящее, но, прежде всего, существо мыслящее. В этом и суть процесса порождения речи.

Человек – мыслит, на этом и построен эмоционально – смысловой метод. Нужно заставить человека решать жизненные задачи, отвечать на вопросы, - мыслить на иностранном языке. А так как И. Ю. Шехтер рассматривал в первую очередь человека, как личность, то логично предположить, что речь у каждого говорящего будет индивидуальна, ведь она отражает характер, мышление, мировосприятие, образование.

Обучение проходит преимущественно в парах, но пары постоянно перемешиваются, чтобы в дальнейшем избежать стрессовых ситуаций при общении с незнакомцами. Как и в предыдущих методах, атмосфера во время урока должна быть непринужденной, чтобы не возникало напряжения, и студенты не боялись показать себя, свои мысли, чтобы не было речевого барьера.

В эмоционально – смысловой методе выделяют три этапа обучения иностранному языку, но сразу отметим, что ни на первом нет изучения грамматики, фонетики, лексики, фразеологии, как и нет заданий для закрепления полученного материала.

1. Развитие речи в типичных, бытовых ситуациях. Разбираются повседневные темы, необходимые при ежедневной рутине. В конце курса обучающиеся могут читать и воспринимать на слух простые бытовые тексты до 1400 единиц.

2. Развитие речи для делового общения. На этом этапе вводится изучение грамматики и перевода, начинается формирование письменной речи. Студенты используют уже специальные и общенаучные тексты, но обучение проходит в форме игры, в которой решаются деловые проблемы. В конце курса ученики воспринимают несложные научные тексты, могут построить деловой монолог.

3. Развитие специальной лексики. Происходит углубление знаний по грамматике и лексики выбранной профессии. К концу курса студенты могут вступать в диалог и понимать тексты со специальной лексикой.

Таким образом, в эмоционально – смысловой методе трехцикловое обучение удачно реализует поэтапность решения задач интенсивного обучения - от элементарных навыков и умений в сфере повседневного общения до речевых умений в профессионально ориентированной деятельности [54, с. 18].

1.1.4. Метод погружения

Этот метод обучения был разработан старшим преподавателем английского языка А.С. Плесневичем. Первоначально он назывался «Интенсивное обучение разговорному английскому и французскому языкам методом погружения» [34, с. 10].

При этом методе обучения ученики должны погрузиться в языковую среду, будто уехали из своей страны и слышат лишь речь носителей. Говорить на родном языке нельзя, так как окружение их не поймет. Учеными – лингвистами доказано, что в среде носителей обучение происходит в минимальные сроки, усваивается и лексика, и грамматический строй.

Но ученый утверждал, что данный метод помогает повысить уровень языка, значит, ученики должны обладать базовыми знаниями по грамматике и фонетике. То есть метод помогает преодолеть языковой барьер и научить слушать и понимать разговорную, а не письменную речь. Участники эксперимента обучались, по образному выражению Плесневича: «Пассивный багаж знаний переводить в активный» [34, с. 66].

Обучение длится на протяжении 6-10 дней, от 60 до 100 часов. Учащиеся будто изолируются от отгружающего мира, от своего привычного окружения, а живут только иностранным языком.

Максимально заметен прогресс в аудировании. В первые дни обучающиеся не верили, что они никогда учили иностранный язык, так как не

понимали ни одного из слов диктора, но при просмотре письменного текста понимали, что знали каждое слово. На четвертый – пятый дня учащиеся стали различать большинство слов, и по этим ключевым словам пришло понимание текстов. С шестого – седьмого дня большинство легко понимали диктора, облегчилось и проигрывание диалогов между учениками и преподавателем. На восьмой – девятый день погружения учащиеся бегло говорили языке диктора. В заключительный день обучения многие могли рассказать анекдоты на английском.

1.1.5. Ритмопедия

Ритмопедия принадлежит к методам, обеспечивающим интенсификацию процесса запоминания на основе создания благоприятных условий для работы механизмов памяти. Метод был разработан в Кишиневском университете (Бурденюк и др., 1981) и внедрен на занятиях по иностранным языкам в ряде вузов.

Ритмопедия представляет собой методику ввода иноязычной информации, ее закрепления и активизации с использованием ритмостимулирования в процессе группового общения. Ритмостимуляция понимается разработчиками метода как воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета через слуховые, зрительные и тактильные (осязательные) анализаторы. Это способствует созданию благоприятных условий для работы механизмов памяти и долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем в 2-3 раза существующие нормы.

Экспериментально доказано, что запоминание вводимого материала в виде фраз составляет в среднем 85%. Отсроченная проверка (через 1,5 года) показала прочность хранения информации.

Ритмопедия рекомендуется при необходимости ввода большого объема информации, требующей произвольного запоминания. Учебные материалы и

техническая аппаратура демонстрировались авторами на Лейпцигской международной ярмарке 1982 г. и вызвали большой интерес.

1.1.6. Гипнопедия

Гипнопедия (обучение во время сна) была популярной в 1960-70-х гг. Сущность ее заключается в том, что обучаемому предлагается во время сна (на стадии засыпания) прослушать материал, вводимый с помощью магнитофонной записи.

Предполагается, что в период бодрствования учащийся будет в состоянии узнать прослушанные во время сна единицы речи и повторить их в устной форме. Таким образом, гипнопедия предусматривает формирование навыков опознавания и воспроизведения единиц речи, введенных в процессе восприятия гипнопедической программы.

Научные исследования в области гипнопедии, однако, не дали однозначных результатов. Противоречия исследователей касались прежде всего проблемы сна. По мнению ряда ученых, следует сначала доказать безвредность гипнопедии и отсутствие нежелательных психологических последствий в результате ее использования.

Некоторые авторы относят гипнопедический метод к числу пассивных, считая, что обучение без обратной связи не может быть эффективным. Как показали экспериментальные наблюдения, при изучении иностранного языка с помощью гипнопедии время на запоминание лексических единиц сокращается в несколько раз. Это обстоятельство и привлекает в первую очередь сторонников метода.

В наши дни гипнопедия рассматривается как один из возможных способов обучения, который может применяться наряду с другими при наличии специальных пособий и соответствующей внушаемости учащихся (что устанавливается в результате специального тестирования).

Использование гипнопедии в широких масштабах в настоящее время вряд ли целесообразно, однако разумное включение элементов гипнопедии в систему интенсивного обучения вполне обоснованно.

1.1.7. Релаксопедия

Релаксопедия – комплекс дидактических приемов, предусматривающих использование в учебных целях релаксации, т.е. психического и физического расслабления, вызываемого внушением (Шварц, 1971). Эксперименты показали, что в состоянии релаксации учащиеся могут усвоить значительный объем информации за единицу времени, при этом происходит активизация мыслительной деятельности. По мнению ряда исследователей, релаксопедия не является средством, заменяющим традиционные методы обучения, однако она может служить одним из приемов интенсификации занятий.

Разработан следующий вариант учебных занятий по языку с использованием релаксопедии:

— введение в состояние релаксации;

— введение нового учебного материала;

— релаксопедическое усвоение нового материала;

— вывод из состояния релаксации и выполнение упражнений, активизирующих усвоенный материал.

К достоинствам релаксопедии относят возможность значительного увеличения объема усваиваемого материала (на занятиях по языку это преимущественно иноязычная лексика) за единицу времени, активизация мыслительной деятельности обучаемых. По мнению исследователей, релаксопедия не является средством, заменяющим традиционные методы обучения, однако может служить приемом интенсификации занятий. Для успешного применения релаксопедии требуется соблюдение определенных условий, таких как психологическая подготовка учащихся, наличие

специального оборудования для введения учебной информации, отбор и программирование учебного материала. Существует гипотеза, согласно которой наилучшее запоминание происходит при создании «пункта ясного сознания», образующегося в процессе релаксации. В состоянии релаксации учащиеся усваивают более значительный объем информации. При этом материал прочно запоминается. Наблюдается хорошее извлечение лексики из памяти в процессе говорения.

1.1.8. Экспресс-метод

«Экспресс-метод» разработан И. Давыдовой в 1990-е гг. и благодаря большой рекламе вызвал интерес в первую очередь у желающих овладеть иностранным языком быстро и с наименьшей затратой сил. Для этого им предлагалось прослушивать в магнитозаписи специально подобранные тексты из сферы бытового общения. Каждая кассета рассчитана на 60-90 мин звучания. Особенность метода заключается в наличии в текстах особых звуковых сигналов, названных sublimental messages, т.е. фраз, воспринимаемых на подсознательном уровне благодаря высокой скорости их подачи, что делает звуковые сигналы не различимыми на сознательном уровне. Информация, записанная на столь высокой скорости, улавливается на уровне подсознания и, по мнению автора метода, прочно сохраняется в памяти.

Эксперты считают, что курс И. Давыдовой рассчитан на людей определенного психического склада - внушаемых, податливых. Чтобы получить эффект от занятий, необходимо много и напряженно работать, что большинство обучающихся не способны выдержать. Поэтому многие учащиеся быстро устают и бросают заниматься.

1.1.9. Интелл-метод

«Интелл-метод», широко рекламируемый в наши дни как «интеллектуальный метод обучения», был разработан в начале 1980-х гг. в Академии наук СССР на основании использования эффекта гипермнезии (сверхзапоминания), при котором информация усваивается в объеме, превосходящем существующие нормы. Метод был показан на Московской международной выставке видеокибернетических средств изучения иностранных языков «Эксполингва-86», а в 1987 г. Институт высшей нервной деятельности дал заключение о безопасности и эффективности метода при обучении как школьников, так и взрослых.

В основе метода лежит так называемый эффект 25-го кадра, суть которого заключается в следующем. Как известно, информация с экрана телевизора воспринимается на сознательном уровне при скорости ее подачи не более 24 кадров/с. Если скорость предъявления информации выше, то она будет восприниматься не на сознательном, а на подсознательном уровне. При этом информация обрабатывается центрами головного мозга, минуя наше сознание. Это открытие первоначально использовалось в телевизионной рекламе и, согласно закону о средствах массовой информации, было запрещено. В преподавании же иностранных языков эффект 25-го кадра нашел применение в качестве источника повышения резервов головного мозга, что ранее использовалось в методе обучения Г. Лозанова.

Считается, что информация, предъявляемая в субсенсорном режиме восприятия, усваивается человеком в параметрах, значительно превышающих норму. Известно, что при традиционном обучении учащийся за один урок может усвоить до 20 новых слов. Ученые связывают эффект сверхзапоминания с тем, что у человека 97% психической деятельности протекает на уровне подсознания и только 3% - на сознательном уровне (что достаточно спорно). Эта идея и эффект сверхзапоминания были реализованы

в программе обучения иностранным языкам и технике быстрого чтения - «Интелл».

Урок с использованием этого метода, рассчитанный на просмотр видеотекстов, протекает следующим образом. Первые 15 мин учащиеся смотрят на экран, где мелькают пары слов с переводом со скоростью 25 кадров/с (этап «вижу»). На следующем этапе («вижу и слышу») слова подаются в обычном скоростном режиме, характерном для среднего темпа речи носителей языка в озвученном варианте. На третьем этапе («работаю») учащиеся видят слова на экране и переводят их. Считается, что после 60-70 часов работы словарный запас увеличивается до 7000 иноязычных слов и выражений. При этом они прочно сохраняются в памяти. В результате занятий память и внимание человека увеличиваются в 10-12 раз, а скорость чтения - в 3-5 раз.

Результаты независимой экспертизы, проведенной в Современном гуманитарном университете и опубликованные в сборнике «Телекоммуникационные технологии обучения», показали, что на стандартном кинооборудовании, используемом в быту и кинопрокате, создать эффект 25-го кадра весьма затруднительно. Это касается также видеотехники и персональных компьютеров. Эксперты считают, что в настоящее время обсуждать возможность восприятия информации на субсенсорном уровне можно только в теоретическом плане. Практическая же реализация идеи затруднена из-за технических возможностей современной аппаратуры.

Обзор современных интенсивных методов позволяет утверждать, что в настоящее время наметились два основных пути повышения эффективности обучения языку: один - за счет использования технических средств и современных технологий, другой - за счет активизации резервов личности обучаемого (метод активизации, гипнопедия и др.). Развитие интенсивных методов в ближайшие годы пойдет по линии органичного включения в систему обучения технических средств и активизации психологических

возможностей личности обучающегося в качестве источника повышения эффективности занятий по языку.

Методы обучения будут избираться в зависимости от потребностей учащихся в языке и их психологических особенностей. Значительно возрастет роль мультимедийных средств, Интернета, электронной почты, которые окажут значительное влияние на процесс обучения в целом и выбор методов в частности. Обучение же будет направлено на овладение общением на изучаемом языке и изучение культуры народов других стран, что обеспечивает возможность взаимопонимания между людьми.

1.2. Проблемы преподавания русского как иностранного разным народам

Многие носители русского языка не обманут, если скажут, что учить русский язык очень сложно, невозможно уследить за всеми правилами в потоке речи. Склонения, спряжения, омонимы, паронимы вызывают затруднения и заставляют задуматься, как грамотно произнести или написать предложение. Иностранцы, которые решили изучать этот язык и могут выразить простые мысли, достойны уважения, но есть очень много зарубежных студентов, изучающих русский для того, чтобы при помощи него учить другие дисциплины, такие настойчивые упорные люди вызывают восторг.

Рассмотрим, что входит в курс русского языка как иностранного, какие аспекты и почему вызывают наибольшие затруднения при обучении.

Неправильно утверждать, что обучение РКИ не имеет ничего общего с обучением русскому как родному. Выделим общие черты:

1. изучение языка как системы. Увеличение словарного запаса и его правильное применение, владение фонетическими особенностями,

грамматическим строем. Грамотное владение как письменной, так и устной речью;

2. воспитательная направленность обучения, всестороннее развитие личности;

3. идентичность психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения у представителей разных национальностей, связанных с качественной трансформацией умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения [5, с. 14].

Единственное отличие в изучении русского как иностранного в отличие русского как родного – это осознанное обучение языку. Студенты мотивированны, они сознательно подходят к изучению языка, следовательно, учат правила, инструкции, выполняют упражнения и прорабатывают свои ошибки, задают большое количество вопросов по изученным темам, чтобы избежать недопонимания материала. Они заинтересованы в том, чтобы их речь была грамотной, чтобы они сливались с носителями языка.

Обучение русскому языку как иностранному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель и обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления [37, с. 30].

Рассмотрим, с какими трудностями в изучении русского языка (РЯ) встречаются в Западной Европе, в странах СНГ, в арабских странах и азиатских странах.

Начнем рассмотрение со стран СНГ.

В постсоветских странах существуют следующие типы школ с изучением РЯ:

— РЯ как родной: с 1-го класса – русскоязычные школы «национального меньшинства» на Украине, в Молдавии, странах Балтии;

— РЯ как «второй родной» – белорусские школы;

— РЯ как неродной: со 2-го класса – киргизские, казахские школы и армянские школы с углубленным обучением русскому языку;

— РЯ как иностранный: с 5-го, 6-го, 7-го, и даже с 10-го классов – страны Балтии, Азербайджан, Таджикистан, Молдавия;

— билингвальные школы, в которых часть предметов изучается на русском языке, а 40% (и выше) на языке титульной нации – Латвия, Эстония;

— смешанные школы, в которых есть классы с преподаванием на русском языке и на языке титульной нации.

Отметим отличие русского языка как неродного и как иностранного: неродным он является для граждан других национальностей, живущих на территории РФ (башкиры, татары, армяне и т.д.), бытовые вопросы эти народы обсуждают на своем родном языке. Иностранным он является для жителей других государств.

После распада СССР экономическое положение в странах ухудшилось, что повлекло за собой ряд неблагоприятных ситуаций для изучения русского языка. Во-первых, сократилось общение с носителями РЯ, и из-за отсутствия практики, появился речевой барьер у людей, когда-то владеющим РЯ как родным. Во-вторых, несоответствие методических программ реалиям современности: они рассчитаны на контингент, изучающий РЯ, как неродной или как второй, а ученики не знают язык. В-третьих, нет квалифицированных педагогов, свободно владеющих РЯ.

На основании приведенных данных можно сделать вывод, что в настоящее время область изучения русского языка как иностранного в

школах стран ближнего зарубежья расширяется, а область изучения русского языка как родного и как неродного – сужается. Наметилась тенденция к совмещению методик преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного в разноязычном и разноуровневом коллективе полиэтнической учебной среды в этих странах [43, с. 3].

Таким образом, главная проблема преподавания РЯ ученикам в странах СНГ – устаревшие, не обновляющиеся методики и недостаток квалифицированных кадров, способных преподавать РЯ на разных уровнях.

Страны западной Европы.

В целом в странах Западной Европы заметен спад интереса к изучению РЯ, хоть в нескольких странах количество изучающих этот язык стало больше (например, в школах Бельгии, Кипра, Норвегии, Швеции и т. д.). В европейских странах РЯ начинают изучать в старших классах по 2 часа в неделю. [3, с. 1].

В трети стран при Российских центрах культуры и науки организованы курсы по изучению языка, которых с каждым годом становится все меньше. В Европе организованы краткосрочные курсы при ассоциациях, сотрудничающих с Россией, также частные курсы [6, с.61-63].

Но следует отметить, что курсов по повышению квалификации для педагогов РКИ практически нет, поэтому им приходится заниматься самоподготовкой и самообучением, рассчитывая на свои силы [15, с. 61-62].

Как и в странах СНГ, в Европейские учебные заведения испытывают дефицит с качественной современной методической литературой по РКИ. Следует отметить, что обучают РЯ только в частных школах, организованных русскоговорящими родителями и преподавателями РЯ, переехавшими в Европу из СССР и стран СНГ, государственные учебные заведения отказались от русского языка. В таких школах в основном обучаются дети из недавно эмигрировавших русскоговорящих семей [10, с. 2].

Для курсового обучения в странах Западной Европы характерны методологическая и методическая комплексность, интегративность, полипарадигмальность при ведущей роли тех методов, технологий и приемов, которые в наибольшей степени соответствует условиям обучения и региональной специфике культурно-типологического стиля учебно-познавательной деятельности учащихся. В процессе преподавания педагоги используют методы практически всех основных групп: прямые, комбинированные, интенсивные, сознательные [56, с 8]. Но, как показал анализ, преподаватели европейских курсов РЯ в качестве доминирующих используют коммуникативный и сознательно-сопоставительный методы. Также, как и в СНГ, у многих преподавателей нет филологического и педогогического образования, следовательно, не владеют методиками преподавания РКИ, что негативно влияет на обучение.

Следующая особенность – разновозрастные разноуровневые группы, то есть на одном занятии может присутствовать и школьник, и бизнесмен, и пенсионер. У всех разная скорость восприятия и обработки информации – еще один негативный фактор, сопровождающий обучение.

Анализ проблем, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка, работающие в странах Западной Европы, позволяет определить направления методического сопровождения процесса обучения РКИ:

1. разработка современных лингвометодических моделей обучения русскому языку как второму, третьему, четвертому иностранному; как второму родному. В этих моделях важно учесть региональную специфику преподавания РЯ.

2. разработка сайта, на котором должны быть представлены учебные материалы, структурированные как по аспектам (фонетика, лексика, грамматика), так и по уровням владения РЯ. Сайт должен содержать мультимедийные материалы лингвокультурологической, лингвострановедческой, страноведческой направленности, что позволит расширять естественную русскоязычную среду. Материал обеспечит

преподавателям творческий подход к проектированию уроков, если материал можно будет редактировать. Сетевой формат обеспечит доступ к учебным ресурсам в любой стране региона.

3. разработка программ повышения квалификации для европейских преподавателей РКИ по различным вопросам: проектирование учебных программ, подбор средств обучения для работ в группах третьего возраста, детского возраста, для работы в целых семьях, изучающих РКИ.

Арабские страны.

Огромный поток русских туристов в арабские страны, разбудил у местных жителей интерес к изучению одного из самых сложных языков. Но, как рассказывают арабские студенты, русский не такой сложный, как арабский, поэтому их не пугают трудности грамматики РЯ. Большая часть студентов, изучающих РЯ мечтает связать свою жизнь с туризмом, на втором месте желание работать преподавателем РКИ, а третье место занимают студенты, желающие работать в России.

Несмотря на то, что уровень внимания к РЯ растет, проблемы в преподавании еще не решены. Следует отметить, что в арабских странах чаще преподают квалифицированные специалисты, или большой поток студентов приезжает в Россию, чтобы тут закончить университет.

Не решена проблема с нехваткой методических материалов – зарубежные преподаватели не удовлетворены их качеством. Основное решение этой проблемы преподаватели видят в создании интернациональных коллективов разработчиков программ и учебников по РКИ. Но так как этот вариант потребует большого временного промежутка, большого количества специалистов, для проработки и согласования программ, то предложили альтернативу, как и в странах Западной Европы, ученые – филологи предлагают создать сайт – ресурс, в котором можно не только скачивать методические материалы, но и редактировать их, обсуждать и выстраивать свой образовательный процесс в нужной последовательности. Также эти

сайты должны содержать методические рекомендации для повышения квалификации и тренировки иностранного преподавателя РЯ.

Затрудняет изучение РКИ различие в культурах и традициях. Именно язык отражает процессы, происходящие в стране. Что касается языковой нормы, то она представляет собой «своего рода фильтр, который либо пропускает, либо задерживает то, что произведено на базе языковой системы: пропускает то, что реально существует в языке и функционирует в речи, и «отфильтровывает» те продукты системы, которых реально в языке не существуют и в нормальной речи не употребляются» [47, с. 41].

Приведем пример одного яркого культурного различия – формула обращения. Согласно русскому речевому этикету, вне зависимости от должности, люди по возможности обращаются друг к другу по имени отчеству, если они его знают. Мы не говорим: сэр, мистер, мисс и т.д. В арабской культурно – языковой традиции все выглядит иначе. Существуют разные формулы обращения в зависимости от социального статуса и возраста человека (чаще: господин, брат). Для арабских студентов назвать преподавателя по имени отчеству – проявление неуважения, они обязательно используют слово «доктор», а уже после ставят имя (н-р: Доктор Любовь), что в России выглядит достаточно странно.

Азиатские страны.

Рассмотрим, как относятся к изучению РКИ в Азиатских странах на примере Китая.

Согласно последним данным, в 2017 году в Китайской Народной Республике проходят обучение порядка 16 тысяч студентов из России, тогда как в Российской Федерации обучение проходит около 28 тысяч граждан КНР [44, с 9-10]. Интерес к РЯ растет по мере развития сотрудничества между Россией и Китаем. На протяжении последних лет этот язык входит в тройку самых перспективных (после английского и японского), поэтому на РЯ в Китае сейчас изучают не только язык и литературу, но и технику, философию, политику, экономику.

Интерес к РКИ возник давно, например «Дом русского языка» был организован еще в начале 18 века. Изучение русского в Китае можно назвать скачкообразным: внимание на РЯ то обращали, то отказывались от него.

Отношения двух стран получили мощный импульс для развития после Октябрьской революции. В первые десятилетия Советской власти многие руководители и функционеры, как Коммунистической партии Китая, так и Гоминьдана проходили обучение в России, закладывая тем самым фундамент для приоритетного изучения в Китае русского языка [17, с 6].

Особый этап в изучении русского языка среди граждан Китая, начался с момента образования Китайской Народной Республики в 1949 г. На фоне тесного взаимодействия СССР и КНР в тот период, изучение русского языка здесь стало приоритетным и достигло больших масштабов, с последующим резким спадом после 1966г. [36, с.7].

С конца 1980-х гг. программы обучения русскому языку в Китае наконец то вновь в полной мере начинают принимать системный общегосударственный характер.

С началом нового тысячелетия количество граждан КНР в российских учебных заведениях стало расти быстрыми темпами: если в 2000 г. 6 700 граждан Китая получали образование в российских учебных заведениях, то в 2011 г. эта цифра достигла 20 тыс. человек [7, с 148].

Сегодня в Китае идет активная работа над разработкой методик для изучения РКИ. Фундаментом является общегосударственный учебный комплекс учебников «Восток», выпущенный в начале 21 века. Следовательно, главная задача – уйти от классической программы, так как обучение должно отвечать запросам общества не только в текстовом наполнении, но и с точки зрения методик. Нужно вписать новые технические возможности, которыми богат Китай.

Следующая проблема в изучении РКИ – это необходимость специалистов, которые владели бы и знаниями в негуманитарной сфере и русским языком. Область русского языка для нефилологов продолжает

сокращаться, в отличие от филологической сферы. И эта тенденция очень не соответствует потребности развития отношений между Россией и Китаем.

Наконец, нельзя забывать о сложности РЯ. Китайская грамматика проста, а фонетика, несмотря на количество тонов, бедна. Очень непросто дается изучение русского, в отличие от европейских языков, которым начинают обучать еще в дошкольных учреждениях. Профессор Сианьского университета нефти Р.Р. Ягудова в ряде своих работ показала, что, в связи с тем, что дух языка в недетском возрасте, в иной языковой среде тяжело передавать через рутинную работу по основным методикам с учебным материалом, то основой должны стать практикоориентированные методики [57, с 853].

Но самые главные аспекты в изучении языка: фонетику, грамматику, лексику, нужно вынести в итоги данного параграфа, так как проблемы в изучения РКИ для разных народов в них одинаковы. Фонетика русского очень богата и груба: у нас много шипящих, рычащих, звонких звуков, поэтому перестроить речевой аппарат для не носителей непросто.

В русском языке ударение разноместное – может падать на любой слог, а также подвижное – может изменяться в пределах слова, например:

«клАсть – кладУ», «кОт – котА»;

играть смыслоразличительную роль, например:

«старинный зАмок – дверной замОк».

Ударение передается артикуляционно с помощью выделения ударного слога в слове по длительности и напряженности. Ритмика русского слова заключается в напряженности артикуляции и длительности звучания.

Для иностранных студентов русская ритмика представляет сложный феномен, в связи с чем, они могут допускать некоторые нарушения. Так одни из нарушений связаны с удлинением ударного гласного в то время, когда отсутствует напряженность артикуляции. Важный момент артикуляции заключается в мускульной напряженности артикуляции гласного. Нарушение ритмики может происходить из-за неправильной количественной редукции,

то есть удлинения безударных гласных, а также нарушение качественной редукции гласных. Для устранения этой черты акцента в русском языке следует проводить фонетическую разминку, включающую в себя задания на редукцию гласных, то есть более короткое и менее напряжённое произношение гласных в безударных позициях.

Следует подбирать необходимые для отработки упражнения, которые направлены на сложные для иностранцев позиции:

1) произношение «А» и «О» в слабых позициях – в абсолютном начале слова, после твердых в первом предударном слоге, в заударном слоге, и если слово четырехсложное, то и в других предударных или заударных позициях;

2) произношение «А» и «Е» после мягких – в первом предударном слоге;

3) произношение «Е» в первом предударном после шипящих, а также в других позициях.

Безусловно, на начальном этапе работу над произношением, когда необходимо отработать навык ударения, т.е. длительного и напряженного выделения слога, следует вести на односложных словах. После отработки данного навыка и его автоматизации педагогу можно переходить к более сложным словам, к шести- и даже семисложным. При этом преподаватель разрабатывает упражнения на конструкции, в которых фонетические слова, состоящие из предлога и слова, произносятся как одно слово – слитно. Здесь следует помнить, что в некоторых сочетаниях предлог перетягивает ударение на себя, например:

[Износу], [Издому], [дОтемна], но [до дОма], [за дОлго].

В процессе работы над возникающими трудностями педагогу следует учитывать, что особую сложность представляют слова, где имеет место стечение согласных, например*: «нравственный», «вымогательство».* Зачастую студенты для облегчения произношения вставляют гласный между смычными глухими согласными, что является ошибочным. Для работы с такими сложностями можно использовать упражнения на выработку навыка

произношения звуков в их сочетании, но в изолированной позиции, при этом проводя аналогию слов, как со стечением согласных, так и без, например, прочитать пары слов и определить разницу в произношении.

Парные согласные также нельзя оставлять без внимания, а именно звуки *[Б], [П],* так как во многих языках нет такой четкой градации на звонкие и глухие, поэтому иностранцы часто не чувствуют разницу в них, например, в арабских и китайском языках «папа» произносится как: *[БАБА]*.

Процесс научения произношению состоит в осознанном усвоении артикуляции звуков, при этом имеет место и имитация, когда студенты слушают образец и повторяют его. Во время имитации в студенческой аудитории преподаватель должен объяснять правила артикуляции, при этом использовать различные схемы, вводить звуки-помощники и показывать благоприятную фонетическую позицию. А также демонстрировать ощутимые моменты артикуляции, под которыми подразумевают такие положения речевых органов, которые студент может почувствовать: это изменение положения губ, расположение языка, вектор и мощность воздушной струи.

Грамматика русского языка сильно отличается от грамматики других языков: в европейских языках есть окончание множественного числа существительных, как и в русском, но в РЯ нужно запомнить не одну форму мн.ч, а все формы падежных окончаний. В китайском языке есть синонимичные глаголы, означающие различные состояния действий: *«идти 去- прийти 回»*, а в РЯ нужно запомнить не только синонимы, но и вид глагола.

В тех случаях, когда грамматические явления двух языков совпадают, наступает положительный перенос, который способствует лучшему усвоению грамматических явлений. Чаще происходит обратное: обучаемые допускают ошибки, причиной которых является интерференция, т. е. перенос в изучаемый язык характеристик, свойственных родному языку. Процесс

обучения русской грамматике в иностранной аудитории будет более сложным не в области совпадений, а в области различий. К ним относятся следующие:

1. наличие изменяемых частей речи: существительные, прилагательные, местоимения, числительные и др.;
2. спряжение глаголов;
3. способы образования форм множественного числа существительных;
4. наличие в структуре формы русского слова приставок, суффиксов, окончания;
5. комплексный характер выражения грамматических значений в окончании: а) рода, числа, падежа; б) времени, лица, числа;
6. наличие категории вида у глагола;
7. наличие однонаправленных и неоднонаправленных глаголов движения;
8. изучение разрядов местоимений.

Таким образом, при изучении РКИ мы видим грамматические и методологические проблемы. То есть, можно сделать вывод, что при обучении сложно не только обучающимся, но и преподавателям.

1.3. Возможности применения интенсивного курса в отношении русского языка как иностранного

В теории и практике преподавания иностранных языков, в частности русского как иностранного, проблема создания системы упражнений относится к числу наиболее существенных. В этой области работали такие методисты, как И. В. Рахманов, А. А. Миролюбов, И. Д. Салистра, С. Ф. Шатилов, Е. И. Пассов, Б. А. Лапидус, И. Л. Бим и др. Ими было

пересмотрено обучение иностранному языку с целью развития теории упражнений в свете коммуникативного подхода в обучении.

А.Н. Щукин определяет данное понятие как «особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого происходит активизация обучающихся как в образовательном, так и в воспитательных планах» [51, с. 12]. Важной особенностью интенсивного обучения является тот факт, что оно протекает в сжатые сроки и при большой ежедневной концентрации учебных часов, именно способами организации и проведения занятий оно и отличается от традиционного обучения [4, с. 85].

В первую очередь интенсивный курс РКИ направлен на развитие творческой мыслящей активной личности, которая будет работать в коллективе и способна сама добывать знания. При интенсивном обучении у преподавателей нет времени, чтобы выдавать большой объем знаний, зачастую превышающий возможности памяти и интеллекта обрабатывать эту информацию. При интенсификации обучения учебный процесс должен быть организован так, чтобы поставленные задачи решались с максимальной эффективностью при минимальной затрате времени. Следовательно, интенсификация способствует оптимизации обучения: улучшается качество обучения и производительность. Это обеспечивается использованием средств наглядности, максимального использования аналитических и имитативных способностей учащихся, созданием благоприятных условий для контроля и самоконтроля.

Следует отметить, что, ранее описанные, методики интенсивного обучения иностранным языкам (и РКИ в том числе) приобретают популярность. В основе большинства из них лежит концепции:

— активизации психических резервов личности резервов личности Г. Лозанова;

— эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера;

— интенсивный метод обучения устной речи взрослых Л. Ш. Гегечкори;

— суггестокибернетический метод В. В. Петрусинского;

— метод погружения А.С. Плесневича;

— ритмопедия Г.М. Бурденюка;

— гипнопедия Э.М. Сировского;

— «экспресс» – метод Илоны Давыдовой;

— метод активизации возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской;

— психотерапевтический метод (ИЛПТ) И.М. Румянцевой.

Рассмотрим основные составляющие интенсивного обучения как иностранным языкам, так и РКИ.

Интенсивный курс направлен на сохранение социально-психологических аспектов жизненного общения. В условиях данного обучения преподаватели должны создать благоприятную, доверительную атмосферу, по максимуму снять психологические зажимы и барьеры, чтобы активизировать речевую деятельность – в дальнейшем избежать речевых барьеров, доводят до автоматизма лексико-грамматические знания, показывают коммуникативную целесообразность использования в речи тех или иных речевых формул, также дают интересный материал по страноведению.

Отметим, что *интенсивный курс – это игра, хорошо организованная игра,* так как интенсивное общение представляет собой обучающее общение. Формой реализации учебного процесса становится принцип косвенного целеполагания, т.е. игра в самом широком смысле слова.

Коммуникативный блок определяет мотивированность и целенаправленность речевой ситуации, которая используется для организации учебного материала. Преподаватель должен создать в аудитории максимальную плотность общения. Ситуация должна быть моделью общения,

а речевые единицы, входящие в неё, должны быть представлены во множестве вариантов. В рамках ситуаций предъявляются и отрабатываются: языковой материал, формулы речевого этикета и речевые средства по интенциям [19, с. 4].

Основы коммуникативной методики начали активно развиваться в рамках натурального и прямого методов (в основе их идея обучения иностранным языкам по тем же законам, по которым маленькие дети овладевают родным языком — путем многократного прослушивания и последующей имитации). Эти упражнения разнообразили методику приемами работы над фонетикой и лексикой (в том числе беспереводными способами семантизации лексики). По мнению Г. Палмера, стоявшего у истоков прямого метода (США, 20-е гг.), готовые образцы подлежат заучиванию и затем используются для построения по ним предложений по аналогии. А фонетический, грамматический и лексический материал сведен к минимуму. Непрямые (аудиолингвальный и аудиовизуальный) методы показали важность речевых образцов и тренировки по ним. Была разработана система постепенно усложняющихся упражнений, добавлены упражнения Палмера в имитации и подстановке упражнения на трансформацию речевых образцов, на расширение структур, вопросно-ответные задания.

Эту систему впоследствии обобщил и ввел в практику обучения иностранным языкам в России Е. И. Пассов в виде условно-речевых упражнений. Он предложил также разделить все упражнения не на языковые и речевые, а на коммуникативные (отвечающие ситуациям общения) и некоммуникативные (формальные). Эти упражнения делаются в устной форме и представляют собой определенную систему, состоящую из следующих типов упражнений:

Эти упражнения делаются в устной форме и представляют собой определенную систему, состоящую из следующих типов упражнений:

— имитативные упражнения (ученик повторяет за преподавателем предложения, ничего не изменяя, но при этом выполняя коммуникативную

задачу, вставляя «я тоже», или «и я», или выбирая один из двух вариантов в альтернативном вопросе);

Преподаватель: Я вчера утром делал зарядку.

Ученик: И я вчера утром делал зарядку.

— подстановочные упражнения (ученик заменяет лексические единицы в той же грамматической форме);

Преподаватель: Я вчера утром готовил омлет.

Ученик: А я вчера утром готовил кашу.

— упражнения на расширение речевого образца (ученик использует ранее изученную лексику);

Преподаватель: Я вчера утром делал зарядку.

Ученик: Я вчера рано утром делал зарядку с новыми гантелями.

— трансформативные упражнения (ученик заменяет грамматическую форму лексической единицы);

Преподаватель: Я вчера утром делал зарядку.

Ученик: И я вчера утром сделал зарядку.

— репродуктивные упражнения – переходные от предречевых к речевым (ученик использует изучаемую грамматическую форму).

Преподаватель: после зарядки у меня болит колено. Что мне делать?

Ученик: Вам нужно поменять упражнения и сходить к врачу.

Только после того как сформированы лексические и грамматические навыки употребления какого-либо речевого образца, можно переходить к речевым упражнениям с использованием изучаемой структуры. При этом продукция (создание) речи должна пройти стадию репродукции (воссоздания). Репродукция речевого высказывания может иметь опоры в виде текста (прочитанного или прослушанного), рисунков, плана, ключевых слов.

В рамках аудиовизуального метода, возникшего во Франции в 50-е гг. XX в. и связанного с именами П. Ривана, Ж. Гугенейма, А. Соважо,

развивавших идеи прямой методики, весь лексико-грамматический материал группировался вокруг тем и ситуаций, охватывавших наиболее частые случаи повседневного общения. Ими была предложена методика работы с диафильмами. Диафильм состоит из серии сюжетно сгруппированных картинок, имеющих текстовые комментарии. И картинки, и текст, объединенные сюжетом, служат хорошей опорой для развития навыков говорения (диафильм может быть предъявлен многократно: сначала с чтением подписей к слайдам, затем восстанавливая их по вопросам, обращенным к учащимся, наконец, с комментированием каждой картинки самими учащимися по памяти).

Метод *«полного физического реагирования» (Total Physical Respons)* (возник в 70-е гг. благодаря Д. Эшеру) – начале добиться понимания и реагирования в командах, что потом приведет к использованию их в речи. Так, знание и способность использовать в речи глагольную лексику проверяет прием «Покажи и скажи», обязанный своим происхождением методу «Learning by doing» («Обучение через действие») Г. Палмера. Ученики должны с помощью пантомимы показать действие, ранее описанное на бумаге, (например: «Закрой окно!», «Открой дверь!», «Достань тетрадь!» и т.п.). Другие ученики должны понять и объяснить, что было показано. Таким образом, в активный процесс говорения включается вся группа.

В рамках прямой методики реализовывал свои идеи и М. Уэст, уделявший особое внимание рецептивным видам речевой деятельности – аудированию и чтению, ибо именно через рецепцию (восприятие) человек приходит к продукции речи, по мнению представителей этой методической системы. М. Уэсту мы обязаны приемом *«Прочти и скажи» («Look up and say»)*, который был модифицирован как «Read and look up». Смысл приема заключался в том, что нужно про себя прочитать фразу текста, поднять голову и повторить ее, не глядя в текст. Таким образом не только чтение выводилось на уровень говорения, но и развивалась кратковременная (или оперативная) память, настолько необходимая для коммуникации.

«Естественный подход» (Natural Approach) (ярким представителем его был С. Крэшен, 80-е гг.) развивает идеи натурального метода о примарности аудирования. В соответствии с этим методом наилучший способ предъявления материала – рассказывание (историй, сказок и т.п.). Предполагается естественная последовательность в овладении речевым материалом: от незнания к знанию, с целью чего учащимся и предлагается история или сказка, где повторяются одни и те же структуры и на их фоне встречаются новые лексические единицы, подлежащие усвоению. В потоке хорошо понятной информации легко усваивается новая лексика.

Интенсивные методы, в основе которых лежит суггестопедический метод Г. Лозанова. С помощью игровых приемов: картинного лото, домино, разнообразных игр с мячом, приемов работы с интонацией и ритмикой слова: простукивания (для запоминания ударения в русских словах как трудного для иностранцев фонологического явления), приема «интонационные качели», опоры на различные ключи памяти и др.

К менее известным относится *«молчаливый метод» (The Silent Way),* основанный на большом количестве подсобного материала преподавателя (таблицы, схемы, в том числе с активным использованием цвета, большое количество готовых предложений, написанных на отдельных листах и т.п.), а также «молчание» ученика, точнее его «молчаливая» деятельность над усвоением языковых структур. Одним из интересных приемов этого метода является использование одного и того же текста со все большим количеством пропущенных слов. Конечным вариантом является текст, в котором пропущены все слова, и нужно восстановить первоначальный текст.

«Обучение языку в коллективе» (Community Language Learning), напротив, предполагает активную деятельность самих учащихся, которые даже предлагают тему очередного занятия, основываясь на своих собственных интересах. Учащиеся при этом сидят в круге (самое лучшее расположение для общения), каждый высказывается на родном языке по данной теме (1—3 предложения), а стоящий за их спиной преподаватель

помогает перевести высказывания на изучаемый язык. В результате получается текст, составленный самими учащимися, он записывается на диктофон, распечатывается и на следующий день с ним работают в фонетическом, лексическом и грамматическом планах. Этот метод можно использовать время от времени для развития речевой практики.

Подводя итог, делаем вывод, что интенсивное обучение РЯ, как и другим иностранным возможно, если педагог хорошо знаком с методиками преподавания, владеет психологическими знаниями, чтобы расположить к себе аудиторию, преодолеть стеснение учеников. Конечно, студенты должны быть нацелены на результат, понимать, что грамматикой РЯ овладеть сложнее, чем другого языка, должны полностью выкладываться в классе, а также постоянно работать вне учебного заведения над своим уровнем языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В первой главе данного исследования рассматриваются понятия «РКИ» и «Интенсивного метода обучения». Были рассмотрены основные методы интенсивного обучения иностранным языкам, подходящие для интенсивного изучения языков. Данные методики разрабатывались в конце двадцатого века, то есть методик, отвечающих требованиям современных реалий нет.

Сделали вывод, что данные методики можно разделить на две группы: основанные на активизации личностных резервов обучающихся и основанные на использовании технических средств. В основном, все обучение строится на методиках, акцентирующихся на использовании личностных резервов (метод погружения, метод активизации резервных возможностей личности). Было подчеркнуто, что методики не могут работать одинаково со студентами разных национальностей, так как каждые сталкиваются с разными трудностями при обучении (некоторым дается сложнее фонетика, другим – грамматика).

Также рассмотрены проблемы преподавания русского языка как иностранного разным народам. Выявлены общие проблемы: недостаток высоко квалифицированных специалистов, нет современной методики обучения, нет курсов повышения квалификации для действующих педагогов. Также прослеживается одно предложение от преподавателей рассмотренных народов: создание единого методического Интернет-ресурса, с которого возможно будет скачивать материал и редактировать его, также и загружать туда свои наработки, чтобы они были доступны всем работающим в этой сфере.

Известно, что РЯ один из самых сложных, поэтому существуют сомнения в возможности интенсивного обучения. В этой главе были рассмотрены трудности, с которыми сталкиваются студенты.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИНТЕНСИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

2.1. Теоретическая основа и организация опытно – поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному

Сложную грамматику, фонетику усугубляют и другие проблемы: отсутствие современного методического материала, грамотных специалистов, как было отмечено ранее. Следовательно, вторая глава данной работы будет посвящена именно этим аспектам [21, с.231].

Организация исследования зависит от многих факторов, но больше всего – от его вида, т. е. от того, является ли оно коллективным, комплексным или индивидуальным. Коллективное исследование связано с разработкой группой участников работы общей темы, когда каждый из исследователей выполняет какую-то часть общей работы. *Комплексное исследование – разновидность коллективного*. Оно отличается многопредметностью (несколько предметов исследования) и многоаспектностью, например, включает психологический, социально-педагогический, технологический, управленческий аспекты, причем результаты его интегрируются и выражаются в виде педагогических или организационно-педагогических выводов, моделей и рекомендаций. Индивидуальное исследование проводится одним исследователем, и его организация представляет собой самоорганизацию деятельности.

Понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция» в научной литературе иногда объединяются, а иногда разграничиваются. Современная трактовка коммуникативной компетенции представляет её в виде сложного целого, не поддающегося описанию в рамках исключительно одной теории. По мнению О.Ф. Васильевой,

проблемы коммуникативной компетенции могут быть разделены на методические, лингвистические, психологические, а также социолингвистические [3, с.17].

Очевидно, что при таком подходе в содержательный объём «коммуникативной компетенции» входит методически, лингвистически, психологически и социолингвстически взаимосвязанная совокупность всех компонентов, формирующих основные составляющие коммуникации, которые оказывают влияние на успешную реализацию ситуации общения, а также знания и умения, необходимые учащимся для понимания и продуцирования собственных программ речевого поведения и взаимодействия. Коммуникативную компетенцию как сложный комплекс проблем описывает в своих статьях и А.Н. Щукин: это способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности [58, с. 42].

В настоящее время выделяется следующий круг компетенций, формирование которых должно происходить на занятиях по русскому языку как иностранному: языковая компетенция, суть которой заключается в знании системы изучаемого языка, его основных законов и умении применить эти знания на практике;

— речевая компетенция, выражающаяся в знании способов формулирования мыслей на чужом языке и умелом использовании их при построении собственных высказываний в различных сферах общения, а также в способности адекватно понимать высказывания других участников речевого взаимодействия;

— социальная компетенция, проявляющаяся в умении продуктивно контактировать и включаться в активную коммуникацию со всеми представителями данного общества; - социокультурная компетенция, заключающаяся в понимании национальнокультурного своеобразия страны

носителей языка, осведомлённости о её истории, традициях, особенностях делового и речевого этикета и умении использовать свои познания в процессе межкультурного общения;

— стратегическая компетенция, под которой понимается способность заранее планировать свои речевые действия и ожидаемый от акта общения результат;

— дискурсивная компетенция, выражающаяся в умении вести беседу на основе построения связных и логичных высказываний и в правильном выборе лексических средств в соответствии с ситуацией общения и поставленными коммуникативными задачами;

— предметная компетенция, предполагающая осведомлённость о предмете речи, содержании и объёме различных понятий;

— профессиональная компетенция, формирующаяся в процессе обучения языку будущей специальности и проявляющаяся в дальнейшем в способности ведения продуктивной профессиональной деятельности.

Безусловно, важными компонентами коммуникативной компетенции иностранного студента являются:

— правильность речи, то есть соблюдение норм русского литературного языка (орфоэпических, лексических, морфологических синтаксических и т.д.), умение строить высказывание в устной и письменной форме в соответствии с этими нормами;

— точность речи, которая часто бывает связана с точностью словоупотребления, т.е. корректным использованием синонимов, омонимов, многозначных слов;

— ясность и понятность речи, которая часто зависит от умелого употребления в речи терминов, неологизмов, заимствованных слов; - выразительность речи, то есть владение изобразительными средствами языка (эпитетами, метафорами, сравнениями и т.д.);

— лексическое богатство речи, которое заключается прежде всего в богатстве и разнообразии словаря говорящего и реализации в ней хотя бы одной группы парадигматических отношений (отношений общности и противопоставленности лексических ресурсов языка);

— логичность речи, которая базируется на соблюдении четырёх законов логического мышления, знании приёмов убеждения и правил построения системы аргументации; качественное и уместное употребление профессиональной речи во всех её жанрах;

— умение эффективно вести деловое общение во всех его видах, равно как и интернетпереписку; умение слушать и слышать партнера по общению;

— способность правильно конструировать тактику речевого поведения в различных ситуациях речевого взаимодействия.

Все составляющие системы обучения взаимосвязаны, зависят друг от друга и от целей обучения, складывающихся под воздействием языковой среды, влияющей на выбор тактик обучения, методов, принципов и средств организации учебного процесса. Ожидаемые продуктивные результаты совместной деятельности преподавателя и учащихся и являются целями обучения, которые влияют на выбор содержания, принципов, форм, методов и средств учебного процесса. Как правило, выделяются три основные цели: практическая, общеобразовательная и воспитательная.

В формировании у иностранных учащихся коммуникативной компетенции, желании и умении вести общение на русском языке заключается практическая цель обучения. От целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, избираемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых в процессе обучения и после его окончания, зависят особенности и содержание коммуникативной компетенции. Конечной целью обучения, а также конечной целью изучения языка, является овладение каждым учащимся

коммуникативной компетенцией. Для достижения этой цели очень важно обучить студентов-иностранцев устной монологической речи. Это один из основных и труднодостижимых практических навыков при формировании коммуникативной компетенции.

Обучение устной иностранной монологической и диалогической речи имеют в основе следующие принципы:

— принцип последовательного складывания умений устной иноязычной монологической и диалогической речи;

— принцип профессионально направленного обучения, взаимосвязи со специальными дисциплинами, проблемной презентации изучаемого материала;

— принцип адекватности предлагаемых заданий характеру речевого действия, нуждающегося в формировании;

— принцип разнообразия учебного материала, представленный в качестве образца для формирования необходимых навыков;

— принцип автономности, предполагающий возможность самостоятельного ознакомления с учебным контентом.

Все эти принципы призваны способствовать формированию навыков устной и письменной речи у студентов-иностранцев. В течение длительного времени устной речью считалось любое высказывание на иностранном языке, но главной задачей обучения коммуникативной компетенции является выработка умения «создавать» или «творить» высказывания. Все виды речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение) осуществляются с помощью мыслительной деятельности. В процессе этой деятельности человек выступает как говорящий и как слушающий. Стройная и правильная устная речь учащихся складывается в процессе освоения ими навыков и умений понимания и выражения мысли. Для развития речевых механизмов необходима работа над устной речью. Преподаватель должен умело поддерживать и направлять речевую инициативу учащихся,

стимулировать их стремление строить неподготовленную речь, учить важности осмысленного подхода к содержанию речи, развивать способности устного опережения.

Чтобы общаться на иностранном языке, необходимо обязательно развивать навыки устной речи. Тема должна быть близка к реальной обстановке общения, вызывать интерес и эмоции у всех студентов. Задания должны носить творческий характер и способствовать развитию речевой инициативы. Как диалогу, так и монологу следует обучать.

Так как целью данной исследования является именно групповое обучение, то остановимся на наиболее сложном виде – коллективном комплексном исследовании.

Первый этап – ориентировочный. Он предполагает объективный анализ и оценку образовательной ситуации в стране, регионе, городе (районе) или микрорайоне, изучение социального заказа общества и государства образованию, запросов населения, насыщенности и запросов рынка образовательных услуг, поиск возможных «социальных ниш» для предложения образовательных услуг, оценку успехов, достижений и проблем, стоящих перед коллективом или органами управления [26, с.20].

Этот этап осуществляет инициатор и потенциальный руководитель коллективного поиска с группой своих помощников-активистов, среди которых очень желательно иметь представителей основных направлений планируемого комплексного исследования: социолога, демографа, психолога, ученого-педагога, педагогов-предметников, педагога-технолога, валеолога и др. (тут возможны разные варианты).

Каков запрос на интенсивное обучение РКИ? Как было отмечено в предыдущей главе, русский снова становится популярным и востребованным. Даже в нашем удаленном от границ городе – Екатеринбурге – встретить иностранца несложно. Институты борются за звание «престижного» ВУЗа, поэтому привлекают иностранных студентов, которые, в свою очередь, составляют половину мигрантов. Неудивительно, так как образование в

России ценится, а наши институты входят в списки лучших по миру. Всегда время на изучение ограничено, так как XXI век – век скоростного развития технологий. Мир не стоит на месте, и человек должен соответствовать. «Планета вращается. Знаете ли. Можно вращаться вместе с ней, а можно зацепиться за что-то, но тогда тебя свалит с ног» (С. Кинг). В некоторых странах РЯ начинают учить с начальных классов, но, как показала практика, такое обучение не дает нужного результата, поэтому учиться во взрослом возрасте приходится «с нуля». Востребовано именно коллективное обучение, так как, во-первых, главное средство интенсивного обучения – коммуникация, т.е. индивидуальное обучение не будет работать. А, во-вторых, грамотных и высококвалифицированных специалистов всегда нехватка.

Второй этап – диагностический (если необходимая диагностика уже проведена, то на этом этапе упорядочиваются, актуализируются ее результаты). Изучается уровень развития интересующих исследователей педагогических процессов и явлений, исторический и современный опыт решения аналогичных (или близких) проблем. К исследованию на этом этапе привлекается более широкий круг специалистов, в основном используются уже известные (стандартные) методы и методики [31, с 65].

Третий этап – постановочный. Определяются исходные теоретические позиции, цели и задачи поиска, проектируется модель будущего, преобразованного состояния исследуемого процесса, учреждения, системы, их новое «лицо». Происходит генерирование ведущих идей и замысла преобразования, подбор «носителей» нововведений, намечаются способы введения нового и отслеживания эффективности нововведений. На этом этапе сочетаются индивидуальная творческая деятельность инициаторов поиска, ответственных за его отдельные направления, и коллективная мыследеятельность (дискуссии, защиты проектов, мозговой штурм, обсуждения). Составляются концепции и своего рода сценарный проект (программа, исследовательский проект) поиска [37, с 74].

Актуальные методики также были рассмотрены в первой главе данного исследования. Проанализировав их, рассмотрев частые исходные данные учеников, сформулировав цели и задачи обучения, разработана программа, часть которой будет представлена в следующем параграфе данной научной работы.

Четвертый – преобразующий, основной по времени и объему работы этап исследования. Выполняется запланированная работа (эксперимент, создание и реализация авторских программ и проектов, введение усовершенствованных технологий, моделей управления и т. д.). Особое значение приобретают обучение кадров методике исследовательской работы, осуществление научного и научно-методического сопровождения преобразований (поэтапный анализ, научные и научно-методические семинары, экспертиза завершенных фрагментов работы). Должны активно работать кафедры, секции, исследовательские проблемные лаборатории, творческие группы, интенсивно идти обмен опытом работы, совместный поиск лучших решений (совещания, консилиумы, советы специалистов и т.д.).

Пятый – заключительный этап включает итоговую диагностику, обобщение, интерпретацию и оценку результатов, представление итогового аналитического отчета о проделанной работе, публикации в педагогической печати, внедренческие документы (учебные планы, программы, рекомендации, положения и т.д.). Материалы готовят исполнители, руководители направлений, а обобщает и представляет руководитель исследовательской работы.

Остановимся подробнее на нашей программе обучения. Курс разрабатывался для студентов, не владеющих РЯ, заинтересованных в интенсивном и качественном обучении. Студенты должны быть максимально вовлечены в образовательный процесс, обязательно выполнять все задания, не пропускать по возможности пары. Курс рассчитан на 6 месяцев.

В основе обучения лежит постоянное использование полученных знаний. Каждый урок должен строиться по принципу: «50+50». Не менее половины урока должно занимать повторение ранее изученного. Отрабатывая новый материал, нужно обязательно обращаться к старому. Речь идет о грамматике, так как лексика и фонетика будет работать активнее во время дискуссий, диалогов, но грамматические задания требуют отдельного внимания.

В данной работе нами демонстрируются уроки завершения курса с самыми сложными для иностранных студентов темами: склонение притяжательных местоимений и глаголы движения. Несмотря на то, что это трудные для восприятия темы, нельзя расслабляться и нельзя погружаться только в них, мы подключаем склонение существительных. Часто на уроках присутствуют задания, в которых нужно определить падеж или поставить существительное в правильную форму. То же самое и с видовременными формами глаголов. Часто акцентируем внимание на вид глагола, а также тренируем постановку вопроса от глагола к дополнению (что тоже вызывает затруднения у учащихся).

Нельзя отказываться от использования родного языка студентов, так как главная наша цель – качественное обучение, а редкое общение студентов между собой на их языке поможет избежать недопонимая. (Часто в группах есть ученики, владеющие более высоким уровнем английского языка, они – главные помощники преподавателя, так как они могут переводить непонятные моменты на родной язык, а также интерпретировать вопросы остальных с родного на английский, или другой иностранный, которым владеет преподаватель) [42, с 99].

В следующем параграфе будут представлены три урока из интенсивного курса РКИ, разумеется, положения программы следует регулярно уточнять, она не должна превращаться в догму. Для успешного мониторинга и коррекции выполнения программы желательно сохранить в качестве аналитиков и консультантов группу ее создателей.

2.2. Ход опытно поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному

Содержание обучения РКИ – этот тот учебный материал, которым нужно овладеть или который нужно усвоить для достижения целей обучения. Основу содержания обучения РКИ составляют речевые навыки и умения. Принято выделять следующие компоненты содержания обучения языку:

1) материал обучения (языковой, речевой);

2) знания;

3) умения и навыки;

4) темы;

5) ситуации общения;

6) тексты.

Практическое владение языком предполагает усвоение определенного объема языкового материала (фонетического, лексического, грамматического). Речевой материал представлен в содержании обучения речевыми образцами (типовыми фразами), темами и ситуациями общения, текстами. Для оперирования речевым материалом необходимо знание правил его образования и употребления в процессе общения. В учебниках содержание знаний представляется в виде правил и инструкций, которые зависят от цели обучения и определяются в первую очередь их практической необходимостью. Конечной целью овладения языком является формирование на основе приобретенных знаний речевых навыков и умений.

Обучение речевому общению – обучение порождению и восприятию (пониманию) текстов.

Всё, что делается в рамках практического языкового курса, должно приближать учащегосяинофона к двуединой цели:

Умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка

Умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения, иными словами, аутентичные тексты

Речевая деятельность – это активный и целенаправленный процесс приёма и передачи информации в различных ситуациях общения с помощью речевых средств.

Речевой навык – это автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности. Принято выделять речевые навыки – фонетические, лексически, грамматические и двигательные, обеспечивающие техническую сторону письма и произнесения звуков.

На занятиях как можно больше времени следует уделять слушанию и говорению, чтобы учащиеся быстрее «вышли в речь». Для этого очень продуктивно использовать разнообразные игровые ситуации. Система упражнений, как правило, строится от простых заданий к более сложным. Наиболее простыми, но приносящими желаемый эффект, на наш взгляд, являются задания на отработку грамматических навыков по усвоению тем склонения, спряжения, согласования частей речи.

Грамматические задания должны быть прописаны, ведь когда ученик читает – он проговаривает структуру, затем он прописывает предложения – и тоже проговаривает, и потом уже при прочтении написанного идет еще одно проговаривание, что обуславливает работу трех видов памяти (зрительной, слуховой, тактильной).

Таким образом, основной принцип интенсивного обучения РКИ – принцип повторения: до 4 раз проговариваются все предложения в грамматических задания, затем задания дублируются на последующих уроках (при изучении новых тем, обязательно идет повторение старых).

Урок 1. Повторение склонений личных местоимений и падежей, времен и видов глагола.

Обратимся к таблице 1 и повторим склонение местоимений.

И.п.	**Я**	**Ты**	**Он**	**Она**	**Оно**	**Мы**	**Вы**	**Они**
Перевод на родной язык	I 我	You 你	He 他	She 她	It 它	We 我们	You 你们	They 他们
Р.п. (кого/чего?)	Меня	Тебя	Его	Её	Его	Нас	Вас	Их
Д.п. (Кому/чему?)	Мне	Тебе	Ему	Ей	Ему	Нам	Вам	Им
В.п. (Кого/что?)	Меня	Тебя	Его	Её	Его	Нас	Вас	Их
Т.п. (Кем/чем?)	Мной	Тобой	Им	Ей	Им	Нами	Вами	Ими
П.п. (О ком/ о чём?)	Обо мне	О тебе	О нём	О ней	О нём	О нас	О вас	О них

Таблица 1. Склонение местоимений

Упражнение 1.

Вставьте пропущенное местоимение. Определите вид глагола. Заполните таблицу 2 в прошедшем и будущем времени.

Модель: ... читаю текст. – Я читаю текст. Я читал текст. Я буду читать текст.

Прошедшее вр.	**Наст. вр.**	**Буд. Вр.**
1.	1. …читаешь текст.	1.
2.	2. …читает упражнение.	2.
3.	3. …читает журнал.	3.
4.	4. …читаем газеты.	4.
5.	5. …читаете слова.	5.
6.	6. …читают книги.	6.

Таблица 2. Времена глагола

Упражнение 2.

Вставьте пропущенное местоимение. Определите вид глагола ПИСАТЬ. При помощи приставок за-, про-, пере-, на-, вы-, про- переделайте глагол в совершенный вид. Какого времени нет у глаголов совершенного вида? Заполните таблицу 3, подобрав местоимение – подлежащее и существительное дополнение.

Модель: … пишу … – Я пишу слово – Я подписал слово – Я подпишу слово.

Прошедшее вр.	**Наст. вр.**	**Буд. Вр.**
	1. … пишу … 2. … пишет … 3. … пишут… 4. … пишите… 5. … пишем… 6. … пишет … 7. … пишешь…	

Таблица 3. Использование приставок с глаголами

Слова для справок: письмо, сообщение, сочинение, книга, адрес, номер телефона, лекцию, новые слова, имена, дни рождения.

Упражнение 3.

Опишите картинку (рисунок 1), используя местоимения. Старайтесь о каждом персонаже сказать 7 предложений (используя местоимения в каждом падеже).

Модель:

Вот дама в черной шляпе и фиолетовом платье.

Она ведет лошадь. Её не узнают знакомые, она носит шляпу с широкими полями. О ней можно сказать, что она не молода, у нее в руках палочка. Ей все уступают дорогу.

Рисунок 1. Применение личных местоимений в речи

Упражнение 4.

Ответьте на вопросы по модели. Если возможно, подберите имя собственное и замените местоимение.

Модель: Кто читает текст? (она) – Она читает текст. Аня читает текст.

1. Кто знает русский язык? (Он)
2. Кто говорит по-английски? (они)
3. С кем Иван повторяет диалог? (мы)
4. О ком это стихотворение? (вы)
5. Кому включили радио? (она)
6. Кого сегодня нет на уроке? (она и он)
7. Кого вы встретили по пути в университет? (они)
8. Кто понимает текст? (ты)

Упражнение 5.

Перепишите текст каллиграфическим почерком в тетрадь в линию. Поставьте слова в скобках в нужную форму. Подпишите падеж. При необходимости добавьте предлог.

Рассказывает Катя.

Я не очень люблю есть. Дома у (я) никогда нет (хлеб и молоко), потому я (они) совсем не люблю. Бабушка говорит, что (я) обязательно нужно есть (хлеб) и пить (молоко), потому что это полезно. Она постоянно напоминает (это) (я и мой брат). Сегодня я дома, потому что у (я) болит голова. (Бабушка и брат) нет дома. Бабушка пошла (магазин) купить (я) молоко и мёд, а брат пошёл по делам. (Я) грустно, потому что я хочу лечь (постель), но не могу. Утром бабушка дала (я) лекарство и сейчас (я) немного лучше. Я позвонила (брат), но (он) не было (место). Я хотела предупредить (Макс), что вечером (я) не будет дома, потому что (я) надо срочно встретиться (подруга). Она позвонила (я) утром, но не сказала, что случилось.

Упражнение 6.

Ответьте на вопросы учителя о Кате, меняя имя собственное на местоимение.

Модель: Катя любит есть? – нет, она не любит есть.

1. Чего у Кати нет дома?
2. Что говорит бабушка Кате?
3. Почему Катя не выходит из дома?
4. Что бабушка хочет купить Кате в магазине?
5. Почему Кате грустно?
6. Почему Кати не будет вечером дома?

Упражнение 7.

Перескажите текст о Кате в третьем лице (Катя не очень любит есть.).

Упражнение 8.

Вступите в диалог, используя местоимения.

Ситуация №1. Вы на почте, вам нужно отправить письмо с документами.

Махмуд: _____!

Оператор: Здравствуйте! Чем могу Вам помочь?

Махмуд: _____.

Оператор: Хорошо. Вот, возьмите. С Вас 5 рублей.

Махмуд: _____.

Оператор: Вы хотите отправить письмо простое, заказное или ценное (с объявленной ценностью)?

Махмуд: _____?

Оператор: 10 рублей.

Махмуд: _____.

Оператор: Вот квитанция. Желаете что-нибудь ещё?

Махмуд: _____?

Оператор: Пройдите к оператору в следующем окне с табличкой «Посылки».

Махмуд: _____.

Оператор: Пожалуйста.

Ситуация 2. Помогите вашим друзьям Али и Сальме отправить посылку. Они не говорят по-русски, поэтому на почте Вы выступаете в роли переводчика.

Оператор: Доброе утро! Чего бы вы хотели? Отправить посылку?

Махмуд: _____! _____._____?

Оператор: Сначала вашим друзьям нужно узнать вес посылки. Положите, пожалуйста, посылку на весы. Итак, она весит 3 кг.

Махмуд: _____?

Оператор: Стоимость составит около 15 рублей. Хотели бы Ваши друзья застраховать посылку?

Махмуд: _____.

Оператор: Хорошо. Пожалуйста, заполните вот эти бланки разборчивым почерком.

Через 5 минут.

Махмуд: _____.

Оператор: Заполнено всё верно. С Вас 50 рублей за услугу упаковки и 1500 рублей за пересылку.

Махмуд: _____.

Оператор: Ваша квитанция. Здесь указан номер посылки. Вы и ваши друзья можете на сайте «Почта РФ» узнать местонахождение посылки.

Махмуд: _____!

Оператор: Всего доброго!

Урок 2. Повторение притяжательных местоимений. Склонение притяжательных местоимений. Повторение рода и падежа существительных.

Обратимся к таблице 4 и повторим притяжательные местоимения

И.п.	**Я**	**Ты**	**Он**	**Она**	**Оно**	**Мы**	**Вы**	**Они**
М.р.(чей?) Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	Мой Моя Моё Мои	Твой Твоя Твоё Твои	Его	Её	Его	Наш Наша Наше Наши	Ваш Ваша Ваши Ваше	Их
Перевод	My 我的	Your 你的	Hes 他的	Her 她的	Its 它的	Our 我们的	Your 你们的	Their 他们的
Р.п. М.р.(чей?) Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	 Моего Моей Моего Моих	 Твоего Твоей Твоего Твоих	Его	Её	Его	 Нашего Нашей Нашего Наших	 Вашего Вашей Вашего Ваших	Их
Д.п. М.р.(чей?)	Моему	Твоему	Его	Её	Его	Нашему	Вашему	Их

Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	Моей Моему Моим	Твоей Твоему Твоим				Нашей Нашему Нашим	Вашей Вашему Вашим	
В.п. М.р.(чей?) Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	 Мой Мою Моё Мои	 Твоего Твою Твоё Твои	Его	Её	Его	 Наше Нашу Наше Наши	 Ваше Вашу Ваше Ваших	Их
Т.п. М.р.(чей?) Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	 Моим Моей Моим Моими	 Твоим Твоей Твоим Твоими	Его	Её	Его	 Нашим Нашей Нашим Нашими	 Вашим Вашей Вашим Вашими	Их
П.п. М.р.(чей?) Ж.р.(чья?) Ср.р.(чьё?) Мн.ч(чьи?)	 О моём О моей О моём О моих	 О твоём О твоей О твоём О твоих	О его	О её	Его	 О нашем О нашей О нашем О наших	 О вашем О вашей О вашем О ваших	Об их

Таблица 4. Притяжательные местоимения

Упражнение 1.

Вставьте вместо точек нужное местоимение.

Модель: Это … книга. – Это моя книга.

1. мой, моя, моё
   - а. Это … ручка.
   - б. Это … карандаш.
   - в. Это … стол.
   - г. Это … упражнение.
   - д. Это … мама.
   - е. Это … окно.

2. наш, наша, наше
   - а. Это … класс.
   - б. Это … комната.
   - в. Это … окно.
   - г. Это …преподаватель.
   - д. Это … академия.
   - е. Это … словарь.

3. твой, твоя, твоё

а. Это … дом.

б. Это … бабушка.

в. Это … слово.

г. Это … учебник.

д. Это … подруга.

е. Это … письмо.

4. ваш, ваша, ваше

а. Это … журнал.

б. Это … семья.

в. Это … группа.

г. Это …преподаватель.

д. Это … отец.

е. Это … письмо.

Упражнение 2.

Опишите картинку (Рисунок 2), используя притяжательные местоимения. К каждому персонажу составьте по 5 предложений.

Модель: *Вот мужчина. У него зеленая футболка. Его кеды под цвет футболки. Он купил колу и пришел в парк. Это его кола. А сидит он на своей двери.*

Рисунок 2. Применение притяжательных местоимений в речи

Упражнение 3.

Ответьте на вопросы, поставив местоимения в скобках в нужный род и падеж.

Модель: Чей это учебник? (я) – Это мой учебник.

1. Чей это словарь? (она)
2. Чья это книга? (они)
3. Чьё это письмо? (ты)
4. Чьи это карандаши? (мы)
5. Чей это класс? (он)
6. Чья это сестра? (вы)
7. Чьё это окно? (я)
8. Чьи это тетради? (ты)

Упражнение 4.

Ответьте на вопросы по модели. Укажите род существительных – дополнений.

А. Модель: Это ... стол? – стол (м.р.) – Это твой стол? – Да, это мой стол.

1. Это … книга?
2. Это … учебник?
3. Это … окно?
4. Это … журнал?
5. Это … комната?

Б. Модель: Это ... словарь? – словарь (м.р.) – Это твой словарь? – Нет, это не мой словарь.

1. Это … класс?
2. Это … семья?
3. Это … упражнение?
4. Это … брат?
5. Это … письмо?
6. Это … сестра?

Упражнение 5.

Задайте вопросы к притяжательному местоимению.

Модель: Это мой дом. – Чей это дом?

1. Это мой учебник.
2. Это моя комната.
3. Это моё окно.
4. Это мои книги.
5. Это наш класс.
6. Это наша газета.

7. Это ваш друг.
8. Это ваша сестра.
9. Это твой преподаватель.
10. Это твои журналы.
11. Это наше окно.
12. Это твоя ручка.
13. Это ваши слова.
14. Это наши тексты.
15. Это твоё место.
16. Это ваш дом.
17. Это твоя мама.
18. Это твой апельсин.
19. Это их преподаватель.
20. Это его ноутбук.
21. Это ее телефон.

Упражнение 6.

Работа в парах. Задайте вопрос по картинке (рисунок 3) напарнику.

Модель:

Али: Махмуд, видишь мужчину со спасательным кругом?

Махмуд: Да, вижу!

Али: Чей это спасательный круг?

Махмуд: Я думаю это не его спасательный круг. Это спасательный круг его жены.

Рисунок 3. Спряжение притяжательных местоимений в речи

Упражнение 7.

Диктант. Запишите под диктовку предложения. Пишите в тетрадь в линию каллиграфическим почерком.

1. В вашем общежитии есть кафе?
2. В твоей комнате есть телевизор?
3. В нашей академии есть подготовительный факультет?
4. В его доме есть лифт?
5. В её комнате есть кровать?
6. На твоём столе лежит мой словарь?
7. На его окне стоят цветы?
8. В их комнате стоит стол?

Упражнение 8.

Спишите предложения, раскрывая скобки. Найдите и подчеркните личные местоимения. Укажите род и падеж всех имен существительных.

1. Я хочу познакомить тебя с (мой) другом.
2. Расскажи о (своя) подруга.
3. Это комната (моя) старшая сестра.
4. Вы видели новое здание (наш) университета?
5. Обычно я хожу в кино с (мой) хорошим товарищем.
6. Мы поздоровались с (наш) преподавателем.
7. Что ты знаешь о (его) планах на завтра?
8. Он принёс цветы (моя) сестра.
9. Я говорил по телефону с (твой) братом.
10. Я помогаю изучать русский язык (мои) студентам.
11. Он любит (свои) родителей.
12. Мы были в гостях у (наши) старых друзей.

Урок 3. Знакомство с глаголами идти – ходить, ехать – ездить. Повторение склонения существительных. Повторение притяжательных местоимений.

Обратимся к таблице 5, чтобы изучить глаголы движения

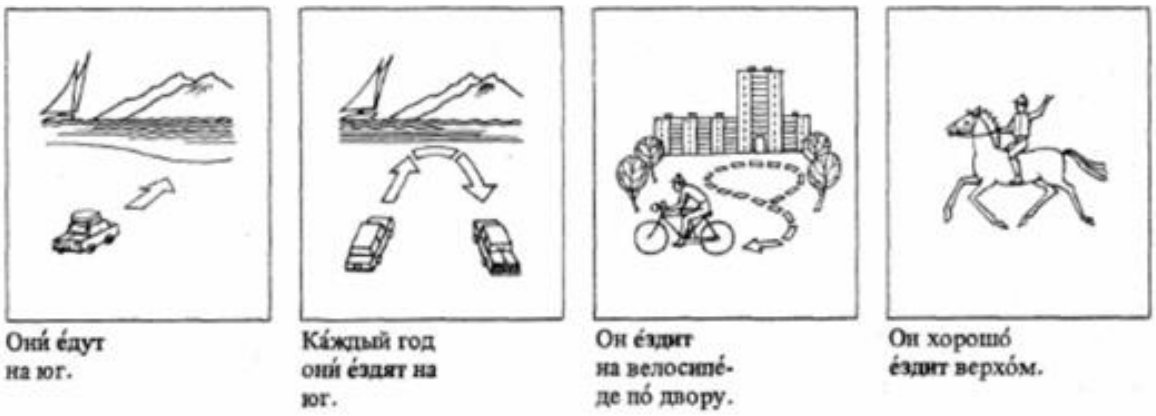

Таблица 5. Глаголы движения «идти - ходить», «ехать - ездить»

Глагол *«идти»* употребляется, когда мы говорим о движении в одном направлении, когда не надо возвращаться. То же самое с глаголом «ехать».

Я сейчас иду в университет. Я сейчас еду в университет.

Употребляются только в настоящем времени!

Глаголы *«ходить»* и *«ездить»* обозначают более длительное разнонаправленное движение.

Хожу в университет каждый день. Езжу в университет каждый день. (Еду из дома в университет, а потом возвращаюсь домой).

Ходит по магазинам – ездит по магазинам

(От одного здания к другому, туда - обратно).

Научился ходить – научился ездить

(приобретенный навык, которым будет пользоваться всю жизнь).

Упражнение 1.

Ответьте на вопросы письменно. Устно объясните значение глаголов движения. Определите падеж у слов в скобках.

1. Куда ты идёшь? (наша академия)
2. Куда идёт Анна? (книжный магазин)
3. Куда она ходила вчера? (университетская библиотека)

4. Куда ваши друзья ходили позавчера? (студенческий клуб)
5. Куда твой брат ездил в воскресенье? (город Киев)
6. Куда вы сейчас едете? (исторический музей)
7. Куда Лена ездила летом? (родная деревня).
8. Изменим эти глаголы по временам, лицам и числам.

Изменим эти глаголы по лицам, числам и временам. Для этого обратимся к таблице 6 и к таблице 7.

Идти – ходить

Пр.вр.	Н. вр.	Буд. вр.
	Я иду Ты идешь Он идет Она идет Оно идет Мы идем Вы идете Они идут	
Я ходил Ты ходил Он ходил Она ходила Оно ходило Мы ходили Вы ходили Они ходили	Я хожу Ты ходишь Он ходит Она ходит Оно ходит Мы ходим Вы ходите Они ходят	Я пойду Ты пойдешь Он пойдет Она пойдет Оно пойдет Мы пойдем Вы пойдете Они пойдут

Таблица 6. Глаголы движения «идти - ходить»

Ехать – ездить

Пр.вр.	Н. вр.	Буд. вр.
	Я еду Ты едешь Он едет Она едет Оно едет Мы едем Вы едете Они едут	

Я ездил	Я езжу	Я поеду
Ты ездил	Ты ездишь	Ты поедешь
Он ездил	Он ездит	Он поедет
Она ездила	Она ездит	Она поедет
Оно ездило	Оно ездит	Оно поедет
Мы ездили	Мы ездим	Мы поедем
Вы ездили	Вы ездите	Вы поедете
Они ездили	Они ездят	Они поедут

Таблица 7. Глаголы движения «ехать - ездить»

Упражнение 2.

Перефразируйте предложения. Используйте глаголы *«ходить»* и *«ездить».*

Задайте вопрос от глагола к существительному – дополнению и определите падеж.

Модель: Вчера я был в музее. (был (где?/в чём?) – в музее (П.п.)) – Вчера я ходил в музей. (ходил (куда?/во что?) – в музей (В.п.))

1. Вчера она была в ресторане.
2. Вчера ты был в банке.
3. Вчера я была в школе.
4. Позавчера я был в аптеке.
5. На прошлой неделе я был в Новосибирске.
6. На прошлой неделе мы были в Москве.
7. Прошлым летом я был в Краснодаре.
8. Вчера я был в парке с собакой.
9. Позавчера мы были на выставке.
10. Позавчера ты был на квесте.

Упражнение 3.

Вставляйте глаголы «идти» или «ходить» в правильной форме.

1. Куда вы сейчас идёте …?
2. Каждое воскресенье мы с друзьями … в баню.
3. Я никогда не … в кино.
4. Сейчас я … на выставку.

5. Я … в этот фитнес клуб уже год.
6. Каждый четверг он … со мной в музей.
7. Сегодня дождь.
8. В Африке не … снег.
9. Как быстро … время!
10. Давай быстрее! Фильм … уже 15 минут.
11. Вчера я … в кафе.
12. В прошлые выходные мы … на концерт.

Упражнение 4.

Вставляйте глаголы «ехать» или «ездить» в правильной форме.

1. Каждый год мы … в отпуск на море.
2. Сейчас она … в банк.
3. Вчера я … в клуб.
4. Обычно я на работу на машине.
5. Сейчас я … на метро.
6. В прошлом году он … в Германию.
7. Куда вы в отпуск прошлым летом?
8. Куда ты сейчас …?
9. Ты хочешь сейчас ехать в больницу? Я с тобой!
10. Ты … слишком быстро. Здесь нельзя ехать со скоростью 100 километров в час.

Упражнение 5.

Аудио с вопросами. Слушаем вопрос 2 раза. Затем студенты отвечают на вопросы шепотом сами себе. После этого учитель выборочно спрашивает 2-3-х студентов.

Текст аудио:

1. Куда вы любите ходить в свободное время?
2. А куда вы ходили вчера?

3. А куда вы хотите пойти завтра?

4. Куда вы любите ездить в отпуск?

5. А куда вы ездили в отпуск в прошлом году?

6. А куда вы хотите поехать в следующий отпуск?

7. Вы часто ходите на дискотеки?

8. Вы любите ездить на такси?

9. Вы носите очки?

10. Вы носите какие-нибудь украшения?

11. Какую одежду вы любите носить?

12. Какую обувь вы носите дома?

13. Вы возите своих друзей на своей машине?

14. Во сколько вы обычно приходите на работу (на занятия)?

15. А во сколько вы пришли сегодня?

16. Во сколько вы уходите с работы (с занятий)?

17. А во сколько вы ушли сегодня?

18. Во сколько вы сегодня вошли в ваш офис (в вашу аудиторию)?

19. А во сколько вышли из него (из неё)?

20. Вы можете подойти к незнакомому человеку и о чём-то спросить его?

21. Скажите, как можно доехать до вашего дома?

22. А как можно доехать до вашей работы (до вашего университета)?

23. После работы (после занятий) вы сразу едете домой или заезжаете куда-то?

24. Вы всегда переходите улицу по переходу?

25. Когда вы едете на работу (на занятия), мимо каких зданий вы проезжаете?

26. Вы любите ходить пешком?

27. Вы хорошо плаваете?

28. Вы плавали когда-нибудь на корабле? Куда?

29. Вы когда-нибудь летали на самолёте? Куда?

30. Вы бегаете по утрам или вечерам?

Упражнение 6.

Пишите слова в скобках в правильной форме.

Модель: Я вчера (ходить мой хороший друг). – Я вчера ходил к моему хорошему другу.

1. Я каждый день (идти) читать (ты книга) в парк.
2. Он (ездить) и слушает (он новые песни).
3. Я вчера (идти) по магазинам и встретил (я хороший друг)
4. Я рекомендовал (ездить) по этой дороге по понедельникам (мы клиент).
5. В выходные мы (идти) к (она работа).
6. Летом папа (ездить) на (он дача).
7. Родители по вечерам (идти) гулять с (они ребенок) на пляж.

Упражнение 7.

Вступите в диалог, используя глаголы движения.

Ситауация №1. Вы в чужом городе. Вам нужно у прохожего спросить дорогу до вокзала.

Махмуд: _____?

Мужчина: Да.

Махмуд: _____?

Мужчина: На 123-ем автобусе.

Махмуд: _____?

Мужчина: Вы должны выйти на пятой остановке и пройти вверх по улице.

Махмуд: _____?

Мужчина: Остановка вон там, за углом.

Махмуд: _____!

Мужчина: Не стоит благодарности.

Ситуация 2. Вашему другу нужно добраться от общежития до университета. Расскажите, как добраться, своему другу Махмуду.

Махмуд: Привет, Влад. Ты не мог бы мне помочь?

Влад: _____?

Махмуд: Я хочу узнать, как мне лучше доехать до своего факультета.

Влад: _____?

Махмуд: Улица Карла Маркса 31

Влад: _____.

Махмуд: И это все? Сколько остановок я должен проехать?

Влад: Нет, не все. _____.

Махмуд: Большое спасибо, Влад!

2.3. Результаты опытно поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при обучении русскому как иностранному

Данная методика апробировалась в течение двух лет на двух группах студентов из Египта, ОАЭ, Марокко, обучающихся на подготовительном факультете Уральского Государственного Медицинского университета г. Екатеринбурга. Методика постоянно усовершенствовалась, но идея о постоянном повторении пройденного материала закреплялась.

В последние годы, в связи с тем, что к системе образования предъявляются новые требования – требования интернационализации образования – вопрос о проверке качества знаний студентов выходит на первый план.

В 2003 году Россия присоединилась к так называемой Болонской конвенции.

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Одним из наиболее важных шагов реализации Болонской конвенции является создание объективной системы контроля знаний, одним из направлений которой является тестирование.

Таким образом, новые социальные условия определили потребность общества в получении независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования.

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

призваны проверять уровень знания английского языка как иностранного. В последние годы в России наряду с традиционной системой оценки и контроля качества обучения учащихся и студентов начинает складываться относительно новая система – тестирование, в которой тесты выступают в качестве средства измерения учебных достижений студентов.

Как отмечается многими исследователями, «характерными особенностями теста, в отличие от других видов контроля, мы будем считать его объективность, надёжность, обеспечиваемую тщательной подготовкой тестовых материалов и анализом результатов тестирования, чёткую направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность по времени. Иначе говоря, тест – это точный инструмент измерения контролируемого процесса».

Тестирование – это не просто сам процесс проведения теста, но и длительный процесс подготовки материалов теста, а также анализа результатов теста. Кроме того, тестирование может являться не только средством контроля, но и средством обучения. Следовательно, тестовые задания могут и должны использоваться не только как средство контроля знаний студентов, но также и как материал для подготовки к тестированию, и как упражнения, на основе которых происходит обучение различным видам речевой деятельности. Тесты не должны являться чем-то инородным в процессе обучения иностранному (русскому как иностранному) языку, а органически входить в этот процесс, быть его частью. Тестовые задания в пособиях, предназначенных для тренировки студентов и подготовки к тесту, выполняют не только функцию контроля, но и функцию обучающую, тренировочную – они призваны подготовить тестируемых к сдаче теста не только в чисто лингвистическом плане, но и в плане методологическом и психологическом, что не менее важно, чем знание грамматических и лексических конструкций.

Цель эксперимента: обучение РКИ с нуля до уровня А2 в условиях ограниченного времени и ограниченного количества занятий – интенсивное обучение.

В ходе экспериментальной работы нами была выдвинута гипотеза о том, что даже для сложного русского языка возможна методика интенсивного обучения. Наряду с языками, имеющими более простую грамматику, эта методика тоже будет давать высокие результаты.

Задачи опытно-экспериментального исследования:

1) определить уровень знаний учащихся;

2) разработать тестовые задания в соответствие с менталитетом студентов;

3) апробировать методику в экспериментальных группах;

4) проанализировать полученные результаты.

Практический материал исследования: нами использовался лексико-грамматический тест, который в полной мере мог представить объективные результаты знаний учащихся по изученным темам.

Методы исследования: наблюдение, тестирование, обработка полученных данных, математический анализ.

Данная методика строилась в несколько этапов:

— подготовительный;

— диагностический;

— формирующий;

— контрольный.

I. Подготовительный этап:

Нами были составлены тесты (стартовый, промежуточный и итоговый) с учетом рекомендаций по составлению разноуровневых заданий для проведения контроля по РКИ по различным разделам языка. Тест состоял из 3 уровней и оценивался по пятибалльной шкале:

— низкий 0-1 балл;

— средний 2-3 балла;

— высокий 4-5 баллов.

Задания тестов основывались на новом грамматическом и лексическом материале.

II. Диагностический этап:

На данном этапе был проведен анализ знаний учащихся. Тестирование проходило в момент знакомства на первых парах, на которых студенты распределялись в группы. Для нашего исследования были выбраны ~15 студентов, не знающих русский язык, но уже на первых парах показывающих способность и интерес к обучению.

Таким образом, и в первый, и во второй год были подобраны одинаковые по знаниям группы. Но следует отметить сложную эпидемиологическую обстановку, и сказать о том, что первый поток обучающихся полкурса прошел в очном формате, студенты проживали на территории России. Со вторым потоком ситуация сложилась иная: въезд в Россию запрещен, поэтому обучение проходило онлайн, и студенты не были в окружении русскоговорящих носителях РЯ.

III. Формирующий этап:

Данный этап предусматривал организацию учебного процесса в группах с использованием технологий, соответствующих реалиям времени и обстановки. За основу были отобраны учебные пособия «Матрёшка» Н.Б. Карабановой и «Русский сувенир» И. Мозеловой.

Во время обучения проводились тесты на усвоение материала, которые задавали направление обучения и помогали формировать методику.

IV. Контрольный этап:

В конце обучения все студенты сдавали выпускной экзамен, помогающий оценить уровень знаний: могут ли студенты выстраивать грамотный монолог на бытовую тему, могут ли отвечать на вопросы –

воспринимают ли и понимают речь носителя. Обязательно оценивалось построение неподготовленной речи, может ли студент ставить существительные в нужные падежи, а глаголы в нужное лицо, число и т.д. в «экстренных» условиях, когда он не знает, о чем диалог.

Результаты (таблица 8) были достаточно неожиданными с одной стороны, так как группа студентов, обучающихся «удалённо», легче осваивала курс, несмотря на отсутствие русскоговорящего окружения, и, несмотря на перебои с интернет – соединением.

	2019-2020гг.	2020-2021гг.
Подготовленный монолог	12 студентов – «отлично» 1 студент – «хорошо» 1 студент «удовлетворительно» 1 студент «неудовлетворительно»	11 студентов – «отлично» 3 студента – «хорошо» 1 студент «удовлетворительно»
«Живой» диалог	9 студентов – «отлично» 3 студента – «хорошо» 1 студент – «удовлетворительно» 1студент – «неудовлетворительно»	10 студентов – «отлично» 3 студента – «хорошо» 2 студента «удовлетворительно»
Грамматический тест	15 студентов (100%) - «отлично»	14 студентов – «отлично» 1 студент – «хорошо»

Таблица 8. Результаты студентов

В приоритет обучения ставилась задача – обучение грамотно выстроенной, логичной, понятной речи. И мы видим, что обучение прошло успешно. Конечно, есть студенты, не справившиеся со своей задачей, но не у всех студентов сохранилось желание учиться, что и повлияло на результат.

Таким образом, интенсивный курс по обучению РКИ, основанный на постоянном повторении изученного, на акцентировании сложных моментов, дает высокие результаты. Следовательно, гипотеза о возможности изучения РКИ в интенсивном темпе подтвердилась на практике.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе данного исследования дана теоретическая основа по интенсивному обучению РКИ, и описывается его организация исходя из общих трудностей обучения, ранее рассмотренных в первой главе нашей работы.

Практическая цель обучения РКИ у студентов заключается в желании овладеть не просто грамматикой, а выстраивать грамотный, красивый, компетентный диалог, умении вступать в полилоги корректно, чтобы не выделяться на фоне носителей русского языка. Результаты обучения зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, избираемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых в процессе обучения и после его окончания, зависят особенности и содержание коммуникативной компетенции.

Но конечной целью обучения, а также конечной целью изучения языка, является овладение каждым учащимся коммуникативной компетенцией. Для достижения этой цели очень важно обучить студентов-иностранцев устной монологической речи. Это один из основных и труднодостижимых практических навыков при формировании коммуникативной компетенции.

Наши уроки строятся на постоянном повторении сложных грамматических аспектов (склонения, спряжения и тд.), которые и отвечают за грамотность речи. Также мы сделали акцент на изучении притяжательных местоимений, так как, например, в европейских языках эта категория очень проста для понимания, а в азиатских просто отсутствует.

Мы подчеркнули, что данный курс разрабатывался и апробировался в течение двух лет на студентах подготовительных курсов УГМУ. На наш взгляд были показаны отличные результаты благодаря использованию нашей методики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа была посвящена анализу существующих методик обучению иностранным языкам, теоретическому изучению различий менталитета иностранных студентов. На основе этих наблюдений нужно было построить новую методику, которая бы помогала преподавателям эффективно преподавать РКИ, и стала бы базой для построения новых методик, которые будут меняться в соответствии с запросом общества.

В выпускной работе мы рассмотрели современные методики, подходящие для интенсивного изучения всех, но чаще, европейских языков. Сделали вывод, что данные методики можно разделить на две группы: основанные на активизации личностных резервов обучающихся и основанные на использовании технических средств. В основном, все обучение строится на методиках, акцентирующихся на использовании личностных резервов (метод погружения, метод активизации резервных возможностей личности).

Так как интерес к русскому языку как иностранному появился совсем недавно, логично было предположить, что методологическая база не просто устарела, а её скорее всего не существует. Так как двадцать первый век принято считать веком технологий, то осмелимся высказаться по поводу того, что в отношении всего образования, а не только лингвистике, нужно менять теоретическую базу: тексты должны описывать современный мир, ведь даже походы в магазины сильно изменились (не нужно общаться с продавцами, появились новые наименования и тд.). Следовательно, одна из острых проблем – нехватка непросто методического материала, а нехватка компетентных преподавателей, способных преподавать по-новому. Следующая острая проблема, с которой сталкиваются иностранные студенты – сложная грамматика русского языка, для принятия которой нужны годы. А мы строим интенсивный – сокращенный по времени курс.

Особый акцент сделан на том, что обучение русскому языку как иностранному – сложный, многоаспектный процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений, способов познавательной деятельности, формирования коммуникативной компетенции. Это двусторонний процесс, в котором в совместной деятельности участвуют преподаватель и обучающийся. Деятельность обучающегося и ее эффективность зависят от мотивации, интересов, потребностей, индивидуализации процесса обучения, максимального учета особенностей личности обучающегося, от собственной активности учащихся, гибкого, творческого подхода педагога к отбору материала, способам его введения и закрепления.

Описан ход опытно – поисковой работы по формированию коммуникативной компетенции при интенсивном обучении РКИ на основе пяти этапов. Продемонстрированы 3 урока из курса, который разрабатывался и апробировался нами в течение двух лет на студентах подготовительных курсов Медицинского Университета г. Екатеринбурга. Мы утверждаем, что на занятиях как можно больше времени следует уделять слушанию и говорению, чтобы учащиеся быстрее «вышли в речь». Для этого очень продуктивно использовать разнообразные игровые ситуации. Система упражнений, как правило, строится от простых заданий к более сложным. Наиболее простыми, но приносящими желаемый эффект, на наш взгляд, являются задания на отработку грамматических навыков по усвоению тем склонения, спряжения, согласования частей речи. Грамматические задания должны быть прописаны, ведь когда ученик читает – он проговаривает структуру, затем он прописывает предложения – и тоже проговаривает, и потом уже при прочтении написанного идет еще одно проговаривание, что обуславливает работу трех видов памяти (зрительной, слуховой, тактильной).

Следовательно, мы цель, поставленная нами в начале исследования: «описать методику формирования коммуникативной компетенции в РКИ», - достигнута.

Выполнены все задачи исследования:

Были проанализированы и систематизированы данные педагогических исследований, посвященных проблеме интенсивного обучения русскому языку как иностранному, выделены специфические характеристики и предложены пути формирования.

Дано рабочее определение категории «русский язык как иностранный».

Разработана методика интенсивного обучения русскому языку как иностранному в помощь будущим преподавателям РКИ.

Опытно-поисковым путем была доказана эффективность методики по формированию коммуникативной компетенции на уроках РКИ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллоева Т.М. Коммуникативный метод обучения русскому языку в таджикских группах // Вестник Таджикского национального университета. 2014. № 3-7 (148). – 302 с.
2. Абраменко, О.В. Игровые задания как способ активизации владения русским языком как иностранным на начальном этапе обучения / О.В. Абраменко // Наука и практика: Сб. ст. междунар. научн. конф. молодых ученых; под ред. В.О. Бернацкого и др. - М.: Сова, 2016. – 100 с.
3. Арефьев А.Л., Дмитриев Н.М. Тенденции российско-китайского сотрудничества в образовании// Социология образования. 2016. № 11. – 117 с.
4. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). 2-е изд., испр. М., 2010. – 140 с.
5. Бердичевский А.Л. Современные тенденции обучения иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. №2
6. Березовская Я.Л. Изучение русского языка в Китае//Евразийский вектор: проблемы международного образования Челябинск, 2016. – 154 с.
7. Бодалев, А.А. Психология общения Избр. психолог труды [Текст]/ А.А. Бодалев. – М.: Воронеж,1996 . – 205с.
8. Бондаренко, М.А. Приемы расширения лексического запаса учащихся [Текст] / М. А. Бондаренко // Русский язык в школе. – 2015. – № 11. – 200 с.
9. Брагина, Н. В. Краткосрочное обучение повседневному общению на русском языке в условиях отсутствия языковой среды (в Соединенном королевстве): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.В. Брагина [Текст]. М., 2011. – 21 с.
10. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. – М.: Логос, 2002. – 528 с.

11. Веселинов Д. Иноязычное обучение в Европе– характеристика и тенденции, Обучение иностранным языкам, №5, 2013. – 154 с.

12. Власова-Куриц Н., Куриц С. О программе сохранения русского языка у детей русскоязычных родителей, живущих вне России, журнал «Слово\Word» 2005, №48/49. – 158 с.

13. Вольская, Н.Н. Коммуникативные средства невербального поведения в аспекте преподавания РКИ / Н.Н. Вольская // Коммуникативные исследования. - 2017. - № 3 (13). – 141 с.

14. Воронова Л.В.Межкультурный диалог в действии (из опыта реализации проекта «центры русского языка и культуры в Китае» по договору гранта фонда «Русский мир»)// Динамика языковых и культурных процессов в современной России Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе». 2014. - – 154 с.

15. Горбич, О. И. Диалог в преподавании русского языка [Текст]: учеб. пособие / О. И. Горбич. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 188 с.

16. Денисова-Шмидт Е.В. Русский язык в Германии, Русский язык за рубежом, №6, 2009. – 174 с.

17. Ду Ю. Развитие преподавания русского языка в Китае до 1949 года// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 12. – 82 с.

18. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов. – Л. – 1985 – 178 с.

19. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст]: Спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ. – 1990. – 154 с.

20. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп. ртм: учебное пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов, журналистов и учащихся

ст. кл. школ гуманитарного профиля [Текст] / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М.: Флинта, 2004. – 200с.

21. Каунов, А.М. Перспективы использования виртуальных интернет-экскурсий при повышении квалификации и подготовке учителей технологии / А.М. Каунов // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. - 2012. - Т. 2. - № 1 (8). – 80 с.

22. Китайгородская Г.А. «Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам». М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 154 с.

23. Ковалёва, А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ / А.В. Ковалёва // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. -2013. - № 2. – 233 с.

24. Колесникова А.Ф. «Проблемы обучения русской лексике». – М.: «Русский язык», 1977. – 154 с.

25. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. [Текст] / Белорус.гос.ун-т; отв.ред. В.Ю. Дылевская. – Мн., 2009.– 102 с.

26. Кондратьева С.В. «Учитель – ученик». – М.: Педагогика, 1984. – 154 с.

27. Крылова, М.Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования. - 2016. - № 4 (22). – 46 с.

28. Крылова, М.Н. Особенности таджикского языка и их влияние на обучение студетов-таджиков русскому языку / М.Н. Крылова // Психология, социология и педагогика. - 2016. - № 3 (54). – 230 с.

29. Крючкова Л.С. «Интенсивный курс по развитию навыков устной речи. Русский язык как иностранный». — 3-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2005. – 154 с.

30. Латышев Л. К. Технология перевода. М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 278 с.

31. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного, 2011. – 154 с.

32. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному в свете тенденций современной советской педагогики и психологии // Русский язык за рубежом. – 1979. – №Выпуск №3 (59). – 173 с.

33. Ли Миньбинь. Заметки о культурной коммуникации между Китаем и Россией (Советским Союзом). Шанхай: Шанхайское народное издательство, 1998. - 390 с.

34. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов вузов / Е.И. Литневская, В.А Багрянцева.– М.: Акад. проект, 2006. – 590 с.

35. Лихачева, М.Е. Визуализация как средство повышения эффективности учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному / М.Е. Лихачева // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: коллект. монография; под ред. Е.И. Чирковой. - Киров: Межрег. центр инновац. технологий, 2017. – 72 с.

36. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам. - В сб.: "Методы интенсивного обучения иностранным языкам". Вып. 1, М., 1973. – 217 с.

37. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. В сб.: " Методы интенсивного обучения иностранным языкам". Вып.3, М., 1977, - 316 с.

38. Марищук Л. В. психолого-педагогические условия интенсификации процесса обучения лексике иностранного языка. Минск: ..., 1992. – 96с.

39. Марьянчик, В.А. Невербальные опоры для активизации диалогической речи на уроках РКИ / В.А. Марьянчик, И.А. Кристианингсих // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в

высшей школе: Мат. межрегион. науч.-практ. сем. с междунар. участ. - Рязань: Ак. права и управления, 2016. – 129 с.

40. Медяник Е.И. Совместный университет как инструмент реализации национальных интересов России и Китая// Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2017. Т. 12. №1. – 323 с.

41. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе. М., 2008. – 154 с.

42. Налбандян, А.А. Методические основы использования ресурсов интернета при обучении чтению на уроке РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - М., 2004. - 21 с.

43. Нефедьева, В.С. Текст как средство обучения монологической речи на русском языке как иностранном / В.С. Нефедьева, Т.В. Сварчевская // Психологические и педагогические основы интеллектуального развития: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. - Уфа: Аэтерна, 2018. – 87 с.

44. Нин Ци Приветствие Генерального секретаря Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ)// Русский язык в системе подготовки кадров для международных инфраструктурных проектов России и Китая Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. – 70 с.

45. Нин Ци Русский язык: Особенности языковой подготовки китайских учащихся в школах и в вузах// Русский язык в системе подготовки кадров для международных инфраструктурных проектов России и Китая Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. – 35 с.

46. Оналбаева, А.Т. Использование невербальных средств общения в практике преподавания РКИ как средство активизации познавательной деятельности учащихся / А.Т. Оналбаева // Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: Мат. XI междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред. Л.И. Колесник. - Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т, 2016. – 103 с.

47. Поздняков И.А. Русский язык в системе подготовки кадров для международных инфраструктурных проектов России и Китая: Материалы Международной научно-практической конференции (г. Пекин, 15-16 июня 2017 года) / МАПРЯЛ. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. – 650 с.

48. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и стилистике. – СПб.: 1997. – 154 с.

49. Русский язык как неродной: новое в теории и методике IV международная научно-методическая конференция Сборник научных статей Выпуск 4 Чебоксары – Москва 2015. – 104 с.

50. Сытникова Т.А., Пасевич З.В. Меры по продвижению русского языка в мире и оценка их эффективности// Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2016. № 4 (43). – 210 с.

51. Терещенко Т.М., Правдикова А.В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ// Педагогическое образование в России. 2016. № 10. – 242 с.

52. Титова, Ж.Н. Внеаудиторная работа как средство развития интереса при обучении русскому языку как иностранному / Ж.Н. Титова // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного Сб. мат. конф.; под общ. ред. Н.В. Кулибиной. - М.: Гос. ин-т РЯ им. А.С. Пушкина, 2018. – 917 с.

53. Философский энциклопедический словарь. / Под ред. Ильичёв Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалёв С.М., Панов В.Г. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 154 с.

54. Хао Шуся. История преподавания русского языка в Китае: 1708 - 1949 гг. Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2007. - 306 с.

55. Шехтер И.Ю. Живой язык. - М.: Ректор, 2005. – 354 с.

56. Шипелевич, Л. Личность преподавателя РКИ в эпоху интернета / Л. Шипелевич // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. - М.: РУДН, 2017. – 254 с.

57. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 239 с.

58. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / А.Н. Щукин [Текст]. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. – 512 с.

59. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

60. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

61. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

62. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1999. – 304 с.

63. Янгутова Р.Р. «Поэзия -... Дух народа» (к вопросу о необходимости преподавания поэзии в контексте РКИ)// Русская грамматика 4.0 Сборник тезисов Международного научного симпозиума. Под общей редакцией В.Г. Костомарова. 2016. – 854 с.

64. Янгутова Р.Р. В. Фон Гумбольдт: грамматика языка и «физиономии народов»// Когнитивные исследования языка. 2017. № 30. – 867 с.

Зарубежные источники

65. Hymes, D.H. On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.

Электронные ресурсы:

66. Арефьев А.Л. «Лицом» русского языка за рубежом должны быть не чиновники, а Институты Пушкина. Интервью сайту «Диалоги» //

Сайт «Диалоги». Дискуссии. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: http://www.dialogi.su/discussions/22.html (дата обращения: 28.11.2021г.)

67. Афонина, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка и литературы в системе личностно- ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lit.na5bal.ru/literatura/13882/index.html 76 (дата обращения: 28.11.2021г.)

68. Дороничева, Е.В. Методы формирования коммуникативной компетентности у старшеклассников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://scienceforum.ru/2016/article/2016021139 (дата обращения: 20 .11.2021г.)

69. Информационный портал фонда «Русский мир», Никонов В. статусе русского языка в мире, 2011. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: http://russkiymir.ru/publications/85858 (дата обращения: 15.11.2021)

70. Китайгородская Г. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика.: Галина Китайгородская. Языки: Русский. Издательство: Высшая школа, Школа Китайгородской. ISBN 978-5-06-005767-6, 978-5-87151038-4; 2009 г. Метод Китайгородской. URL: http://filolingvia.com/ publ/95-1-0-264 О методе. URL: http://www.kitaygorodskaya.ru/about-us/about-the-method.html (Дата обращения: 13.11.2021г.).

71. Официальный сайт министерства иностранных дел Российской Федерации /Доклад МИД России «Русский язык в мире», Москва, 2003 год. [электронный ресурс]- Режим доступа. – URL: http://archive.mid.ru//Brp_4.nsf/arh/B6BE784B3E2ABD1343256DF8003AC21C (дата обращения: 15.12.2021)

72. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/#dst0 (дата обращения: 20.12.2021г.)

73. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 20.12.2021г.)

74. Сальникова, О.А. Что включает в себя коммуникативная компетенция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school2100.com/upload/iblock/142/1422ec1747d648de7d80b4516963e8fd.pdf (дата обращения: 20.12.2021г.)

75. Смирнова Л.Н. Научно-образовательное сотрудничество - основа инновационной модели отношений России и Китая. Аналитическая записка Российского совета по международным делам №3. май 2016. [Электронный ресурс]. URL: // http://russiancouncil.ru/common/upload/Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf (Дата обращения: 01.12.2021г.).

76. Титова, Т.С. Коммуникативная компетентность как форма учебной деятельности. Уровни и критерии коммуникативной компетентности старшеклассников / Т.С. Титова, Н.А. Василенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://culture.wikireading.ru/64481 (дата обращения: 12.12.2021г.)

77. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал Эйдос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm . 77 (дата обращения: 23.12.2021г.)

78. Юсупова, З.Ф. Теория и практика обучения русскому языку в школе: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/2739 (дата обращения: 20.12.2021г.)