

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи



Алешина Алина Борисовна

**КРЕАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА
РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)**

5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания

(русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального,
дополнительного образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Аркадьева Татьяна Григорьевна

Санкт-Петербург – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4-15
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	16-205
ГЛАВА 1. Теоретические основы обучения говорению на русском языке иностранных студентов с использованием креативных технологий	16-74
1.1. Содержание понятий <i>креативность</i> и <i>творчество</i> в методике обучения РКИ.....	16-23
1.2. Место креативных технологий в современной методике обучения РКИ...23-42	23-42
1.3. Креативные технологии как средство оптимизации обучения говорению студентов-иностранцев на начальном этапе	42-50
1.4. Содержание лексического корпуса по темам «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр».....	50-57
1.5. Модель креативности и ее использование на начальном этапе обучения говорению иностранных учащихся	57-68
1.6. Креативные технологии как мотивирующий фактор для иностранных студентов при обучении говорению	68-71
Выводы по содержанию главы 1.....	71-74
ГЛАВА 2. Методика обучения иностранных студентов говорению на русском языке с помощью креативных технологий (начальный этап).....	75-205
2.1. Констатирующий эксперимент.....	75-87
2.2. Принципы формирования умений говорения с креативным компонентом на начальном этапе обучения	87-98
2.3. Общая характеристика методики обучения иностранных учащихся говорению с использованием креативных технологий.....	98-119
2.4. Креативные технологии в обучении иностранных студентов говорению на русском языке (начальный этап).....	119-121
2.4.1 Проблемные технологии в обучении говорению на русском языке как иностранном.....	121-137

2.4.2 Проектная технология в обучении иностранных учащихся говорению на русском языке на начальном этапе.....	137-145
2.4.3. ИКТ на занятиях по говорению в группах иностранных учащихся начального этапа обучения.....	145-151
2.4.4 Игровые технологии в обучении инофонов говорению на русском языке.....	151-162
2.4.5. Театральная технология как компонент методики обучения говорению на начальном этапе.....	162-168
2.4.6. Технология обучения в сотрудничестве как способ повышения самостоятельности у иностранных учащихся в процессе обучения говорению на русском языке.....	168-173
2.4.7. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в обучении говорению на начальном этапе.....	173-180
2.5. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения иностранных студентов говорению с использованием креативных технологий.....	180-202
Выводы по содержанию главы 2.....	202-205
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	206-209
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	210-237
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Санкт-Петербург.....	238-252
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Транспорт.....	253-269
ПРИЛОЖЕНИЕ В. В ресторане.....	270-286
ПРИЛОЖЕНИЕ Г. В магазине.....	287-299
ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Кино. Театр.....	300-312
ПРИЛОЖЕНИЕ Е. Для преподавателей.....	313-316

ВВЕДЕНИЕ

Методика обучения русскому языку как иностранному, следуя за современными тенденциями гуманизации образования, находится в процессе перехода к личностно-ориентированной модели обучения, которая «обеспечивает развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение ее образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов, предоставляет ей свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самообразования и самореализации в культурно-образовательном пространстве» [Задорожная 2004: 3].

Согласно современному запросу, специалисты со знанием иностранного языка (в том числе РКИ) должны быть готовы продемонстрировать соответствующие знания для решения встающих перед ними коммуникативных задач и способны свободно участвовать в межкультурном общении. В связи с этим, результатом обучения русскому языку иностранных учащихся становится формирование у них коммуникативной компетенции, под которой понимается умение и способность посредством речи демонстрировать знание системы языка [Вятютнев 1984: 68-69].

Однако, переход к новой образовательной парадигме не может быть осуществлен так же быстро, как происходит модернизация общества, и традиционные образовательные установки все еще оказывают сильное воздействие на современную методику, не полностью соответствуя при этом современным тенденциям образования. В результате возникает противоречие между недостаточной адаптивностью и мобильностью системы образования и требованиями современного социума. По этой причине особую значимость в методике РКИ приобретают исследования, направленные на оптимизацию обучения иностранных учащихся русскому языку, на разработку инновационных технологий, способных интенсифицировать процесс формирования у учащихся навыков и умений свободного практического использования приобретенных знаний. Уже разработаны и продолжают разрабатываться различные

инновационные технологии (Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова, Н.В. Разумкова, Н.В. Гончаренко, Т.Б. Кашпирева, В.И. Сальникова, Е.Н. Барышникова, М.М. Потапова и др.), ориентирующие учебный процесс на проблемность и вариативность, организацию активной самостоятельной речемыслительной работы учащихся и применение креативности в решении встающих перед ними задач.

Понятие креативности достаточно часто упоминается в работах по методике обучения иностранным языкам последних лет. Исследователи оперируют такими терминами как *креативно ориентированная методика* (С.Л. Буковский), *креативно-коммуникативная компетенция* (Е.В. Козловская), *креативная среда* (С.М. Наседкина), *креативный учебный процесс* (О.Ф. Остроумова), *лестница развития креативности* (Е.Л. Кудрявцева, Л.Б. Бубекова, А.А. Тимофеева, С.В. Буланов), *креативное письмо* (Н.Г. Кизрина) и др. Ученые-методисты обычно говорят о креативности в обучении языку, подразумевая, что обучение иностранному языку должно осуществляться параллельно с развитием личности учащегося и формированием у него креативных качеств, необходимых человеку в современном обществе. Немногие исследователи, однако, обращают внимание на креативный характер речи как таковой и на потребность в развитии у учащихся умений креативного использования в процессе общения на русском языке уже имеющихся у них языковых знаний и речевых навыков как способа повышения эффективности формирования у них коммуникативной компетенции.

Как уже было доказано, процесс порождения речи по своим стадиям практически полностью совпадает с процессом возникновения у индивида креативных идей (Н.Г. Кизрина). В отношении носителя русской национальной картины мира, виртуозно владеющего русской речью, способного “играть” словами, наделять их новым смыслом или создавать свои собственные, давно уже используются термины *лингвокреативность* и *языковое творчество* (И.И. Халеева, О.К. Ирисханова, А.М. Волоскович, Е.А. Ивашко, М.В. Томская, Т.И. Маркелова и др.). Инофоны, владеющие РКИ на высоком уровне, также могут демонстрировать лингвистическую креативность, определяющуюся как «способность личности к

использованию оригинальных, нестандартных лингвистических приемов и средств выражения мысли на иностранном языке» [Галкина 2011].

Однако, в отношении иностранцев, изучающих русский язык на начальном этапе говорить о какой-либо речевой креативности обычно не принято, поскольку считается, что их знания языка недостаточно, чтобы создавать такие речевые высказывания, которые можно было бы отнести к творческим в привычном понимании этого слова. С другой стороны, любое высказывание, отличающееся оригинальностью и являющееся субъективно уникальным, можно отнести к проявлению речевой креативности, поскольку оно соответствует всем характеристикам творческого процесса:

- созидательная деятельность;
- создание нового “продукта”;
- порождение нового путем трансформации имеющихся знаний, навыков, опыта (см. параграф 1.1).

Мы полагаем, что для повышения эффективности формирования у иностранных учащихся коммуникативной компетенции, подразумевающей способность к свободному неподготовленному общению на русском языке, необходимы последовательные действия по развитию у них умений креативного использования в речи накопленных знаний и навыков, начиная с элементарного-базового уровня владения РКИ. Обеспечить решение этой задачи способны инновационные технологии (проектная, театральная, проблемные, игровые и т.д.), в данное время применяемые в обучении РКИ пока только точечно, как небольшие фрагменты учебного процесса, стремящиеся разнообразить традиционные приемы и задания, заинтересовать и мотивировать учащихся. Мы считаем, что для качественного изменения и соответствия тем требованиям, которые выдвигают перед методикой современные реалии, таких незначительных “вкраплений” инновационных технологий в традиционный процесс обучения недостаточно. Проблемность при введении нового материала, постановка посильных для учащихся исследовательских задач, открытость заданий, обеспечивающая самовыражение каждого студента, самостоятельное создание учащимися проектов,

служащих конкретным результатом обучения, отражением всего изученного материала, соревновательный, игровой компоненты обучения и пр. – всё это должно стать привычной значимой частью процесса обучения РКИ в рамках любой дисциплины (чтение, письмо, лексика и грамматика и т.д.). Более того, обучение говорению как отдельному виду речевой деятельности может целиком состоять из элементов инновационных технологий, объединенных в систему, удовлетворяющую всем потребностям формирования коммуникативных навыков и умений в рамках изучаемого языкового материала. Такая система, методическому обоснованию которой и посвящено данное исследование, способна значительно оптимизировать процесс формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся за счет постоянной стимуляции к оригинальному использованию приобретенных знаний и навыков для решения новых задач общения. Проблемность и открытость выдвигаемых перед учащимися задач обеспечит более эффективное формирование у них умений говорения с креативным компонентом (умений креативного применения в речи ранее приобретенных знаний и навыков для решения субъективно новых коммуникативных задач), необходимых для участия в неподготовленном, спонтанном общении на русском языке. На начальном этапе (элементарный, базовый, 1-й сертификационный уровни) [Щукин 2015] применение такой системы особенно актуально, так как оно способно решить множество задач и проблем, возникающих именно на первых этапах обучения РКИ: сниженная мотивация, вызванная сложностью и большими объемами изучаемого материала, языковой барьер, страх общения на русском языке, отсутствие интереса и т.д.

Актуальность данного исследования обусловлена а) значимостью формирования у иностранных учащихся умений говорения с креативным компонентом, то есть умений свободного использования накопленных языковых знаний и речевых навыков, создания субъективно уникальных высказываний для решения новых коммуникативных задач и участия в неподготовленном общении на русском языке; б) недостаточным количеством заданий на формирование умений говорения с креативным компонентом в учебных пособиях по развитию

устной речи; в) необходимостью разрешения противоречия между потребностями студентов-иностранцев в овладении умениями креативного речевого общения и отсутствием в учебном процессе должного удовлетворения этих потребностей; г) необходимостью разработки новой методики обучения говорению, способной разрешить противоречия между запросом современного общества и ориентацией на использование языка как средства межкультурного общения и недостаточной разработанностью в методике технологий, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции в рамках коммуникативно-деятельностного подхода.

Объектом исследования является процесс формирования умений говорения с креативным компонентом у иностранных студентов, изучающих русский язык на начальном этапе, **предметом исследования** – методическая организация процесса овладения иностранными учащимися умениями говорения на русском языке на начальном этапе с применением креативных технологий.

Гипотеза исследования: формирование умений свободного неподготовленного общения на русском языке у студентов-иностранцев начального этапа обучения, а именно умений говорения с креативным компонентом будет наиболее эффективным, если:

- обучение будет строиться на базе коммуникативно-деятельностного подхода, предусматривающего деятельностный характер обучения языку, ориентированность на учащегося, как на субъект учебной деятельности;
- основой обучения послужит методика, построенная на элементах инновационных технологий, объединенных в систему авторских и существующих креативных приемов и заданий;
- обучение будет опираться на следующие принципы: принцип креативности, принцип речевой активности и самостоятельности, принцип проблемности, принцип открытости, принцип сознательности, принцип психологической комфортности;

- стимуляция речевой активности, необходимость продуцирования оригинальных высказываний, проблемность и открытость предлагаемых заданий будет обеспечиваться на всех стадиях работы над новым материалом: на подготовительной, репродуктивной и продуктивной стадии;
- будут созданы условия для свободного и креативного использования учащимися языкового материала;
- будет стимулироваться и приветствоваться оригинальность создаваемых учащимися высказываний.

Цель исследования – разработка методики, повышающей эффективность формирования умений говорения с креативным компонентом у иностранных студентов начального этапа обучения РКИ.

Для достижения цели исследования необходимо выполнить следующие **задачи**:

- уточнить содержание понятий *креативность* и *творчество* в отношении разрабатываемой методики;
- определить методические и психолого-педагогические предпосылки формирования умений говорения с креативным компонентом у иностранных учащихся начального этапа обучения РКИ;
- рассмотреть существующие инновационные технологии, элементы которых могут быть включены в разрабатываемую методику;
- проанализировать существующие учебные пособия по обучению говорению на русском языке на предмет наличия креативных заданий;
- составить лексический корпус, определяющий круг слов и выражений, необходимых для общения в рамках наиболее востребованных и часто представляющихся в иностранной аудитории тем;
- разработать и описать методику, оптимизирующую обучение говорению иностранных учащихся базового уровня за счет применения системы креативных технологий;

- экспериментально проверить эффективность разработанной методики обучения.

Материалом исследования явился лексический корпус, включивший в себя слова и выражения, наполняющие содержание разговорных тем «В городе» («Санкт-Петербург»), «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр», которые выделены Государственным стандартом по РКИ для элементарного, базового и I сертификационного уровня владения русским языком. В диссертации использовались результаты экспериментов и анкетирования, проведенных на кафедре РКИ РГПУ им А.И. Герцена в 2014-2016 гг.

Для реализации поставленных задач были применены следующие **методы и приемы**: анализ теоретической литературы по психологии, педагогике и методике для определения научных основ исследования; анализ государственных стандартов, программ обучения и учебных пособий по русскому языку как иностранному; индивидуальное тестирование; анкетирование; наблюдение за речевым поведением учащихся на практических занятиях по говорению, анализ стимулов и мотивов, активизирующих устную речевую деятельность; проведение педагогических экспериментов (констатирующий, обучающий и контрольный); статистический и качественно-количественный анализ полученных данных.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

- описаны теоретические основы повышения эффективности развития умений говорения с креативным компонентом;

- лингвометодически и психологически обосновано использование методики, построенной на системе элементов креативных технологий, как способа оптимизации усвоения необходимого языкового материала учащимися начального этапа обучения РКИ;

- составлен лексический корпус, отразивший языковое наполнение 5 разговорных тем: «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр»;

- построена модель креативности, демонстрирующая различие потенциала креативного использования в речи у различных типов слов и выражений;

- выделены и собраны в единую систему элементы 7 инновационных технологий (проблемные, игровые, проектная, театральная, ИКТ, технология обучения в сотрудничестве и технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»), в своей совокупности полностью удовлетворяющие потребностям всего процесса обучения говорению и повышающие эффективность формирования у учащихся начального этапа обучения РКИ умений креативного использования в новых ситуациях общения накопленных знаний и навыков;

- представлены принципы, обеспечивающие формирование умений свободного неподготовленного общения, а именно умений говорения с креативным компонентом у иностранных студентов;

- организовано экспериментальное обучение языковому материалу, вошедшему в лексический корпус, с применением разработанной методики.

Теоретическая значимость исследования состоит:

- во всестороннем описании способов применения креативных технологий в обучении говорению на русском языке как иностранном;
- в разработке алгоритма учебных действий по формированию умений свободного неподготовленного общения, а именно умений говорения с креативным компонентом у иностранных учащихся на начальном этапе овладения русским языком;
- в создании классификации креативных заданий и приемов для обучения говорению на разных стадиях работы с языковым материалом (подготовительной, репродуктивной и продуктивной), позволяющей преподавателям-практикам подбирать упражнения для решения конкретных методических задач на уроках РКИ.

Практическая значимость работы определяется следующим:

- Разработана методика обучения иностранных студентов говорению на русском языке, применение которой описано на примере обучения иностранных

учащихся разговорным темам «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр», но которая также может быть применима к обучению говорению на любом другом языковом материале студентов любого уровня владения РКИ.

- Описанные принципы формирования умений говорения с креативным компонентом, а также методические материалы найдут применение как во время практической работы преподавателя в ходе процесса обучения РКИ иностранных учащихся, так и в качестве модели для создания собственных креативных заданий аналогичного типа.

- Теоретические положения, разработанные в ходе исследовательской работы, могут быть включены в лекционные курсы и учебные пособия по методике обучения РКИ в целом и инновационным технологиям в частности.

Положения, выносимые на защиту:

1) для достижения целей подготовки иностранных учащихся, указанных в современных государственных стандартах и программах для элементарного, базового и 1-ого сертификационного уровней, целесообразно строить обучение говорению с активным вовлечением инновационных креативных технологий, позволяющих активизировать креативное использование языкового материала в речи, тем самым оптимизируя процесс формирования у студентов умений свободного неподготовленного общения;

2) достижение коммуникативной компетенции затруднено без овладения учащимися умениями говорения с креативным компонентом (умениями аккумулировать весь существующий запас языковых знаний и навыков для быстрого и оригинального решения новых коммуникативных задач, умение создавать субъективно уникальные высказывания, по-новому использовать изученный языковой материал);

3) формирование умений говорения с креативным компонентом должно происходить, начиная с начального этапа обучения иностранных учащихся русскому как иностранному;

4) способом повышения эффективности обучения говорению, в особенности в области формирования умений говорения с креативным компонентом, может стать система креативных приемов и заданий, структурированных элементов инновационных технологий, основными характеристиками которых является проблемность и открытость (вариативность): проведение соц. опроса и выступление с отчетом о его результатах, создание голосового сообщения в мобильном приложении WhatsApp, Viber или WeChat с целью рассказать своему другу о чем-либо или помочь ему решить проблему, дискуссия в формате телешоу «Пусть говорят», съемка собственного фильма и др. (см. параграф 2.2).

5) использование на занятиях системы элементов инновационных технологий (креативных приемов и заданий) является эффективным дидактическим средством интенсификации формирования коммуникативной компетенции также благодаря способности инновационных технологий обучения повышать у иностранных учащихся интерес и мотивацию к овладению русским языком.

Теоретико-методологической основой данного исследования стали:

- теоретические и методические основы обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, Л.Л. Вохмина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, Б.А. Лapidус, Г. Лозанов, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, Э.Ю. Сосенко, С.Ф. Шатилов, А. Н. Щукин и др.);

- труды по психологии обучения иностранным языкам (Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.);

- современные исследования в области инновационных технологий обучения (М.В. Абрамова, Е.Н. Барышникова, В.Л. Гаврилова, Н.В. Гончаренко, Т.Л. Жаркова, Т.И. Капитонова, Т.Б. Кашпирева, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Л.В.

Московкин, И.А. Мякишева, Е.С. Полат, М.М. Потапова, Н.В. Разумкова, В.И. Сальникова, Е. Н. Тарасова, Р.М. Теремова, Е.В. Толмачева, Г.Н. Шамонина, В.И. Шляхов, А.Н. Щукин и др.);

- исследования, посвященные изучению способов развития креативности и творчества в процессе обучения иностранным языкам (И.Е. Брякова, С.Л. Буковский, Н.Г. Кизрина, Е.А. Листопад, С.М. Наседкина, О.Ф. Остроумова, Н. Хомский и др.);

- труды, посвященные исследованию концепций креативности и творчества, в том числе, касающиеся целостной системы креативного образования (Ф. Баррон, Д.Б. Богоявленская, М. Валлах, Дж. Гилфорд, М.М. Зиновкина, И.Я. Лернер, К.Р. Роджерс, Н.В. Рождественская, В.Г. Рындак, П. Торранса, М.А. Холодная и др.).

Апробация результатов работы. Основные теоретические положения и практические результаты исследования выносились на обсуждения в ходе аспирантских семинаров кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена (2013-2017), представлялись в виде докладов на международных научно-практических конференциях в Российском государственном педагогическом университете имени А.И. Герцена (2014, 2015, 2016, 2017 гг.), Московском педагогическом государственном университете (2015 г.), Санкт-Петербургском горном университете (2015 г.), Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна (2016 г.). Результаты исследовательской работы опубликованы в сборниках научных работ «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории» (2014, 2015, 2016 гг.), «Русский язык как иностранный: прошлое, настоящее, будущее» (2015 г.), «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» (2015 г.), «Русская словесность в научном, культурном и образовательном пространстве» (2016 г.), «Вестник ЧГУ» (2016, №4), «Филологические науки: вопросы теории и практики» (2016 г., №10), «Мир науки, культуры и образования» (2016 г., №5), «Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова» (2016 г., №4), «Русский язык за рубежом» (2022 г., №5). По теме диссертации опубликовано 11 работ, из них 5 в научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ.

Структура работы. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, шести приложений, содержащих материалы обучающего эксперимента и методические пояснения для преподавателей.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1. Содержание понятий *креативность* и *творчество* в методике обучения РКИ

Креативность является ведущим концептуальным понятием нашей методики, поэтому мы считаем необходимым уточнить его содержание в первую же очередь.

Мнения ученых касательно схожести и различия понятий *креативность* и *творчество* во многом расходятся, и данные термины пока не нашли однозначной трактовки. Для того чтобы определить и обосновать собственный выбор терминов, мы считаем необходимым провести их анализ и сравнение.

Слово *творчество* возникло в русском языке на рубеже XVIII-XIX вв. и определялось как «процесс созидания или производства каких-нибудь культурных, исторических ценностей, а также результат этого процесса, совокупность созданного, сотворенного кем-нибудь» [Виноградов 2013]. Впервые оно было отмечено в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля [Эт. словарь 2010]. В связи с переходом в индустриальную эпоху и новыми потребностями общества феномен творчества стал привлекать повышенное внимание со стороны философов, психологов, педагогов и методистов, получая все новые прочтения и интерпретации.

Понятие *креативность* происходит от латинского *creatio* (созидание, сотворение) и обычно толкуется как творческие способности индивида порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации [Сл. практ. псих. 1997]. Данный термин появляется в англо-американской психологии в середине XX в. История его возникновения в русском языке не зафиксирована в этимологических словарях, а в толковых словарях он находит отражение только к концу XX в.

Понятия *творчество* и *креативность* в современных работах ученых разных областей науки либо считаются синонимичными [Яз. тв. 2011], [Морозов 2004], [Карташова 2016], [Голованова 2015], либо разводятся по процессуально-результативному (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающему (для обозначения креативности) принципам [Сергеева 2012]. «Если в исследованиях творчества и творческой деятельности большое внимание уделяется операциональной стороне творческого процесса, то к понятию креативности обычно обращаются тогда, когда хотят подчеркнуть личностную составляющую творчества» [Филатова 2008: 18].

Мы, в свою очередь, полагаем, что данные понятия не являются абсолютно синонимичными, однако, имеют смежные характеристики, для выделения которых проведем сопоставительный анализ определений творчества и креативности, взятых нами путем случайной выборки в словарях и работах ученых (см. Табл. 1).

Таблица 1 – Сопоставление понятий «творчество» и «креативность»

Творчество – это...	Креативность – это...
<p>1. деятельность человека, направленная на создание духовных и материальных ценностей или же того, что создано в результате такой деятельности [Ефремова 2006], [Ожегов 1996], [Шумилин 1988];</p> <p>2. создание с помощью действия нового продукта [Ил. эн. сл. 2005], [Роджерс 1994];</p> <p>3. деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов</p>	<p>1. общая способность к творчеству [Ильин 2009], [Коджаспирова 2005];</p> <p>2. “творческость”, творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или отдельные ее стороны, продукты деятельности, процесс их создания [Салов 2003];</p> <p>3. способность модифицировать, улучшать и приобретать новые навыки, принимать новые, нестандартные решения, рассматривать проблемы с</p>

<p>[Коджаспирова 2005], [Матейко 1970], [Бехтерев 1924];</p> <p>4. процесс решения задач [Бухвалов 2000];</p> <p>5. способность человека к самовыражению и самоактуализации [Остроумова 2006];</p> <p>6. выполнение любой деятельности не просто механически, а пытаюсь внести в нее что-то от себя, хоть в чем-то ее усовершенствовать [Философия 2004];</p> <p>7. одна из особо важных форм развития мира, осуществляемая через человеческую деятельность [Крамар 1982];</p> <p>8. процесс создания человеком объективно или субъективно качественно нового посредством специфических интеллектуальных процедур, которые нельзя представить как точно описываемые и строго регулируемые системы операций и действий [Лернер 1971].</p>	<p>новых позиций [Роджерс 1994], [Филатова 2008];</p> <p>4. способность выйти за рамки заданной ситуации, способность к постановке собственной цели [Богоявленская 2002];</p> <p>5. способность к преобразованию знаний [Дружинин 1994];</p> <p>6. дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта [Холодная 1997];</p> <p>7. творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт [Barron 1981, 1988];</p> <p>8. творческая, созидательная, новаторская деятельность [Совр. т. сл. 1997];</p> <p>9. интеллектуальная активность и чувствительность (сензитивность) к побочным продуктам своей деятельности, которые и являются в итоге творческим результатом [Пономарёв 1976];</p>
--	---

	<p>10. способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем [Wallach 1985];</p> <p>11. способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации [Torrance 1962];</p> <p>12. способность отказываться от стереотипных способов мышления [Гилфорд 1965].</p>
--	---

Исходя из рассмотренных дефиниций понятия *творчество*, можно выделить его основные критерии:

1. созидательная деятельность;
2. создание ценностей, обладающих общественной значимостью;
3. создание нового “продукта”;
4. порождение нового путем трансформации имеющихся знаний, навыков, опыта;
5. процесс решения задач;
6. самовыражение в процессе деятельности;
7. форма развития мира.

К характеристикам креативности можно отнести:

1. созидательную деятельность;
2. способность к созиданию;
3. создание нового “продукта”;
4. порождение нового путем трансформации имеющихся знаний, навыков, опыта;
5. порождение оригинальных идей в процессе решения проблем, задач;
6. выход за рамки ситуации;
7. постановка собственной цели;

8. выдвижение множества различных идей в отношении одного объекта;
9. интеллектуальная активность;
10. чувствительность к проблемам;
11. отказ от стереотипов.

Сопоставив вышеуказанные характеристики творчества и креативности, мы можем увидеть, что данные понятия имеют как общие, так и различные черты (см. Табл. 2).

Таблица 2 – Сопоставление характеристик творчества и креативности

Характеристика	Творчество	Креативность
Созидательная деятельность	+	+
Создание ценностей, обладающих общественной значимостью	+	-
Создание нового “продукта”	+	+
Порождение нового путем трансформации имеющихся знаний, навыков, опыта	+	+
Процесс решения задач	+	-
Самовыражение в процессе деятельности	+	-
Форма развития мира	+	-
Способность к созиданию	-	+
Порождение оригинальных идей в процессе решения проблем, задач	-	+
Выход за рамки ситуации	-	+
Постановка собственной цели	-	+

Выдвижение множества различных идей в отношении одного объекта	-	+
Интеллектуальная активность	-	+
Чувствительность к проблемам	-	+
Отказ от стереотипов	-	+

Среди общих характеристик творчества и креативности можно выделить следующие:

1. созидательная деятельность;
2. создание нового “продукта”;
3. порождение нового путем трансформации имеющихся знаний, навыков, опыта.

Таким образом, согласно выделенным общим характеристикам, деятельность, направленную на создание нового “продукта” на основе уже имеющихся знаний, навыков и умений, можно назвать и креативностью, и творчеством. По такому же принципу некоторые методисты ставят знак равенства между прилагательными *творческий* и *креативный* [Пидкасистый 2006], [Савченко 2006], [Шагалова 2011].

В методике обучения РКИ часто говорится об использовании на занятиях, в особенности на уроках по развитию устной речи, творческих упражнений и заданий, под которыми понимают «действия с языковым материалом, связанные с внесением новых элементов (преобразование, дополнение и т. д.) или смысловую обработку материала» [Азимов 2009: 302]. Субъективно новый “продукт” в процессе выполнения таких упражнений создается учащимися самостоятельно путем осуществления системы творческих действий [Лернер 1971]. Однако, такой тип упражнений можно также назвать и креативными, поскольку они подразумевают создание или расширение области применения нового языкового или речевого “продукта” на основе уже имеющихся знаний, навыков и умений.

Кроме того, в методике РКИ стало уже традиционным, основываясь на убеждении многих ученых (Л.С. Выготский, Б.В. Беляев, А.П. Бабенко, Л.В. Щерба и др.) в том, что порождение речи является творческим процессом, называть

речевые (коммуникативные) упражнения творческими, поскольку они направлены на тренировку спонтанного употребления изученных языковых явлений в речи, а спонтанность подразумевает уникальность и новизну порождаемого высказывания, т.е. речетворчество.

Однако, на наш взгляд, коммуникация на иностранном языке требует от инофонов скорее креативности, чем творчества, поскольку, в отличие от носителей языка, они обладают значительно меньшим багажом языковых знаний и навыков и, как следствие, вынуждены уметь восполнять этот недостаток путем оригинальных манипуляций с освоенным запасом языковых средств. Чтобы объясниться по-русски им приходится порой многократно подбирать способы изъяснения одной и той же мысли, пока не будет достигнуто понимание со стороны носителя языка. Это требует чрезвычайной интеллектуальной активности, способности быстро порождать различные оригинальные продуктивные идеи в процессе решения коммуникативных задач, выходить за рамки и других способностей и умений, которые можно охарактеризовать как креативные (см. Табл. 2). Необходимым условием осуществления спонтанной коммуникации является скорость производства речевых действий: в процессе реального общения речевой обмен происходит обычно очень быстро, реакция на реплику собеседника должна быть сиюминутной. Способность к такому скоростному реагированию на иностранном языке, к быстрому порождению оригинальных высказываний гораздо уместнее охарактеризовать как креативную, а отнюдь не творческую, ведь в творчестве важнее процесс без привязки ко времени, а креативность – это способность разрешать проблемные ситуации именно быстро [Ильин 2009: 159].

Итак, мы склонны к использованию терминов *креативность* и *креативный* в отношении разработанной нами методики, однако, поскольку многие авторы, подразумевая деятельность по созданию нового речевого “продукта” путем трансформации имеющихся языковых знаний, навыков, опыта, все же употребляют термины *творчество* и *творческий*, мы допускаем их упоминание в тексте данного исследования в качестве синонимичных словам *креативность* и *креативный* в рамках ссылок и цитат из других работ.

Креативность в обучении иностранному (русскому) языку понимается нами как способность инофона быстро порождать субъективно уникальное высказывание для решения новых задач общения и встающих перед ним коммуникативных проблем путем оригинальной трансформации уже имеющихся у него знаний и навыков. Отражая саму суть речевой деятельности, креативность лежит в основе спонтанной (неподготовленной) коммуникации.

1.2. Место креативных технологий в современной методике обучения РКИ

Проблема креативности в методике преподавания иностранных языков является не новой, но, тем не менее, не до конца изученной проблемой. Большинство отечественных исследователей (Л.В. Красильникова, Н. Г. Кизрина, И.Е. Брякова, О.Ф. Остроумова, С.М. Наседкина и др.) рассматривают креативное обучение иностранному языку в общеобразовательном аспекте, т.е. с точки зрения его воспитательно-образовательно-развивающего воздействия на личность. Такой подход обусловлен современным заказом общества на креативных специалистов, новыми требованиями к работнику в плане не только количества знаний, умений, навыков, но и к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность) [Ильинский 2002: 173-174]. Это стало причиной модернизации современной системы образования и возникновения таких ответвлений педагогики, как креативная педагогика и креативная психопедагогика, задачи которых состоят в создании педагогических условий «для непрерывного формирования творческого системного мышления и целенаправленного развития творческого потенциала; потребности и способности к самоуправлению; создание условий для развития генетически заложенной в человеке поисковой активности, развитии потребности в самообразовании, самосовершенствовании и творческом образе жизни, способствующем самореализации личности» [Зиновкина 2006: 20-27].

В основе развития креативных качеств учащихся в процессе языкового обучения лежит концепция развивающего обучения, принципы которого были

заложены Т.К. Донской, Т.А. Ладыженской, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, Л.В. Занковым и др. В методике обучения иностранным языкам идея комплексной постановки развивающей цели обучения принадлежит К.Д. Ушинскому, который один из первых показал, что возможно в единстве развивать мышление, воображение, память и речевую деятельность [Мильруд 1992]. Затем это направление развития методики разрабатывали такие исследователи как А. П. Бабенко, Б. В. Беляев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, Л. В. Щерба и др.

Развивающий потенциал предмета «иностраннй язык» имеет слагаемыми учёт творческой сущности речевой деятельности, повышение интеллектуальной нагрузки, формирование абстрактного мышления, развитие навыков самостоятельной работы [Щерба, 2002].

Учёт творческой сущности речевой деятельности привёл к тому, что методисты обратили внимание на другую функцию творческого подхода в обучении иностранным языкам помимо общеобразовательной, а именно развитие у учащихся креативной речемышлительной активности. Стал очевидным тот факт, что само по себе накопление языковых ассоциаций и связей никогда не приводит к появлению высших форм интеллектуальной деятельности, одной из которых является речь [Выготский 1982].

«Речь – это всегда творческая деятельность. Она, как показатель практического владения языком, всегда бывает чрезвычайно разнообразна, как по своему внутреннему, так и по своему внешнему словесному оформлению. Все отдельные слова, а также множество устойчивых оборотов и выражений многократно повторяются в речи человека не простым воспроизведением усвоенных языковых средств, а их постоянным и своеобразным комбинированием. С этой точки зрения речь почти всегда характеризуется новизной, почти всегда оказывается беспрецедентной и уникальной, т. е. такой, какой она не была раньше и не будет никогда потом» [Беляев 1959: 62].

«Речь имеет смысловое содержание и «эмоционально-личностный подтекст», в ней содержится эмоционально-насыщенное и действенное отношение к

окружающей действительности. Речь является творческой функцией человеческой психики, которая выражается в соотнесении языковых знаков с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией» [Бабенко 1968: 5].

Как мы уже указывали выше, говоря о речепроизводстве на иностранном (русском) языке, в особенности на начальном этапе его изучения, более подходящим является характеристика его как креативного, а не творческого процесса, поскольку при решении реальных коммуникативных задач инофон должен реализовывать собственные намерения, создавая новый речевой продукт посредством оригинального использования имеющихся знаний, навыков и умений в условиях ограниченного времени. «Этот продукт обязательно характеризуется следующими параметрами, в каждом из которых содержится фактор новизны: в отношении формы – присутствует оригинальность презентации и эмоциональная окрашенность, в отношении содержания – речевой продукт представляет собой выражение собственного замысла студента, а не копию / аналогию существующих речевых шаблонов; в отношении способа выполнения деятельности характеризуется со стороны студента – свободой действий, которая достигается на основе свободного мышления...» [Козловская 2018: 58].

Учеными-методистами уже были проведены исследования, доказывающие креативную природу речевой деятельности. Например, соотнесение трех уровней речепроизводства (мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный) с фазами креативной деятельности («подготовка интуитивного проблеска новой идеи», «созревание» и «вдохновение», «реализация идеи»), подробно описанное Н.Г. Кизриной, ясно иллюстрирует, что «речь отвечает всем характеристикам творческого продукта, так как она всегда бывает чрезвычайно разнообразна по своему внутреннему смыслу и по внешнему оформлению, она всегда уникальна» [Кизрина 2009: 31].

Умения креативно использовать накопленный языковой опыт (при нехватке лексики передавать смысл с помощью оригинальных манипуляций имеющимся запасом языковых средств, по-разному выражать одинаковые смыслы для достижения коммуникативной цели, аккумулировать имеющиеся знания и навыки

и продуктивно использовать их в различных ситуациях, быстро реагировать на реплики партнера и свободно ориентироваться в неожиданных ситуациях общения и т. д.) необходимы инофонам любого уровня владения РКИ для спонтанной неподготовленной коммуникации на русском языке, однако изучающим РКИ на начальном этапе данные умения особенно нужны, поскольку языковые знания и речевой опыт учащихся элементарного, базового, первого сертификационного уровней еще слишком малы, из-за нехватки лексического запаса им приходится искать оригинальные пути решения новых для себя задач общения.

Однако, мы также полагаем, что не все умения говорения требуют от индивида креативности. И хотя «нормальное использование языка носит новаторский характер в том смысле, что многое из того, что мы говорим в ходе нормального использования языка, является совершенно новым, а не повторением чего-либо слышанного раньше» [Хомский 1972: 23], в повседневном общении значительную долю нашей речи составляют этикетные формулы, речевые штампы, шаблонные фразы, «так называемые специфические устно-разговорные обороты и клише, целые предложения, повторяющиеся в неизменном виде» [Скалкин 1983: 11]. Обычно они используются нами автоматически в ответ на определенного рода стимул, регулярно возникающий в процессе коммуникации. К примеру, вежливое, сказанное нейтральным тоном «Не за что» в ответ на «Спасибо» не является проявлением речевой креативности. Мы не создаем каждый раз уникальное высказывание, привлекая внимание прохожего на улице с помощью фраз «Извините», «Простите», «Скажите, пожалуйста», так как «в результате многократных реакций человека на сходные друг с другом раздражители он приобретает навык автоматического реагирования на стимулы такого рода» [Морозов 2015: 160], а автоматический, как известно, является полной противоположностью креативного. Но, если у носителей русского языка автоматически воспроизводимые речевые штампы гармонично сочетаются с постоянным созданием субъективно уникальных высказываний, то у инофона, изучающего русский язык, очень часто практически вся его речь состоит из

заученных фраз, что, несомненно, недостаточно для свободного спонтанного общения с носителями языка за пределами стен университета.

К сожалению, многие иностранные учащиеся стремятся овладеть русским языком лишь путем заучивания текстов и диалогов, выступающих образцами речевого поведения в определенных коммуникативных ситуациях. К этому стимулируют и традиционные задания в учебниках по говорению: прослушайте, прочитайте по ролям, выучите, восстановите отсутствующую реплику, опираясь на диалог-образец, выберите из двух реплик подходящую по смыслу, составьте диалог по модели и т.д. Безусловно, такие задания дают определенный положительный результат, однако, они “загоняют” учащихся в рамки ограниченного круга стимулов и реакций. Вопросы обучения диалогической речи нередко сводят к умениям обмениваться типичными для определенной ситуации общения репликами (эллипсами, предложениями) [Скалкин 1983: 11], при этом иностранных учащихся обычно не обучают использованию усвоенных речевых моделей в изменяющихся ситуациях общения, не готовят к спонтанной речи. «Очень часто учащиеся, даже достаточно сильные, хорошо, по нашему мнению, владеющие устной речью, активно работающие на занятиях, прекрасно составляя по модели “свой” диалоги, не могут “связать двух слов”, как только выходят из аудитории. Несомненно, на начальном этапе обучения иностранному языку это может быть результатом стресса, боязни сделать ошибку, быть неправильно понятыми, т.е. обусловлено определенными психологическими факторами. Однако, очень часто это связано с методически необоснованными, не совсем правильными на современном уровне развития методики обучения РКИ формами работы по обучению диалогической речи» [Поляков 2017].

Основная проблема во все еще сохраняющемся традиционном подходе к обучению говорению на начальном этапе обучения заключается в том, что 1) изучаются только самые типичные образцы речевого поведения в определенных коммуникативных ситуациях; 2) целью ставится выработка у учащихся навыка автоматического реагирования на конкретные речевые стимулы, и это считается достаточным овладением речевым общением. Бесспорно, при таком обучении

учащиеся освоят наиболее частотный, самый важный в конкретной теме языковой материал, однако, они смогут его использовать только тогда, когда реальная ситуация общения будет абсолютно идентична изученной на уроке. Владение коммуникативными единицами останется репродуктивным: «учащиеся могут воспроизвести заученные фразы, диалоги, высказывания, но только в тех ситуациях, которые тренировались во время учебного занятия. Творческого владения речью на русском языке, основывающегося на навыке переноса умений и навыков пользования изученным языковым материалом в любую ситуацию из бесчисленного множества бесконечно варьирующихся жизненных обстоятельств не наступает» [Иевлева 1985].

Конечно, мы не можем обучить устному речевому общению в абсолютно всех возможных коммуникативных ситуациях, учитывая тысячи возможных сценариев развития разговора, но мы должны научить иностранных студентов находить оригинальные способы решения новых для них коммуникативных задач, используя те ресурсы, которыми они уже овладели. Такая способность на начальном этапе обучения и будет трактоваться как речевая креативность – умение оригинально, необычно, по-новому употребить “старое” и уже известное, создать на его основе нечто субъективно уникальное для решения сложных, неожиданных задач общения.

Приведем пример затруднительной коммуникативной ситуации и возможностей выхода из нее при условии наличия у учащегося умений креативного использования языковых знаний и речевых навыков.

Зачастую на вопросы «Сколько времени вы уже в России?», «Сколько месяцев вы уже изучаете русский язык?», «Сколько раз в неделю вы ходите в спортзал?» и др. инофон не может ответить конкретным числом, поскольку оно не полное (он в России 3,5 месяца) или колеблется и зависит от обстоятельств (он ходит в тренажерный зал 2-4 раза в неделю). В такой ситуации носитель русского языка воспользовался бы такими словами, как *около*, *приблизительно*, *где-то*: «Я в России уже приблизительно 4 месяца», «Я хожу в спортзал около 3 раз в неделю». Однако студенты, изучающие РКИ на начальном этапе, сталкиваясь с такими

вопросами, часто еще не знают данную лексику. В таком случае реакции инофона могут быть следующими:

1. он отвечает полным числом, что не вполне соответствует действительности;
2. не находя нужного слова, он не отвечает на вопрос вовсе;
3. в отсутствие необходимого слова в своем словарном запасе он ищет другие способы выражения необходимой информации, подбирая более простые, известные ему слова и выражения, способные передать тот же смысл, что и слова *около* и *приблизительно*: «Я в России ещё не 4 месяца, но уже не 3», «Я хожу в спортзал 2, 3 или 4 раза в неделю» и пр.

В последнем случае коммуникативная цель достигнута, ответ на вопрос дан и понят собеседником, и произошло это благодаря способности инофона в случае дефицита языковых ресурсов преодолевать затруднения в общении речевыми средствами, которыми он уже обладает в данный момент времени, быстро реагировать на реплики собеседника, свободно ориентироваться в неожиданных коммуникативных ситуациях и пр. Совокупность данных умений обеспечивает возможность участия в свободной коммуникации на русском языке иностранного учащегося. И формировать такие умения необходимо с позиции системно-целостного подхода к решению проблем обучения и развития, обеспечивающего более интенсивное по сравнению с традиционным интеллектуальное и языковое развитие личности учащихся [Донская 1985: 5]. Реализация такого подхода может быть обеспечена с помощью современных технологий обучения, призванных повышать эффективность организации процесса обучения с помощью индивидуализации и включения механизмов развития речевой креативности.

Под термином *технология обучения* мы понимаем «совокупность приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени» [Щукин 2008: 130].

Несмотря на то, что под инновационными технологиями некоторые преподаватели понимают внедрение в учебный процесс современных компьютерных и телекоммуникационных систем [Герасименко], «в сфере российского образования термин «технология» традиционно используют, когда говорят о совокупности приемов, применяемых в процессе обучения» [Московкин 2017: 8].

Разница между традиционными и инновационными технологиями заключается в том, что первые используются в практике обучения массово, а вторые воспринимаются как новые, незнакомые большинству преподавателей [Там же: 8]. Они возникли как ответ на современный запрос работодателей к молодым специалистам, от которых требуется уметь думать самостоятельно и применять полученные знания для решения разнообразных проблем, обладать критическим, креативным мышлением и др. Формирование и развитие таких качеств у учащихся – «это задача не только и даже не столько содержания образования, сколько используемых технологий обучения» [Полат 2005: 7]. Сегодня инновационные технологии становятся «одним из источников новой, рождающейся парадигмы образования XXI века, целью которой будет свободный саморазвивающийся и самосовершенствующийся творческий человек» [Селевко 2006: 130].

В аспекте преподавания РКИ пристальное внимание к инновациям представляется сегодня особенно важным потому, что «именно нетрадиционные методики, «педагогические новшества», как называют их авторы, могут помочь нам найти ответы на те вопросы, которые ставят перед методистами и преподавателями-практиками изменения в образовательном пространстве и изменившийся в этой связи адресат методики» [Миллер 2014]. «Цель таких методик – активизировать, оптимизировать, интенсифицировать процесс познания» [Замковая 2009].

В методике преподавания иностранных языков, в частности РКИ, к инновационным технологиям относят экскурсионную, театральную, проблемную, проектную технологии, этнотехнологию, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологии работы с языковым портфелем, игровые технологии,

обучение в сотрудничестве, технологию обучения «Case study» и др. (Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина, А.Н. Щукин).

Большинство из инновационных технологий являются творчески-развивающими [Толмачева 2015: 12], а значит их можно называть креативными, поскольку они, индивидуализируя процесс обучения РКИ, стимулируют учащихся в процессе деятельности (игровой, исследовательской, направленной на решение проблем и др.) проявлять свою индивидуальность, самостоятельно создавать уникальный речевой “продукт”, каждый раз используя изученный материал в новых для себя ситуациях общения, аккумулируя все имеющиеся знания, навыки и умения для решения встающих перед ними задач. Важным свойством практически всех современных технологий является то, что они стимулируют инициативу и творчество учащихся для того, чтобы они овладевали предметным содержанием гораздо глубже, чем по традиционной методике [Карпей].

Кратко охарактеризуем те инновационные технологии, которые нашли отражение в нашей методике.

Как известно, «актуально сознаваемым является лишь то содержание, которое выступает перед субъектом как предмет, на который непосредственно направлено то или иное его действие» [Леонтьев 1975: 56]. Соответственно, «эффективное усвоение знаний предполагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой учебный материал становится предметом активных действий ученика» [Шамова 2010: 10]. Этим объясняется популярность среди преподавателей, беспокоящихся об организации учащихся на совершение действий над учебным материалом, проблемной и проектной технологий.

В основе проблемного обучения, которое относят к одному из видов развивающего обучения [Махмутов 1975], лежит идея о самостоятельном поиске истины учащимися. Преподаватель не преподносит знания в готовом виде, а ставит перед учащимися проблему, тем самым заинтересовывая их в изучаемой теме, создает условия и направляет учащихся в процессе поиска решения этой проблемы. Такой способ обучения, моделирующий процесс научного познания, способствует прочному усвоению учащимися полученных ими результатов [Вилькеев 1967], а

также развивает самостоятельность и креативность у учащихся, требует «актуализации ранее приобретенных и усвоения новых знаний и способов деятельности» [Московкин 2017: 70]. В обучении иностранному языку (в том числе РКИ) выделяют разные типы проблемных ситуаций в зависимости от уровня их сложности: «Полагаем, что первым из них может быть уровень создания проблемной ситуации на известном предмете высказывания известными ему средствами (т.е. языковыми единицами) для выявления, актуализации новых неизвестных способов формирования и формулирования мысли. Вторым может быть уровень, при котором ученику известны отработанные заранее способы формирования и формулирования мысли посредством известных языковых средств для выражения неизвестного, нового смыслового содержания, мысли, предмета высказывания. На этом уровне проблемная ситуация может предполагать и нахождение более сложных способов формирования и формулирования мысли на более сложных уровнях речевого иноязычного высказывания. На третьем уровне этой иерархии может осуществляться решение собственных, предметных, мыслительных задач, заданных проблемной ситуацией и осознаваемых учеником в качестве собственных лично-значимых проблем» [Зимняя 1994: 14].

Метод проектов обладает схожими с проблемным обучением характеристиками, поскольку также направлен на самостоятельное решение учащимися учебных задач, на создание таких условий обучения, при которых будет происходить непроизвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, будет мотивироваться речевая деятельность на изучаемом языке. Однако, проектное обучение отличается от проблемного тем, что деятельность учащегося имеет характер проектирования, подразумевающего получение конкретного (практического) результата и его публичного предъявления [Селевко 2005]. Поскольку «метод проектов (проектная методика) – это одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» [Щукин 2008: 114], идеи взаимного обучения и взаимодействия учащихся в ходе учебного процесса являются особенно важными при использовании данного метода. В

обучении РКИ проектная технология чаще всего используется для закрепления изученной темы, когда учащимся предлагается создать какой-либо “продукт” на русском языке, например, это может быть спектакль или выпуск газеты, подготовка выставки или создание собственной кулинарной книги с рецептами русских блюд.

Среди других инновационных технологий, элементы которых мы использовали в нашей методике, можно выделить игровые, информационно-коммуникационные технологии, технологию обучения в сотрудничестве и технологию РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»).

Театральная технология обычно ставит своей целью вовлечение учащихся в подготовку и проведение спектакля, что, на наш взгляд, само по себе не может стать основой обучения говорению иностранных учащихся элементарного-базового уровня на русском языке. Однако, мы посчитали важным и целесообразным включить в нашу методику элементы театральной технологии: драматизацию, ролевые игры, пантомиму. Такие приемы являются творческим видом работы, реализующим базовые положения личностно ориентированного обучения [Московкин 2017: 45].

Игровые технологии являются наиболее распространенными среди других инновационных технологий, потому что их элементы легко внедряются в традиционную модель обучения РКИ, тем самым внося разнообразие в ход урока, повышая мотивацию к изучению конкретной темы и русского языка в целом. Применение игровых технологий способствует закреплению в памяти языковых моделей, созданию более ярких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности обучающихся [Гаврилова 2008]. Игра мотивирует деятельность, мобилизует творческий потенциал учащихся благодаря созданию атмосферы соревнования и конкуренции, дающей возможность учащимся оценить себя на фоне других [Ковалева 2014]. Многообразие типов игр, возможность использовать их на всех этапах обучения, при обучении любым аспектам, повышенный интерес учащихся к играм, их огромная методическая ценность – всё это делает игровые технологии особенно привлекательными и объясняет их популярность среди современных преподавателей РКИ. В обучении русскому

языку иностранных учащихся базового уровня использование игровых технологий играет особую роль, выполняя на занятии расслабляющую и мотивирующую функцию. При обучении говорению игровой формат учебной деятельности позволяет снять стресс у учащихся, помогает им преодолеть неуверенность в своих силах, страх совершить ошибку и стимулирует их самостоятельно использовать изученное в речи.

Всё большая популяризация информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является естественной адаптацией методики к стремительным изменениям современного мира, так как «процесс информатизации охватывает все сферы жизни, в том числе и сферу образования» [Атабекова 2008: 15]. Использование возможностей Интернета, мобильных приложений, компьютерных программ и других технических средств уже давно рассматривается методистами в качестве платформ обучения РКИ. «Исследователи считают, что использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке, в том числе и с носителями языка» [Азимов 2011]. И действительно, хотя зачастую под ИКТ подразумевают электронные словари, электронные библиотеки и базы данных, электронные переводчики, дистанционные технологии в обучении РКИ, на наш взгляд данные технологии могут и должны применяться гораздо шире, а именно как средство обучения и активизации не рецептивных, а продуктивных видов речевой деятельности (письма и говорения). Ведь электронное общение давно уже является важной частью жизни современных иностранных учащихся. Китайские студенты, например, предпочитают звонку по телефону общение в программе WeChat путем обмена голосовыми сообщениями. Если включить такой же способ коммуникации, но только на русском языке, в процесс обучения говорению таких студентов, привычная для них модель общения станет положительным фактором, приближающим учебные действия к естественной коммуникации.

Также, в эпоху смартфонов, обыденным средством обмена информацией с друзьями и подписчиками в социальных сетях стали видео, которые молодые люди

снимают самостоятельно на телефон. Если раньше, чтобы снять собственный короткометражный фильм, необходимо было изыскивать специальную дорогостоящую технику и средства для монтажа, в наши дни этот процесс может быть осуществлен чрезвычайно просто и быстро. В обучении говорению на русском языке съемка иностранными учащимися собственных видеороликов может, например, послужить прекрасным типом проекта в конце изучения какой-либо темы, позволяющим учащимся проявить максимум креативности как при написании сценария на русском языке, так и при создании сюжета, выборе места для съемок, костюмов и пр.

Выступление с результатами собственных исследований, с сообщением или докладом с применением компьютерной программы Microsoft PowerPoint уже стало типичным форматом итоговой работы учащегося во многих учебных заведениях стран Европы и США. В российских вузах презентации PowerPoint используют больше сами преподаватели для введения нового материала или обеспечения наглядности при выполнении устно-речевых упражнений. Задания учащимся подготовить презентацию и выступить с устным сообщением на определенную тему дается, к сожалению, не так часто. А ведь такое задание полностью соответствует принципам личностно-деятельностного подхода, является открытым, т.е. обеспечивает свободу учащегося при его выполнении, что способствует проявлению креативности, самореализации студента.

Использование ИКТ на занятиях по РКИ является необходимой данью современным реалиям, «компьютерные средства делают занятия более наглядными, обеспечивают учебный процесс материалами, позволяющими раскрыть творческий потенциал каждого обучающегося. У студентов снимается умственное напряжение, повышается интерес к получаемой информации, развивается воображение и в целом облегчается процесс приобретения знаний» [Сенченкова 2017].

Технология обучения в сотрудничестве является эффективной педагогической технологией, реализующей принципы кооперации и взаимопомощи между учащимися на всех этапах обучения. Исследователями было установлено, что в

рамках сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк, В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова), активизируется и мотивируется повышение уровня коммуникативных умений учащихся (Х.Й. Лийметс). «Было доказано, что в сравнении с индивидуальной работой по схеме «преподаватель – учащийся» внутригрупповое сотрудничество в решении одних и тех же задач повышает эффективность не менее чем на 10%» [Зимняя 2005: 314]. На занятиях по РКИ данная технология может реализовываться в разных видах деятельности, например, групповой проектной деятельности или дискуссиях, командно-игровой деятельности или совместной исследовательской работе учащихся. Парная или групповая учебная деятельность повышает у учащихся познавательную активность и творческую самостоятельность [Цукерман 1992: С. 20], «развивает способность к общению, обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить, обеспечивает обмен знаниями между учащимися, рост мотивации к учению» [Пассов 2002: 40].

Наконец, технология РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»), представляющая собой тщательно разработанную, четко структурированную, ограниченную рядом определенных приемов систему, возникла в рамках проекта «Reading and Writing for Critical Thinking», осуществляемым совместно преподавателями многих стран. «Главной задачей проекта является внедрение в педагогику таких методов, которые развивают критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, то есть являются универсальными» [Соосаар 2004: 5]. Целью данной технологии является развитие у учащихся критического мышления, что определяется как «разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать» [Цит. по Грудзинская, Мариико 2007: С. 162]. Критическое мышление – это «поиск здравого смысла и умение отказаться от собственных предубеждений и способность выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что важно при решении проблем» [Ковалева 2015: 88] и просто необходимо для речевой креативности.

Важность такого мышления не подвергается сомнению, ведь оно было и будет актуально в любые времена для любого человека. Однако, именно сейчас технологии развития у учащихся критического мышления приобретают особое значение. На смену поколению Миллениум приходит поколение Z (с 2000 г.) [Howe 1991], когнитивный тип восприятия которых принято называть клиповым мышлением, являющимся «феноменом современности, сформировавшемся в процессе инновационного развития современных медиа-коммуникаций» [Пендикова 2016]. «Зеты» способны воспринимать и обрабатывать большие объемы информации одновременно, но при этом их концентрация внимания постоянно падает. Они имеют привычку скользить взглядом, а не запоминать, от чего часто страдает процесс обучения [Левина 2017]. «Сегодня в научной и публицистической литературе в целом преобладает скептическая оценка познавательного и творческого потенциала клипового мышления» [Пендикова 2016]. Ученые полагают, что носители такого мышления не способны к глубокому анализу информации и решению сложных профессиональных задач [Там же]. Решение этой проблемы лежит в первую очередь в образовательной парадигме, которой необходимо подстроиться под новые реалии и требования. Стилистика обучения современных молодых людей русскому как иностранному также должна измениться, необходимо насытить методику интерактивными приемами, ИКТ-технологиями. Но при этом особая роль должна отводиться проблемным, развивающим критическое мышление технологиям, таким как технология РКМЧП.

В рамках технологии развития критического мышления действует трехфазная модель обучения, состоящая из «стадии вызова», «стадии осмысления» и «стадии рефлексии». Несмотря на то, что данная технология изначально создавалась как способ развития у учащихся навыков и умений чтения и письма, в обучении говорению могут быть эффективно использованы некоторые приемы данной технологии. Например, прием «Кластер» («Ассоциограмма»), позволяющий переносить уже имеющиеся знания в новую тему и актуализировать их в новой ситуации общения, что создает мотивацию к изучению новой темы, а также учит

студентов пользоваться имеющимся запасом языковых и речевых средств для решения новых задач и общения в непривычных коммуникативных ситуациях.

Рассмотрим, каким образом вышеуказанные технологии могут быть использованы при обучении говорению иностранных учащихся на начальном этапе, и какие именно речевые умения с креативным компонентом они способны развивать у инофонов (Табл. 3).

Таблица 3 – Применение инновационных технологий в обучении иностранцев говорению на русском языке и развиваемые этими технологиями речевые умения

Наименование технологий	Типы заданий при обучении говорению	Развиваемые речевые умения с креативным компонентом
Проблемная технология	Проблемные задания при прослушивании / прочтении текста (поиск автора; поиск места на карте; математич. вычисления; составление / расширение ассоциограммы и др.); обсуждение проблемных вопросов; исследования; мозговые штурмы и т.д.	Умение при нехватке лексики передать смысл, трансформируя фразы, аккумулировать имеющиеся знания и навыки и продуктивно использовать их в различных ситуациях для решения “нетрафаретных” коммуникативных задач; умение быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения
Проектная технология	Конкурсные проекты, подготовка докладов, проведение соц. опросов и пр.	Умение создавать субъективно уникальные речевые произведения на основе имеющихся знаний; умение заинтересовать собеседника; умение воздействовать на него и расположить его к себе

Игровые технологии	Лексические игры, игры-загадки, игры-соревнования, игры в формате телевизионных шоу и т.д.	При нехватке лексики умение передать смысл, трансформируя фразы, аккумулировать имеющиеся знания и навыки и продуктивно использовать их в различных ситуациях
Театральная технология	Драматизация (разыгрывание диалогов), ролевые игры, постановка сценок и пр.	Умение использовать ситуацию для лучшей реализации коммуникативного намерения; умение быстро реагировать на реплики партнера и свободно ориентироваться в неожиданных коммуникативных ситуациях
ИКТ	Съемка собственных фильмов, создание презентаций Power Point, обмен голосовыми сообщениями в мобильных приложениях Viber, WhatsApp и WeChat и др.	Умение создавать творческий продукт (фильм, презентацию) на русском языке; умение реализовывать различные коммуникативные цели с помощью имеющихся языковых знаний и речевых навыков; умение заинтересовать собеседника, “переключаться” и воздействовать на него
Технология обучения в сотрудничестве	Обмен знаниями по теме в парах или группах, прием «Зигзаг» (изучение учащимися одной команды своих частей информации и	Умение использовать ситуацию для лучшей реализации коммуникативного намерения; умение слушать и слышать собеседника, активно

	последующий обмен данными) и пр.	взаимодействовать с ним, воздействовать на него
Технология развития критического мышления	Составление ассоциограмм, прием «Пазл» (составление текста из отдельных частей), целенаправленное слушание (проблемные вопросы при прослушивании текста) и т.д.	Умение аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения “нетрафаретных” коммуникативных задач

Выбор данных технологий для включения в методику обучения говорению на русском языке иностранных учащихся обусловлен прежде всего тем, что они создают условия для самостоятельной речевой деятельности студентов, стимулируют их к высказыванию собственных мыслей и продуцированию идей, заинтересовывают и мотивируют учащихся к изучению РКИ, что особенно важно на начальном этапе обучения. Кроме того, данные технологии универсальны, что реализуется в возможности наполнить их любым материалом, использовать при работе над любой разговорной темой. Также, всем данным технологиям присущ интеракционизм, подразумевающий постоянное активное общение не только преподавателя с учащимися, но и даже в большей степени самих учащихся друг с другом. Преподаватель не спешит предъявлять студентам готовые знания, а создает такие условия, при которых они добывают и обмениваются этими знаниями самостоятельно. Такой подход обеспечивает постоянную парную и групповую работу на занятиях, а значит значительное увеличение времени говорения каждого учащегося, что служит залогом наискорейшего формирования у иностранных студентов всех умений говорения, в том числе умений креативного использования

накопленных языковых ресурсов, необходимые для свободной неподготовленной коммуникации на русском языке.

Внедрение инновационных технологий в обучение иностранных учащихся говорению стало объектом нашего внимания по причине того, что несмотря на провозглашение ведущим подходом в методике РКИ коммуниктивно-деятельностного (лично-деятельностного) подхода к обучению (И. А. Зимняя), в основе которого лежит понимание языка в первую очередь как средства общения, многие современные учебные пособия по обучению русскому языку как иностранному в аспекте говорения остаются достаточно традиционными, не обеспечивают должной коммуникативности на занятиях и направлены в большей степени на выработку речевых навыков, оставляя минимум времени на выведение учащихся в спонтанную коммуникацию. На наш взгляд, такой подход не в силах обеспечить у учащихся формирование того объема коммуникативных умений, который необходим для свободного речевого общения, а инновационные технологии способны решить эту проблему. И хотя современными исследователями уже разрабатывались различные методики, направленные на повышение эффективности обучения говорению (К.А. Вознесенский, О.В. Анциферова, Е.Н. Пшеничнова, А.В. Стефанская, Е.В. Попова, Нгуен Тхи Фыонг Лиен, Н.В. Брагина, Нгуен Тхи Ким Ань, М.М. Потапова и др.), большинство из них останавливают свое внимание на обучении говорению учащихся среднего и продвинутого уровня владения РКИ. Проблемы же построения системы обучения говорению учащихся элементарного, базового и 1-ого сертификационного уровней, основанной на коммуниктивно-деятельностном подходе, зачастую остаются без внимания.

В сфере внедрения в процесс обучения инновационных технологий «практика преподавания отстает от теории, а технология от методологии» [Китайгородская 2009: 9]. Сегодня в преподавании иностранных языков, в том числе РКИ, наблюдается несколько парадоксальная ситуация: с одной стороны, успешно развиваются новые эффективные технологии обучения (Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова, Н.В. Разумкова, Н.В. Гончаренко и др.), а с другой, – масштаб их

внедрения в практику настолько незначителен, что общая картина в системе обучения иностранным языкам по-прежнему далека от благополучной [Там же: 10].

Разработанная нами методика обучения говорению отличается тем, что она полностью построена на основе инновационных технологий, все используемые в ней приемы и задания характеризуются проблемностью, открытостью, интерактивностью. На наш взгляд, такая методика способна обеспечить соответствие всем тем условиям, которые предъявляет коммуникативно-деятельностный подход: индивидуализировать процесс обучения, оптимизировать учебную деятельность таким образом, чтобы она вызывала неподдельный интерес у учащихся; позволить педагогу перейти от роли авторитарного лидера на занятии к роли наставника и товарища, студенту – стать активным заинтересованным участником процесса обучения, исследователем, самостоятельно “открывающим” грани русского языка.

И хотя креативность уже становилась предметом научной рефлексии некоторых исследователей, это в большей степени коснулось работ ученых, занимающихся разработкой новых методик и технологий обучения английскому и немецкому языкам (Е.В. Козловская, Е.А. Листопад, С.Л. Буковский, Н.Г. Кизрина, С.М. Наседкина, О.Ф. Остроумова и др.). Вопрос же использования креативных технологий в обучении иностранных учащихся говорению на русском языке пока остается недостаточно исследованным, что определяет актуальность настоящего исследования.

1.3. Креативные технологии как средство оптимизации обучения говорению студентов-иностранцев на начальном этапе

Задачей нашего исследования является разработка методики, повышающей эффективность усвоения учащимися языкового материала за счет активизации его использования в устной речи, производство которой в свою очередь интенсифицируется благодаря активному привлечению в процесс обучения креативных технологий. На наш взгляд подобная оптимизация необходима, прежде

всего, в обучении иностранных студентов начального этапа (элементарный, базовый и первый сертификационный уровни), поскольку из-за недостаточной сформированности у них речевых навыков и умений, а также скудного лексического запаса преподаватели и авторы учебных пособий зачастую оставляют работу над говорением на потом, делая больший упор на грамматике и формировании навыков репродуктивных видов речевой деятельности, или останавливают отработку языкового материала в устной речи на условно-речевых упражнениях, не переходя к коммуникативным. Креативные задания, требующие аккумуляции всех знаний и навыков для решения субъективно новых задач общения, на начальном этапе учащимся обычно вовсе не предлагаются. Вследствие такого подхода у учащихся отсутствует должный опыт практического применения полученных знаний и навыков, что затрудняет формирование коммуникативной компетенции, а также стесняет иностранцев в общении с носителями русского языка в естественных ситуациях вне пределов аудитории, замедляя процесс адаптации к жизни в России.

Компенсировать данный пробел можно с помощью креативных инновационных технологий, средствами которых можно выстроить планомерную креативную работу с языковым материалом на занятии, что обеспечит его активизацию в речи и более глубокое и быстрое усвоение, ведущее к скорейшему формированию коммуникативной компетенции в рамках изучаемой темы.

Среди тем и ситуаций общения, в которых инофон должен уметь ориентироваться и реализовывать свои основные коммуникативные намерения на начальном этапе, в нормативных документах указываются следующие:

- в административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т.п.);
- в магазине, киоске, кассе;
- на почте;
- в банке, в пункте обмена валюты;
- в ресторане, буфете, кафе, столовой;
- в библиотеке;
- на занятиях;

- на улицах города, в транспорте;
- в театре, музее, на экскурсии;
- в поликлинике, у врача, в аптеке;
- в ситуации общения по телефону, факсу;
- в гостинице;
- на вокзале, в аэропорту [Гос. стандарт 2001, Требования 2009].

Нужно отметить, что большинство широко используемых учебников и учебных пособий по развитию речи, рассчитанных на иностранных учащихся элементарного, базового и первого сертификационного уровней, включают языковой материал не по всем указанным в нормативных документах темам. Самыми частотными, однако, являются темы, касающиеся покупок, походов в кафе и ресторан, в театр и кино, проезда в общественном транспорте.

С целью определить степень востребованности среди иностранных учащихся начального этапа обучения умений вести коммуникацию в вышеуказанных ситуациях общения, мы провели анкетирование, предложив студентам выбрать из 13 ситуаций общения, приведенных выше, 5 ситуаций, в которых им чаще всего доводится оказываться и вступать в общение с носителями русского языка, а также 5 ситуаций, в которых им хотелось бы уметь свободнее общаться на русском языке.

В анкетировании приняли участие 55 учащихся подготовительного факультета кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена, уже несколько месяцев проживающие и обучающиеся в России. Ниже в порядке убывания представлены ситуации общения, в которых согласно результатам анкетирования инофоны вступают в коммуникацию с носителями русского языка чаще всего:

1. В ресторане, буфете, кафе, столовой – 82,3%.
2. В магазине, киоске, кассе – 70,5%.
3. На занятиях – 52,9%.
4. На улицах города, в транспорте – 41,1%.
5. На вокзале, в аэропорту – 29,4%.
6. В административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т.п.) – 23,5%.

7. В банке, в пункте обмена валюты – 23,5%.
8. В театре, музее, на экскурсии – 17,6%.
9. В библиотеке – 11,7%.
10. На почте – 11,7%.
11. В гостинице – 11,7%.
12. В ситуации общения по телефону, факсу – 5,8%.
13. В поликлинике, у врача, в аптеке – 0%.

Как мы видим из результатов анкетирования, самыми популярными ситуациями общения для иностранных учащихся являются «В ресторане, буфете, кафе, столовой» и «В магазине, киоске, кассе». Примечательно, что общение на занятии в качестве частотного для себя выбрала только половина респондентов. Возможно, это свидетельствует о низкой речевой активности многих иностранных студентов во время языкового обучения в университете, что, безусловно, отрицательно сказывается на скорости и уровне овладения коммуникативной компетенцией.

На вопрос о 5 ситуациях общения, в которых учащимся хотелось бы чувствовать себя свободнее, респонденты ответили следующим образом:

1. В ресторане, буфете, кафе, столовой – 88,2%.
2. В магазине, киоске, кассе – 82,3%.
3. На улицах города, в транспорте – 76,4%.
4. В театре, музее, на экскурсии – 70,5%.
5. В административной службе (в деканате, в дирекции, в офисе и т.п.) – 35,2%.
6. В гостинице – 35,2%.
7. На вокзале, в аэропорту – 29,4%.
8. В ситуации общения по телефону, факсу – 23,5%.
9. В банке, в пункте обмена валюты – 17,6%.
10. В поликлинике, у врача, в аптеке – 17,6%.
11. В библиотеке – 11,7%.
12. На почте – 11,7%.

13. На занятиях – 5,8%.

Сравнив ответы респондентов на первый и второй вопросы, можно заключить, что ситуации общения «В ресторане, буфете, кафе, столовой» и «В магазине, киоске, кассе» являются не только самыми частотными, но и теми, в которых инофоны чувствуют себя недостаточно уверенно. Ситуация общения «На улицах города, в транспорте» также занимает одну из ведущих позиций, в особенности по желанию иностранных учащихся улучшить свои навыки и умения в рамках данной коммуникативной темы. Несмотря на то, что «В театре, музее, на экскурсии» является не самой частой для иностранных студентов ситуацией общения, многие из них выразили желание научиться более свободно вести коммуникацию в театре, музее и на экскурсии. Остальные ситуации общения, как мы можем определить по ответам респондентов, являются важными для овладения для меньшего количества студентов. Общение на занятии, к примеру, рассматривается студентами не таким необходимым к усовершенствованию, вероятно, по той причине, что оно носит “облегченный характер”, так как преподаватель адаптирует свою речь к уровню учащихся, готов всегда повторить сказанное, объяснить непонятые слова. Во всех остальных ситуациях общения коммуникация осуществляется за пределами аудитории с носителями русского языка, которые говорят в естественном темпе, используя привычную для себя лексику, что определенно сложнее для иностранных учащихся начального уровня обучения.

Подводя итог вышесказанному, мы можем выделить ситуации общения «В ресторане, буфете, кафе, столовой», «В магазине, киоске, кассе», «На улицах города, в транспорте», «В театре, музее, на экскурсии» как самые востребованные среди иностранных учащихся начального этапа обучения. Исходя из этого, материалом данного исследования послужило языковое наполнение именно этих ситуаций общения. Однако, мы посчитали уместным объединить ситуации общения «На улицах города», «В музее» и «На экскурсии» под одной темой «Санкт-Петербург», в рамках которой учащиеся овладевают антропонимами и топонимами, имеющими отношение к данному городу и области, актуальной для

начального этапа обучения лексикой, позволяющей ориентироваться в музеях и на экскурсиях. Кроме того, следуя примеру авторов многих пособий по говорению и развитию речи в целом, мы посчитали необходимым расширить ситуацию общения «В театре», добавив в данную тему также и «кино». Таким образом, разработанная нами методика обучения говорению на основе комплексного применения креативных инновационных технологий в рамках данного исследования ставит своей целью оптимизировать формирование коммуникативных умений при общении на темы «В ресторане» («В ресторане, буфете, кафе, столовой»), «В магазине» («В магазине, киоске, кассе»), «Транспорт» («В транспорте»), «Санкт-Петербург» («На улицах города», «В музее» и «На экскурсии») и «Кино. Театр» («В театре»), делая упор на развитие умений свободного неподготовленного общения, т.е. умений говорения с креативным компонентом.

Усвоение учащимися языкового материала данных разговорных тем является обязательным для их социализации, вступления в коммуникацию с носителями русского языка в самых частых ситуациях общения. Умение свободно ориентироваться и участвовать в этих коммуникативных ситуациях обеспечивает скорейшую адаптацию иностранных студентов к жизни в России и, как следствие, положительно сказывается на мотивации к изучению русского языка в целом.

В РГПУ им. А.И. Герцена вышеуказанные темы изучаются иностранными учащимися на подготовительном факультете, когда уровень их владения русским языком приближен к базовому. Таким образом, мы в своем исследовании ориентируемся в первую очередь на студентов именно этого уровня.

Важно также отметить, что инновационные технологии, развивающие у учащихся речевую креативность, могут успешно применяться в работе с практически всеми иностранными студентами, поскольку большинство психически здоровых людей обладает творческим потенциалом, характеристиками которого являются:

- преобладание познавательной мотивации;

- интенсивное проявление исследовательской активности, которая имеет разнообразные формы и направления на постановку проблем и обнаружение нового;

- высокая сензитивность к новой информации;

- большой потенциал произвольных когнитивных процессов;

- создание оригинальных продуктов;

- способность к прогнозированию и предвосхищению событий и др.

[Матюшкин 1985: 37].

Из этого следует, что большая часть иностранных учащихся обладает достаточным творческим потенциалом, чтобы научиться самостоятельно продуцировать неподготовленную речь¹ и в перспективе свободно участвовать в спонтанной коммуникации на русском языке.

Другим необходимым условием развития и проявления речевой креативности (создания субъективно уникальных речевых произведений на основе имеющихся знаний и навыков) является активность учащихся. Но всем практикующим педагогам хорошо известно, что в каждой группе есть лидеры и ведомые, есть просто учащиеся, не желающие работать и охотно предоставляющие это право другим. Такие «неактивные» студенты ограничивают свои возможности овладения умениями свободного креативного владения русским языком. И, хотя среди учащихся всегда остается процент тех, кто не способен к речевой креативности, минимизировать их количество способно использование преподавателем на занятиях инновационных технологий, поскольку они придают разнообразие и живость процессу обучения, повышают его речевую насыщенность и, главное, заинтересовывают студентов в изучении РКИ, позволяют им увидеть в русском языке средство общения, а не предмет, успешность овладения которым определяется количеством заученных на память лексических единиц и грамматических правил. Использование креативных способов организации

¹ Самостоятельное продуцирование неподготовленной речи подразумевает способность учащегося «без подготовки во времени и прямых побуждений к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях» [Скалкин 1983: 13]

процесса обучения иностранных учащихся говорению на русском языке обеспечит не только эффективное овладение ими речевыми умениями, но и как побочный положительный эффект будет способствовать включению механизмов личностного развития.

Хотя многие исследователи полагают, что креативное использование русского языка возможно студентами только на среднем и продвинутом уровнях владения РКИ, мы считаем, что «даже начинающие учащиеся могут проявлять креативность и изобретательность в использовании иностранного языка» [Цотова 2017: 206]. Мы не имеем в виду при этом написание стихов или виртуозную “игру” словами, которая обычно под силу только творческим носителям языка или инофонам, владеющим языком близко к уровню носителя. Под речевой креативностью на начальном этапе изучения РКИ мы понимаем:

- умение порождать нешаблонное, оригинальное речевое высказывание;
- умение аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения “нетрафаретных” коммуникативных задач;
- умение быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения;
- умение прогнозировать направление развития коммуникативного акта и, как следствие, умение своевременно реагировать на реплики партнера, а также невербальные сигналы, и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям общения;
- умение воздействовать на собеседника (заинтересовать, расположить к себе, включить его в разговор, “переключиться”, подстроиться под него).

Данные умения мы относим к умениям говорения с креативным компонентом, на формирование и развитие которых и направлена разрабатываемая нами методика.

Оценивать сформированность таких умений мы можем, опираясь на характеристики оперирования иностранными учащимися изученным языковым материалом. Несомненно, для речевой креативности в рамках определенной разговорной темы, учащиеся в первую очередь должны иметь достаточные знания

лексических и грамматических законов функционирования языка в конкретной ситуации общения. У них также должен быть сформирован навык использования изученного материала в устной речи, что может быть обеспечено выполнением должного количества условно-речевых заданий в процессе работы над новой темой. Только при наличии необходимых знаний и овладении речевыми навыками, возможен завершающий этап подготовки к естественному живому общению на русском языке – формирование речевых умений, в том числе умений говорения с креативным компонентом.

На современном этапе развития методики русского языка как иностранного проблема формирования речевой креативности является новой и недостаточно изученной. Актуальными задачами являются выявление качеств креативной вторичной языковой личности, выработка форм контроля сформированности креативных умений, распределение этих умений в соответствии с уровнями владения языком, подготовка креативных учебных пособий для обучения говорению для разных уровней владения языком и др. В рамках данного исследования мы вынуждены остановиться только на описании методики, направленной на повышение эффективности формирования умений свободного неподготовленного общения, а именно умений говорения с креативным компонентом на языковом материале 5 частотных разговорных тем: «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр», обычно предъявляемых иностранным студентам на начальном уровне обучения.

1.4 Содержание лексического корпуса по темам «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр»

Умение свободно общаться в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр» подразумевает наличие у учащихся знаний и навыков владения соответствующим языковым материалом. Несмотря на наличие лексических минимумов по РКИ для учащихся базового и первого сертификационного уровней, установленных Министерством образования

и науки РФ [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень], мы посчитали необходимым составление собственного тематического корпуса лексических единиц, объединяющего набор лексем и разговорных фраз, которые, на наш взгляд, наиболее необходимы иностранным студентам для ведения коммуникации на обозначенные темы общения, в лексико-тематические группы, включающие «лексические единицы, объединенные по экстралингвистическому признаку на основании смысловой связанности обозначаемых объектов реальной действительности» [Вагнер 2009: 61]. Принимая в качестве нормативных документов Лексические минимумы по РКИ для обозначенных уровней [Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень], мы также тщательно изучили существующие учебные пособия для начального этапа обучения РКИ (элементарный, базовый и 1-ый сертификационный уровни), включающие в себя интересующие нас темы, с целью выявления наиболее частотных и необходимых для данного уровня владения РКИ лексем и речевых клише.

«В составлении лексических минимумов важен учет таких критериев, как словообразовательная и сочетательная продуктивность слова в изучаемом языке, наличие в его значении национально-культурных коннотаций, семантическое богатство и нормативность входящих в него лексических единиц» [Новоженова 2020: 92]. Таким образом, при составлении корпуса мы опирались на основные принципы отбора лексического материала для учащихся начального этапа: стилистическая немаркированность, способность слова входить в различные словосочетания, высокая словообразовательная способность слова, частотность [Кузнецова 2010]. Мы также руководствовались принципами актуальности (насколько отбираемые лексемы полезны в разговоре на данную тему) и лингвокультурной соотнесенности с фрагментом действительности («наличие лексики, связанной с местом проживания студентов, с культурой и традициями людей, которые их окружают» [Там же]). Поскольку одной из задач разработанной

нами методики является способствование адаптации иностранных учащихся к жизни в Санкт-Петербурге, последний принцип (принцип лингвокультурной соотнесенности с фрагментом действительности) стал одним из ключевых при создании тематического корпуса. К примеру, отбирая слова к разговорной теме «В ресторане», мы отдавали предпочтение наименованиям именно русских национальных блюд, поскольку зачастую непонимание того, что такое *оливье*, *винегрет* или *селёдка под шубой*, останавливает иностранцев от заказа данных блюд в ресторане. Таким образом, изучение разговорной темы «В ресторане» на языковом материале, имеющем лингвокультурологическую ценность, позволяет инофонам “приблизиться” к русской культуре, узнать особенности национальной кухни, лучше понять, принять и “влииться” в российскую действительность.

В результате изучения и обработки учебных пособий по говорению и по развитию речи в целом, анализа существующих лексических минимумов, государственных стандартов и требований нами был отобран ряд лексических единиц и разговорных выражений, который затем был расширен с учетом вышеуказанных принципов. Далее приводим полученный нами корпус, овладение которым позволит учащимся пользоваться русским языком как средством общения на актуальном для начального этапа обучения уровне в рамках обозначенных коммуникативных ситуаций.

Санкт-Петербург

Антропонимы и топонимы²: царь / царица (Пётр I, Елизавета I, Екатерина II), собор (Казанский, Исаакиевский, Спас-на-Крови, Никольский, Петропавловский), Петропавловская крепость, музей (Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамера), река (Нева, Мойка, Фонтанка), канал Грибоедова, дворец (Зимний, Петродворец), площадь (площадь Восстания, Дворцовая, Сенная), пригород (Петергоф, Пушкин), Литературное кафе, Невский проспект, Мариинский театр, Московский вокзал,

² В нашей методической интерпретации антропонимы и топонимы объединены, поскольку задания для отработки данного языкового материала строятся на единой базе.

Санкт-Петербургский государственный университет, Финский залив, “прозвища”³
Санкт-Петербурга (Северная Пальмира, Северная Венеция, окно в Европу).

Существительные: наука, искусство, литература, архитектура, достопримечательность, памятник, (обзорная) экскурсия, житель.

Глаголы: гулять / погулять, смотреть / посмотреть, осматривать / осмотреть, рассматривать / рассмотреть, бродить / побродить, спрашивать / спросить (дорогу), заблудиться, ехать / поехать на (экскурсию), фотографироваться / сфотографироваться.

Пространственные предлоги и наречия: возле, рядом, напротив, слева, справа, далеко.

Средства реализации интенций: привлечение внимания («Простите!», «Извините!», «Скажите, пожалуйста!»), просьба о помощи («Вы мне не поможете?»), запрос информации о местонахождении («Вы не знаете, где...?», «Вы не подскажете, как мне найти...?», «Где находится...?»), переспрос / просьба повторить сказанное («Что-что, простите?», «Что вы сказали?», «Извините, я не расслышал, повторите, пожалуйста»), просьба посоветовать что-либо («Нужен твой совет», «Посоветуешь что-нибудь?», «Как считаешь?»), сомнение («Ой, боюсь, что...») и др.

Транспорт

Виды транспорта: автобус, троллейбус, трамвай, метро, поезд, самолёт, велосипед, такси, маршрутное такси (маршрутка).

Существительные: час пик, проезд, льготы, водитель, остановка, жетон, карта (карточка), бензин, парковка, пробки, пешеход, линия (метро), пересадка, кондуктор.

Прилагательные: общественный, личный, быстрый / медленный, удобный / неудобный, опасный / безопасный, шумный / тихий, дорогой / дешёвый, кольцевой, льготный, экологичный, социальный, модный, городской.

³ «Топоним-“прозвище” – неосновное, неофициальное, обычно иносказательное название географического объекта, существующее с основным» [Подольская 1978: 141].

Глаголы: останавливать (-ся) / остановить (-ся), добираться / добраться, заправляться / заправиться, парковаться / припарковаться, ломаться / сломаться, ремонтировать / отремонтировать, предпочитать / предпочесть, успевать / успеть, пересаживаться / пересесть, ориентироваться / сориентироваться; глаголы движения с приставками и без.

Способы реализации интенций: узнать мнение («Как тебе...?»), несогласие («С этим я не согласен / согласна»), запрос информации («Извините, вы идёте до...?», «Я доеду до...?», «Как мне добраться до...?», «Какой... туда идёт?», «Через сколько остановок будет...?», «Где останавливается...?», «Вы выходите на...?»), дать совет («Лучше всего...», «Быстрее всего...», «Сядите на...»).

В ресторане

Наименования блюд и напитков: винегрет, блины, квас, бефстроганов, пирог, морс, вареники, солянка, пельмени, рассольник, селёдка под шубой, голубцы, холодец, крабовый салат, котлеты, оливье, гречка, картофельное пюре, уха, борщ, окрошка, щи, компот, бутерброд, хот-дог, яичница.

Существительные: приемы пищи (завтрак, обед, ужин), кухня, блюдо, еда, напиток, горячее, закуски, гарнир, десерт, виды мяса (свинина, баранина, говядина и др.), диета, счёт, вегетарианец, стоимость, качество, обслуживание, атмосфера.

Прилагательные: сытный, плотный, постный, традиционный, своеобразный, непривычный, различный, горячий, холодный, сладкий, солёный, острый, кислый, горький, обеденный (перерыв), комплексный (обед), голодный, низкокалорийный, сетевой, дополнительный, банкетный (зал), уютный, праздничный.

Глаголы: пробовать / попробовать, посещать / посетить, заказывать / заказать, готовить / приготовить, брать / взять, платить / заплатить, расплачиваться / расплатиться, принимать / принять (заказ), садиться / сесть (за столик), оставлять / оставить (на чай / чаевые), рекомендовать / порекомендовать, приглашать / пригласить (в кафе).

Этикетные формулы: «На здоровье!», «Приятного аппетита!», «Будьте здоровы!».

Устойчивые выражения: «Голоден как волк», «Пальчики оближешь».

Часто употребляемые в ресторане / кафе выражения: «У вас есть свободный столик?», «С вас...», «Наличными или по карте?», «Принесите, пожалуйста...».

В магазине

Виды магазинов, отделов в магазинах, товаров: супермаркет, киоск, торговый центр, магазин одежды, продуктовый магазин, книжный магазин; мясной отдел, рыбный отдел, хлебобулочный отдел, отдел «Молочные продукты», бакалея, бытовая химия, кулинария и др.; сувениры (кружка, футболка, магнит, матрешка, одежда (платье, джинсы, рубашка, куртка и др.), канцелярские товары (ручка, блокнот, тетрадь), продукты (хлеб, сахар и др.).

Часто используемые при покупке товара выражения: «Сколько стоит / стоят...?», «Может, сделаете скидку?», «Что-нибудь ещё?», «Вот, пожалуйста...», «У вас есть скидочная карта?», «Я хочу купить...», «Вы продаёте?», «Можно примерить?», «Нужен пакет?».

Глаголы повелительного наклонения: покажите, дайте, проходите, посмотрите, примерьте, возьмите, выбирайте.

Существительные: сдача, чек, размер, модель, примерочная, шопоголик, тележка, покупатель, продавец.

Способы реализации интенций: переспрос и просьба повторить («Извините, я не расслышал», «Я не услышал», «Повторите, пожалуйста!», «Что-что?», «Что? Вы говорите / сказали, что...?»).

Кино. Театр

Жанры фильмов и театрального искусства: боевик, детектив, детский фильм, документальный фильм, фильм-катастрофа, комедия, мелодрама, боевик, мультфильм, приключения, триллер, ужасы, фантастика, фэнтези; балет, опера, оперетта, мюзикл.

Существительные: сюжет, актёр / актриса, режиссер, спецэффекты, просмотр, лидер (проката), шедевр, роль, афиша, герой, рейтинг, оркестр, балкон, сцена, занавес, ложа, партер, зал (зрительный), яма (оркестровая), бинокль, программка, антракт.

Прилагательные и наречия: главный (актер), увлекательный, оригинальный, сложный, простой, трагический, великолепно (играть), впечатляющие (спецэффекты), семейный.

Глаголы: играть, выходить / выйти (на экраны), снимать / снять, называться.

Способы реализации интенций: неуверенность и сомнение «Разве...?», «Наверное...», «Кажется...», «Вряд ли...», предложение «Как насчёт...?», «Может быть...?».

Слова и выражения в корпусе тематически сгруппированы в соответствии с пятью ситуациями общения: «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр». Качественный состав каждой из пяти тематических групп имеет свои принципиальные отличия. К примеру, в лексический корпус разговорной темы «Санкт-Петербург» входит большое число антропонимов и топонимов (антропоним – «наименование человека или группы людей: личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, кличка» [Доминова 2012: 26]); топоним – «обобщенное название любых топообъектов: от крупных географических названий и административно-территориальных районов до мелких внутригородских объектов» [Гальцова 2011: 8]). Это обусловлено тем, что в рамках данной темы иностранным студентам необходима лексика, отражающая лингвокраеведческие реалии, современную специфику историко-культурного пространства Санкт-Петербурга.

В зависимости от темы учащимся предлагается актуальная именно для данной ситуации общения лексика: наименования транспортных средств (тема «Транспорт»), наименования типов и отделов магазинов (тема «В магазине»), наименования русских традиционных блюд и напитков (тема «В ресторане»), жанры фильмов и театрального искусства (тема «Кино. Театр»). Наполнение каждой темы также составляет определенный набор слов, разделенных нами на категории в зависимости от части речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия и др.), а также словосочетания, служащие способом реализации интенций, относящихся к устойчивым выражениям и речевым клише,

характерным и широко употребительным в вышеуказанных и других ситуациях общения.

Представленный корпус комплексно показывает весь объем лексических единиц, являющийся актуальным для иностранных учащихся начального этапа обучения РКИ при общении на разговорные темы «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр».

1.5 Модель креативности и ее использование на начальном этапе обучения говорению иностранных учащихся

В процессе обучающего эксперимента мы пришли к логичному выводу, что не все слова и лексические обороты имеют одинаковый потенциал креативного употребления в речи: не все слова и выражения могут быть с легкостью перенесены в другие ситуации общения, трансформированы и использованы для решения разнообразных коммуникативных задач.

Проанализировав составленный нами корпус, подробно описанный в предыдущем параграфе, мы создали модель креативности (см. Рис. 1), которая способна проиллюстрировать потенциал креативного использования в речи различных типов слов и выражений, необходимых для общения на темы «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине», «Кино. Театр».

Ядро модели – это языковой блок, в который включены различные части речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия и предлоги. В него вошли слова, обладающие наибольшим потенциалом к креативному применению в процессе коммуникации, т.е. те лексические единицы, которые более востребованы в креативном речевом поведении человека. Это легко объяснимо, поскольку большинство из данных лексем являются универсальными, непривязанными к какой-либо конкретной теме. Такие слова, как *шедевр*, *роль*, *великолепно*, *пробовать* и др. могут быть с легкостью использованы для выражения набора самых разнообразных мыслей, идей, интенций. Например, слово *шедевр*:

- *Твоё платье – это просто шедевр* (комплимент);

- *Я не знаю, какой сувенир купить маме. Хочу не обычный, а какой-нибудь шедевр* (эмоциональное описание предмета, выгодно отличающегося от других);

- *Что это? Это картина? Нет, мне не нужен такой “шедевр”* (при должной интонационной окраске слово приобретает отрицательное значение, называющее бездарный, некрасивый, неинтересный предмет).

Такое разнообразие смыслов и функций дает учащемуся возможность использовать слова, вошедшие в ядро модели, в разнообразных ситуациях общения, самостоятельно создавая уникальные высказывания.

Второй, околядерный, блок модели включает все интенции, предписанные к овладению учащимися в рамках 5 рассматриваемых нами разговорных тем. Однако, мы не привязывали их ни к одной конкретной теме, а равномерно распределили по кругу околядерного блока. Этим мы демонстрируем полную свободу и подвижность высказываний, реализующих такие интенции, как «Несогласие», «Предложение», «Неуверенность и сомнение», «Запрос информации» и др. Ведь фразы типа «Разве...?», «Наверное...», «Кажется...», «Вряд ли...», выражающие сомнение и неуверенность, «Как насчёт...?», «Может быть...?», используемые для реализации интенции «Предложение» и др., могут быть перенесены из разговорной темы «Кино. Театр» в любую другую тему:

- *Разве это борщ? Больше похоже на щи.* («В ресторане»);

- *Разве проезд стоит 45 рублей? Я думал, 40.* («Транспорт»);

- *Это самое красивое платье в мире.*

- *Разве?* («В магазине»);

- *Почему Санкт-Петербург называют Северной Венецией?*

- *Разве ты не знаешь, что в Петербурге очень много рек и каналов? Поэтому он похож на Венецию.* («Санкт-Петербург»).

Кроме того, многие из фраз, вошедших в составленный нами лексический корпус (см. параграф 1.4) в раздел интенций, могут быть использованы для выражения не одной, а нескольких различных интенций. Например, слова *простите* и *извините* могут быть применены для извинения, для привлечения

внимания, для защиты и отстаивания своей позиции в споре: «Ну извините, что я не говорю по-русски так хорошо, как вы! Но я же учусь!».

Всё вышесказанное доказывает правомерность расположения интенциональных выражений в околядерном круге модели, что определяет их большой потенциал в процессе креативного речепроизводства.

В третий круг, тематический блок модели, вошли слова, ограниченные определенной темой: блюда и напитки – тема «В ресторане», типы магазинов, отделы и товары – «В магазине», жанры кино и театрального искусства – «Кино. Театр», виды транспорта – «Транспорт», антропонимы и топонимы – «Санкт-Петербург».

Несмотря на некоторую многозначность нескольких из тематических слов, используемую носителями русского языка зачастую в целях сравнения или преувеличения: «Перестань ломать комедию» (комедия – жанр кино и театрального искусства), «Стрекоза похожа на вертолёт» (вертолет – вид транспорта), «У него сейчас в голове настоящий винегрет» (винегрет – блюдо русской кухни), очевидно, что большинство из данных слов все-таки вызывает четкую однозначную ассоциацию, связанную с определенной ситуацией общения:

- Московский вокзал – вокзал в Санкт-Петербурге;
- Пётр I – русский царь и император;
- борщ – блюдо русской и украинской кухонь и т.д.

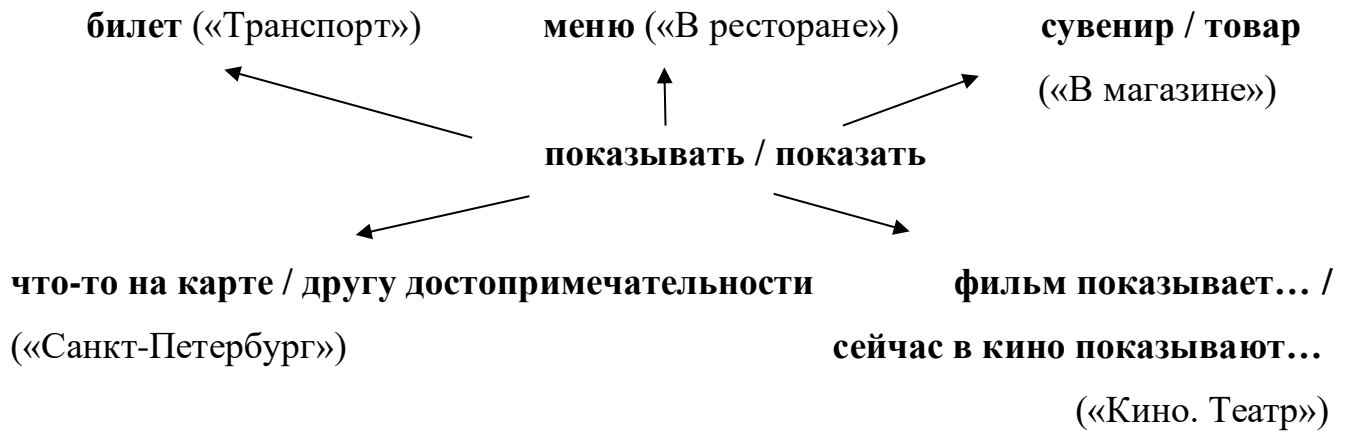
Иностранцы учащиеся на начальном этапе изучения РКИ узнают данные слова в их прямом смысле и, не зная, например, что винегретом также называют хаотичную смесь чего-либо, соответственно, не используют слово в этом значении, а только в значении блюда русской кухни, в то время как у лексем, не связанных с какой-либо конкретной разговорной темой, есть гораздо больше вариантов смыслового функционирования в речи. Именно поэтому тематически ограниченные слова и словосочетания вошли только в третий блок модели, что указывает на их слабый потенциал креативного использования в речи.

сделаете скидку?», «Что-нибудь ещё?», «Вот, пожалуйста», «У вас есть скидочная карта?», «Я хочу купить...», «Вы продаёте?», «Можно примерить?», «Нужен пакет?». Мы объединили их под названием «Речевые клише», что определяется как «стандартные образцы словоупотребления, типовые схемы словосочетаний, синтаксических конструкций, а также типовые модели речевого поведения в конкретных ситуациях» [Азимов 2009: 94]. Овладение иностранными учащимися данными высказываниями означает выработку естественного для носителя русского языка речевого поведения, которое по своей сути лишено осознанной мотивировки, автоматизировано и стереотипно в силу прикрепленности такого проявления к типичной, часто повторяющейся, ситуации общения [Формановская 2005: 39].

Как мы уже указывали ранее, речевые клише без сомнения относятся к пласту слов и выражений с наименьшим потенциалом креативного использования в речи, так как процесс порождения клишированной речи «имеет иную психологическую природу по сравнению с обычной (а значит творческой) речью» [Вохмина 2020: 23]. От иностранных учащихся лишь требуется знать и уметь применять клишированные обороты в подходящих ситуациях общения так же, как это делают носители русского языка, а не создавать каждый раз уникальное речевое высказывание. Наибольшим же потенциалом креативного применения в процессе коммуникации обладают слова, отличающиеся следующими характеристиками:

- 1) коммуникативная ценность;
- 2) нейтральность (стилистическая неограниченность);
- 3) частотность;
- 4) лексическая сочетаемость;
- 5) полисемия.

Коммуникативная ценность лексической единицы выражается в возможности ее функционирования в разных по тематике коммуникативных ситуациях. Например, глагол *показывать* / *показать* может быть использован в любой из рассматриваемых нами разговорных тем:



Высокая коммуникативная ценность лексической единицы, на наш взгляд, является одним из самых главных условий ее креативного использования в речи иностранным учащимся начального уровня. Многофункциональность таких слов позволит инофону уверенно переносить их в новые, еще незнакомые для себя ситуации общения, создавать на их основе субъективно уникальные речевые произведения.

Традиционно в методике обучения РКИ на начальном этапе принято при отборе лексики придерживаться принципа стилистической неограниченности, согласно которому предпочтение отдается нейтральной лексике, под которой понимаются «слова, не прикрепленные к определенному стилю речи, имеющие стилистические синонимы (книжные, разговорные, просторечные), на фоне которых они лишены стилистической окраски» [Розенталь 1976]. Креативная ценность стилистически нейтральной лексики заключается в свободе ее использования вне зависимости от внешних условий общения: будет ли это письменная или устная речь, общение в официальной или дружеской обстановке – экспрессивно неокрашенные лексические единицы (*быстрый / медленный; платить / заплатить* и пр.) могут быть задействованы инофонами для решения стоящей перед ними коммуникативной задачи без привязки к обстоятельствам общения.

Частотность лексики также является общепринятым принципом отбора слов для обучения иностранных учащихся РКИ на начальном этапе. Высокая частотность использования слова в речи носителей языка является важным показателем того, что именно это слово инофоны должны освоить в первую

очередь в рамках данной ситуации общения. К примеру, слово *вертолёт*, хотя и относится к видам транспортных средств, не входит в лексический минимум базового уровня по теме «Транспорт» именно из-за его низкой частоты употребления в общении в рамках данной коммуникативной ситуации. Общая частота употребления слова вертолёт (38,7 imp) в Новом частотном словаре русской лексики, основанном на текстах Национального корпуса русского языка, также значительно ниже по сравнению с другими видами транспорта: машина (490,4 imp), самолет (166,1 imp), поезд (93,3 imp) и др. [Ляшевская 2009].

Владение инофоном только лишь самыми частотными лексемами уже позволит ему найти выход в затруднительной коммуникативной ситуации. К примеру, на экскурсии по Петербургу с друзьями иностранный учащийся базового уровня может сообщить экскурсоводу о том, что его друг потерялся, не зная при этом слова *теряться / потеряться*: «Я не знаю, где мой друг» / «Я не вижу моего друга» и пр. В данной ситуации владения частотными словами *знать, видеть, где, мой, друг* оказывается достаточно, чтобы решить необходимую коммуникативную задачу. Однако, для этого инофон должен не заикливаться на тех словах, которые он сказал бы в такой ситуации на родном языке и которые пока не знает на русском, а креативно использовать ту лексику, которая ему уже известна, чтобы выразить то же самое, но другим способом. Исходя из этого, одним из принципов нашей методики является принцип сознательности, обеспечивающий знание и понимание иностранными учащимися возможностей креативного применения тех языковых ресурсов, которыми они уже обладают, для решения новых для себя задач общения (см. параграф 2.1).

Сочетаемость слов является одним из важнейших лингвистических принципов отбора лексики, поскольку «ценность лексических единиц определяется в зависимости от способности сочетаться с другими словами» [Азимов 2009: 124]. Яркий пример – слово *делать*: *делать работу; делать домашнее задание; делать упражнение; делать зарядку; делать проект; делать подарок; делать торт* и пр. По сравнению с ним слово *выполнять* будет характеризоваться уже меньшей сочетательной ценностью: *выполнять работу; выполнять задание*, но нельзя

сказать *выполнять подарок* или *выполнять торт*. При ограниченном объеме активной лексики слова с большей сочетаемостью позволяют выражать и понимать более разнообразное содержание [Методика препод. 1990: 59], поэтому креативно их использовать иностранному учащемуся начального уровня будет легче, ведь вероятность адекватного задействования таких слов в новых для него коммуникативных ситуациях будет достаточно высока, а значит задача общения, скорее всего, будет достигнута.

Полисемия или многозначность трактуется как наличие у слова двух или нескольких значений. И хотя обычно принято знакомить учащихся начального этапа обучения только с главным значением нового слова, не перегружая его излишними, ненужными на данном уровне данными обо всех значениях изучаемой лексической единицы, и на этом этапе есть многозначные слова, оба или все значения которых должны быть известны и используемы учащимися. Например, слово *место* при изучении темы «Санкт-Петербург» используется в значении пространства, на котором что-то находится или происходит: «В Санкт-Петербурге много интересных мест», а при изучении тем «Транспорт» и «Кино. Театр» – в значении сиденья в автобусе, вагоне метро или в театральном зале: «Это моё место!», «У нас хорошие места».

Таким образом, используя модель креативности на Рис. 1 как “трафарет”, можно создавать тематические модели речевой креативности на основе круга лексических единиц и конструкций изучаемой разговорной темы. Например, подробно рассмотрим креативную модель к разговорной теме «Санкт-Петербург» (см. Рис. 2).

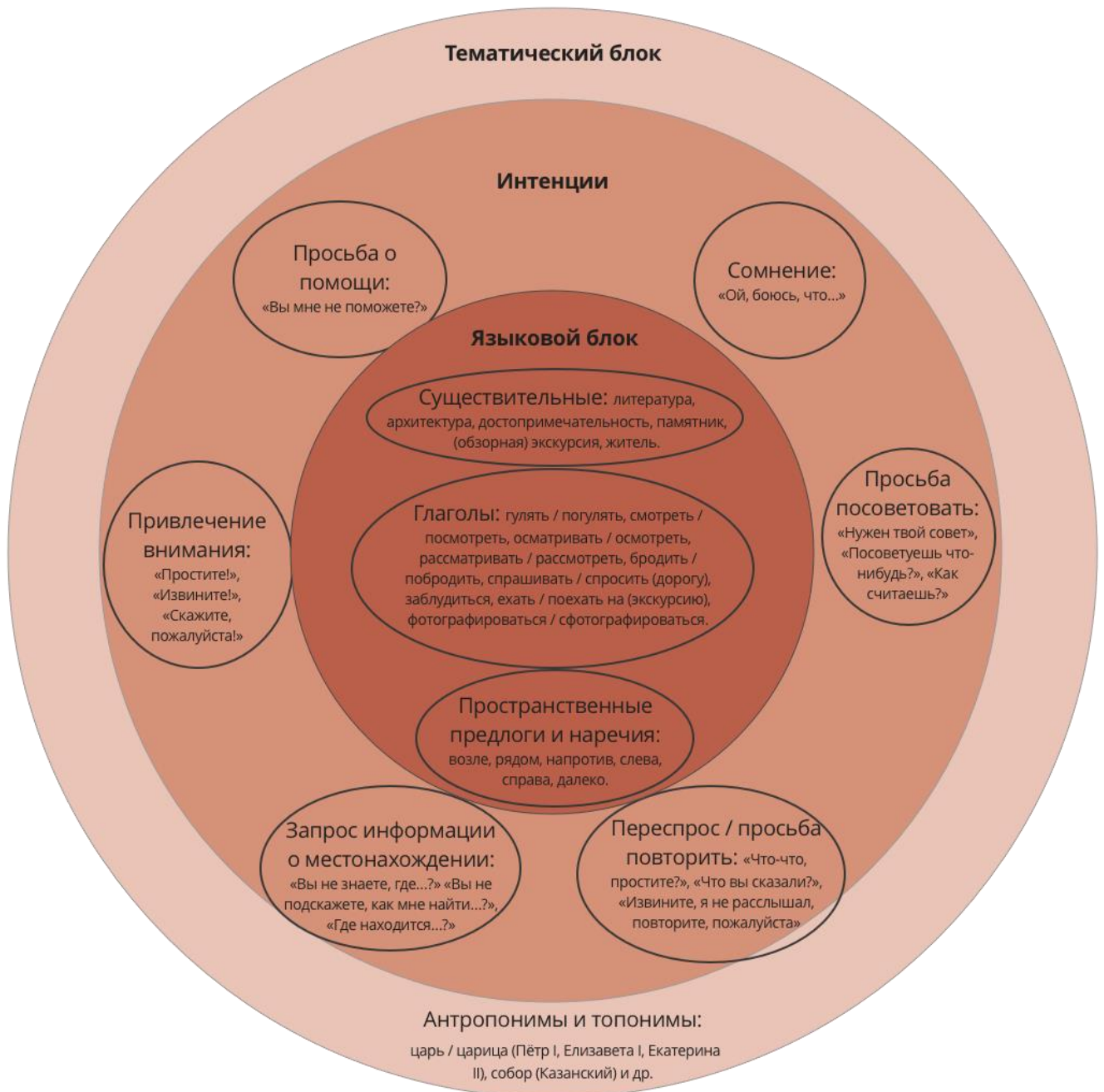


Рисунок 2 – Модель креативности лексических единиц, формирующих содержание разговорной темы «Санкт-Петербург»

В ядро модели, отражающей степень востребованности слов и выражений в креативном речевом поведении человека при общении на тему «Санкт-Петербург», входят существительные, глаголы, пространственные предлоги и наречия *литература, достопримечательность, памятник, житель, гулять / погулять, смотреть / посмотреть, бродить / побродить, спрашивать / спросить, возле, рядом, далеко* и др., поскольку они характеризуются высокой коммуникативной

ценностью (*смотреть фильм, смотреть товар, смотреть достопримечательности*), нейтральностью (*бродить* по сравнению с книжным *блуждать* или просторечным *шататься*), частотностью (*возле* и *рядом* по сравнению с *в нескольких шагах*), лексической сочетаемостью (*гулять по городу / по центру / по улице / по коридору; гулять с друзьями; гулять в лесу* и пр.), а некоторые – и многозначностью («Это слишком далеко, чтобы идти. Садитесь лучше на автобус» / «Ты так хорошо говоришь по-русски! Мне далеко до тебя»).

В околядерный слой входят средства реализации интенций: привлечение внимания («Простите!», «Извините!»), запрос информации о местонахождении («Вы не знаете, где...?»), просьба посоветовать что-либо («Нужен твой совет», «Как считаешь?»), сомнение («Ой, боюсь, что...») и др., так как они также являются коммуникативно ценными («Как считаешь, какое мне платье купить?» / «Как считаешь, куда лучше поехать на экскурсию?»), нейтральными («Простите!» по сравнению с «Пардон!»), частотными («Извините!» по сравнению с «Прошу прощения!»), способными сочетаться с различными словами («Вы не знаете, где Дворцовая площадь?» и «Вы не знаете, где овощной отдел?») и даже многозначными («Ой, боюсь, что я потеряла мой билет» (говорящий действительно боится и говорит это в процессе поиска билета) / «Ой, боюсь, что у нас не осталось мест на этот спектакль» (вежливый отказ)).

Периферийным в модели креативности данной темы является тематический блок, отражающий лексический материал с низким потенциалом креативного использования в речи, поскольку он ограничен исключительно ситуацией общения «Санкт-Петербург»: Антропонимы и топонимы: царь / царица (Пётр I, Елизавета I, Екатерина II), собор (Казанский, Исаакиевский, Спас-на-Крови, Никольский, Петропавловский), Петропавловская крепость, музей (Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамера), река (Нева, Мойка, Фонтанка), канал Грибоедова, дворец (Зимний, Петродворец), площадь (площадь Восстания, Дворцовая, Сенная) и др.

Поскольку в лексическом корпусе, служащим наполнением разговорной темы «Санкт-Петербург» отсутствуют речевые клише, именно тематический блок стал периферийным в модели креативности к данной теме.

Модель креативности такого типа может быть составлена к любой изучаемой разговорной теме. Она дает возможность, прежде всего преподавателю, оценить потенциал креативного применения в речи определенного языкового материала и понять, каким образом выстраивать с ним работу. Очевидно, что нельзя требовать какого-то креативного использования лексики, входящей в последние два круга модели креативности, она может применяться обычно лишь в одном значении (тематическая лексика), в конкретных ситуациях, как реакция на определенные стимулы (речевые клише). В работе с лексическим материалом, вошедшим в ядерный и окооядерный слои модели, напротив, требуется особый креативный подход. Необходимо создать на занятии по обучению говорению на русском языке иностранных учащихся такие условия, при которых лексические единицы с высоким креативным потенциалом будут

- 1) многократно использоваться в разных коммуникативных ситуациях;
- 2) появляться в речи в сочетании с разными словами, укрепляя в сознании учащихся понимание их семантических свойств;
- 3) активно задействоваться учащимися для объяснения и описания понятий, фактов действительности, происшествий и пр. в условиях нехватки словарного запаса.

Для формирования умений говорения с креативным потенциалом учащимся необходимо постоянно применять изучаемую лексику, отличающуюся высоким потенциалом креативного использования, в разных коммуникативных ситуациях, переносить ее в новые темы общения, использовать ее в новом семантическом окружении. Это может достигаться с помощью креативных приемов и заданий, применяемых на всех этапах работы над лексическим материалом: «ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация), применение слова в различных ситуациях общения» [Щукин 2015: 115]. Такие креативные приемы и задания будут подробно изложены нами во второй главе данного исследования.

1.6 Креативные технологии как мотивирующий фактор для иностранных студентов при обучении говорению

Залогом успешности обучения иностранному (в нашем случае русскому) языку в целом и его аспектам в отдельности является наличие мотивации у учащихся. Под мотивацией мы понимаем «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [Коджаспирова 2005: 198].

Вопрос мотивированности студентов начального этапа обучения стоит особенно остро, так как без мотивации к изучению русского языка и, как следствие, к общению на русском языке с носителями чрезвычайно сложно преодолеть все негативные факторы, с которыми учащимся приходится сталкиваться в первый год жизни и учебы в России:

- нулевое знание русского языка;
- различия культур, религий, политических взглядов, мировоззрения и т.п.;
- наличие общих представлений о России, русском менталитете и образе жизни русских, но отсутствие знаний об истории, культуре, нормах поведения в российском вузе и интернациональном общежитии;
- различия между российской и родной системами образования, объемом знаний и методами обучения;
- влияние климатических условий и психологического состояния на здоровье, посещаемость и успеваемость;
- индивидуально-психологические особенности [Иванова 2000: 67-68].

Попадая в новое социокультурное пространство, иностранные студенты испытывают “культурный шок”, причиной которого является столкновение с новыми, сложными, неразрешимыми и противоречивыми ситуациями, непривычными и неожиданными чертами новой социокультурной среды, помимо которой, иностранным учащимся приходится адаптироваться и к новой языковой среде. Обычно у большинства иностранных учащихся присутствует мотивация к изучению русского языка в самом начале обучения. Однако, преодоление разнообразных трудностей на стадии накопления языкового “строительного

материала”, неизбежно примитивное содержание обучения на начальном этапе вызывает ее снижение, потерю интереса к языку. «Когда ученик идет на первый урок иностранного языка, он полон радужных надежд на скорейшее овладение иностранным языком. Но проходит время, и надежды улечиваются; его начинает раздражать то, что учить надо сейчас, а говорить можно будет потом. Это «потом» разрушает мотивацию» [Пассов 1991: 123].

С целью выявления приоритетов в мотивационной сфере обучения нами было проведено сплошное анкетирование, в котором приняло участие 50 студентов подготовительного факультета РГПУ А. И. Герцена. Касательно целей изучения РКИ анкетирование выявило, что 65% изучают русский язык только чтобы получить сертификат об окончании обучения на подготовительном факультете и поступить в российские вузы на различные специальности; 25% студентов изучают русский язык, чтобы осуществлять общение с носителями; и лишь 10% намерены использовать русский язык в будущей профессиональной деятельности.

Такие статистические результаты объясняют сниженную мотивацию к изучению РКИ у многих студентов подготовительного факультета. Зачастую они полагают, что специальности, выбранные ими в качестве основных для будущего обучения в вузе (особенно, если это творческие специальности), можно освоить и без знания русского языка. В результате иностранные учащиеся обучаются и проживают в России в течение 5-7 лет, не владея и элементарным уровнем РКИ, что не позволяет им полностью адаптироваться и социализироваться в русскоязычной среде.

Проведенное нами анкетирование также позволило выявить инструменты воздействия на мотивационную сферу личности учащихся.

Среди предложенных в анкете вопросов был один, в рамках которого предлагалось выбрать такой характер учебной деятельности на занятии, который, по мнению студентов, вызывает повышение мотивации к изучению языка. 90% учащихся выбрали учебную деятельность, которая предполагает некую самостоятельность и свободу в процессе выполнения заданий, принятие нестандартных решений, т.е. такую деятельность, которую мы называем креативной.

Это подтверждает принципиальную схему потребностной сферы личности, предложенной А. Маслоу [Зимняя 1999: 221-223; Змеев 1999: 71; Маслоу 1954; Шевандрин 1995: 157-159], согласно которой повышение мотивации на занятиях по РКИ должно быть основано на решении следующих задач:

1. Реализация социальных потребностей учащихся.
2. Реализация потребности учащегося чувствовать себя компетентным, независимым и стоящим.
3. Реализация потребности учащихся в самовыражении, самоактуализации, саморазвитии [Потапова 2000: 114].

Открытость и проблемность креативной учебной деятельности, предоставление учащимся возможности самостоятельно участвовать в создании учебного материала, приближенность процесса обучения к условиям реальной коммуникации – всё это вдохновляет, стимулирует и мотивирует студентов к изучению русского языка.

Вслед за многими исследователями мы полагаем, что креативные технологии стимулируют возникновение мотивации к изучению русского языка, так как позволяют учащимся:

- увидеть результаты своей творческой работы, получить собственный “продукт”;
- осознать свою способность порождать уникальные речевые высказывания на русском языке уже на начальном этапе изучения;
- выразить себя, отобразить свою суть, свои интересы, свой характер;
- креативно использовать изучаемый языковой материал в реальном контексте с определенной коммуникативной целью [Judít Fehér].

Результаты анкетирования позволили нам утверждать, что разработанная нами методика обучения говорению на основе использования креативных технологий оптимизирует процесс обучения не только в результате целенаправленного формирования умений свободного неподготовленного общения, но и за счет повышения мотивации учащихся к изучению данных тем и русского языка в целом.

Подводя итог, еще раз отметим, что качество обучения во многом зависит от того, насколько оно мотивировано в глазах студентов, так как любая деятельность, в том числе и учебная, начинается с побудительно-мотивационной сферы. На начальном этапе процесс изучения языка «может стать проблемным и добавить стресса из-за тревожности, желания быть лучше других, а также шока в новых, возможно, неконтролируемых условиях» [Гасс 2022: 615], а пробуждение у учащихся мотивации служит стимулом к скорейшему изучению РКИ, более охотному вступлению в коммуникацию с носителями языка, средством преодоления “культурного шока”, скорейшей адаптации к жизни в России. Данная задача может быть решена с помощью внедрения в процесс обучения РКИ креативных технологий, так как с их помощью можно активизировать мотивационную сферу личности путем погружения учащихся в ситуацию неопределенности, проблемности, в результате которой у них появляется внутренняя потребность вербализовать свои мысли и идеи в попытке решить коммуникативную задачу.

Выводы по содержанию главы 1

Переориентация методики обучения РКИ на новую образовательную парадигму, в основе которой лежит коммуникативно-деятельностный подход, сделала очевидной необходимость оптимизации процесса обучения иностранных студентов всем аспектам русского языка, в том числе говорению.

Изучение результатов работы исследователей последних лет позволило заключить, что в современной методике активно идет процесс поиска новых технологий, способных улучшить качество и скорость формирования у учащихся коммуникативной компетенции. Однако, несмотря на большое количество разрабатываемых и уже разработанных инновационных технологий, уровень их внедрения в процесс обучения РКИ остается чрезвычайно низким. В частности, недостаточно уделено внимание вопросам интенсификации формирования умений свободного неподготовленного общения у учащихся начального этапа обучения

РКИ. Анализ учебных пособий по говорению для элементарного, базового и 1-ого сертификационного уровней показал, что в организации работы над языковым материалом авторами ставится больший акцент на приобретении учащимися знания системы языка и выработке навыков использования изученных лексических конструкций в речи. При этом количество коммуникативных упражнений минимально, что не позволяет учащимся в должной мере овладеть умениями креативного применения изученного материала.

На основании того, что, как подтверждают научные труды многих исследователей, порождение речи является креативным процессом, можно сделать вывод, что применение методики обучения говорению на основе креативных технологий, предоставляющей учащимся достаточно речевой свободы на занятии и мотивирующей их к самостоятельному использованию изученного материала для производства субъективно уникальных высказываний, способно в значительной мере повысить качество усвоения ими необходимого языкового материала и ускорить формирование умений свободного неподготовленного общения.

В работах многих ученых термины *креативность* и *творчество* относятся к синонимичным и взаимозаменяемым. По мнению других исследователей, данные понятия необходимо четко разводить и различать их смысловые отличия. Проведя сопоставительный анализ двадцати определений слов *творчество* и *креативность*, мы, в свою очередь, сделали вывод, что они имеют как общие, так и различные характеристики. Среди общих можно выделить следующие:

1. созидательная деятельность;
2. создание нового “продукта”;
3. порождение нового путем трансформации имеющихся навыков, знаний и опыта.

Таким образом, деятельность по созданию нового “продукта”, основывающегося на уже приобретенных знаниях, навыках и умениях, мы можем называть и творчеством, и креативностью. Это же касается заданий и приемов, используемых преподавателем на занятии по РКИ: задание, предполагающее

преобразование, дополнение, смысловую обработку материала и других действий, требующих от учащихся самостоятельности и инициативности, можно отнести как к творческим, так и к креативным. По нашему мнению, термин *креативность* является более подходящим в отношении речепроизводства на иностранном (русском) языке, поскольку в этом процессе от учащихся требуется порождение оригинальных идей, выход за рамки и отказ от стереотипов, интеллектуальная активность, быстрая реакция – все те характеристики, относимые обычно к креативности, а не к творчеству.

Некоторые речевые умения (умение порождать нешаблонное, оригинальное речевое высказывание; умение аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения “нетрафаретных” коммуникативных задач; умение быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения; умение прогнозировать направление развития коммуникативного акта и, как следствие, умение своевременно реагировать на реплики партнера, а также невербальные сигналы, и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям ситуации общения; умение воздействовать на собеседника (заинтересовать, расположить к себе, включить его в разговор, “переключиться”, подстроиться под него), необходимые иностранным учащимся для свободной неподготовленной коммуникации на русском языке, требуют от инофонов проявления речевой креативности, поэтому мы характеризуем их как речевые умения с креативным компонентом. Развитие таких умений в частности, а также оптимизация формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся в целом могут быть обеспечены средствами креативных инновационных технологий обучения: проблемной, проектной, театральной технологиями, игровыми, информационно-коммуникационными технологиями, технологией обучения в сотрудничестве и технологией РКМЧП («Развитие критического мышления через чтение и письмо»).

Проведенное нами среди студентов подготовительного факультета анкетирование показало, что самыми частотными и важными для освоения они

считают ситуации общения в ресторане, буфете, кафе, столовой, в магазине, киоске, кассе, на улицах города, в транспорте, в театре, музее, на экскурсии. По этой причине для исследования применения креативных технологий в обучении говорению на русском языке нами был отобран языковой материал соответствующих разговорных тем («Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр»). Однако, необходимо учитывать, что не весь языковой материал, входящий в корпус лексических единиц и конструкций, необходимых для общения на заданные темы, имеет одинаковый потенциал креативного использования в речи. Необходимо стимулировать иностранных учащихся к оригинальному использованию слов и выражений, неограниченных рамками какой-либо темы, отличающихся коммуникативной ценностью, стилистической неограниченностью, частотностью, высокой лексической сочетаемостью и многозначностью. Но при этом очевидно, что свободное оперирование речевыми клише, напротив, зачастую не предполагает креативного подхода, а лишь знание и понимание их функций и ситуаций общения, в которых они традиционно используются носителями русского языка. Таким образом, не все лексические единицы могут быть в равной степени использованы для речетворчества. Некоторые требуют лишь своевременного автоматического употребления, как результата овладения русским речевым поведением и этикетом.

Применение креативных технологий в обучении РКИ способствует не только оптимизации процесса усвоения языкового материала и развитию умений спонтанного и оригинального использования его в речи, но и повышению мотивации у иностранных учащихся к изучению русского языка в целом, поскольку оно способствует личностному самоутверждению студентов, раскрытию их потенциала, повышению общительности и активности.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГОВОРЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ С ПОМОЩЬЮ КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

2.1. Констатирующий эксперимент

С целью установить основные направления организации опытно-экспериментального обучения мы провели констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности умений свободного неподготовленного общения в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» у иностранных студентов начального этапа обучения РКИ. В констатирующем эксперименте приняли участие иностранные учащиеся подготовительного факультета кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена. Из четырех существующих на момент проведения эксперимента групп студентов с приблизительно одинаковым количеством учащихся (13-15 человек) путем случайной выборки были выделены 2 экспериментальные и 2 контрольные группы. Количество студентов в экспериментальных группах составило 27, а в контрольных – 28 человек.

Констатирующий эксперимент предполагал выполнение испытуемыми заданий открытого проблемного типа, не ограниченных единственно верным вариантом ответа, стимулирующих креативное использование существующего запаса языковых знаний и навыков для оригинального решения коммуникативных задач в рамках тем общения «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр». С помощью такого типа заданий мы намерены были выяснить, позволяет ли имеющийся у учащихся уровень коммуникативной компетенции 1) порождать нешаблонное, оригинальное речевое высказывание; 2) аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения “нетрафаретных” коммуникативных задач; 3) быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения; 4) прогнозировать направление развития

коммуникативного акта и, как следствие, своевременно реагировать на реплики партнера, а также невербальные сигналы, и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям общения; 5) воздействовать на собеседника (заинтересовать, расположить к себе, включить его в разговор, “переключиться”, подстроиться под него).

Для проведения констатирующего эксперимента мы отобрали следующие типы заданий:

1. Восстановите в диалоге пропущенные слова или фразы.
2. Напишите начало диалога в соответствии с его концом.
3. Составьте диалог / полилог с опорой на фотографию.
4. Примите участие в диалоге. Ответьте на реплики собеседника.
5. Выскажитесь согласно заданной ситуации.

Все данные задания могут быть охарактеризованы как открытые и проблемные, поскольку они не имеют единственно правильного варианта ответа и могут быть выполнены каждым учащимся по-разному. Возникающее при выполнении такого типа заданий чувство неопределенности и создает проблему, решение которой целиком зависит от уровня сформированности коммуникативных умений в рамках данных ситуаций общения у учащихся.

Задания 1, 2 и 3 выполнялись испытуемыми письменно, а задания 4 и 5 устно (собеседником выступал преподаватель), что обеспечивало возможность оценить быстроту реакций и умение адекватно и креативно выстраивать коммуникативное поведение и решать задачи общения в процессе живого разговора с носителем русского языка.

Для оценки результатов выполнения заданий, приведенных выше, нами были введены следующие критерии.

Максимальное количество баллов за задание 1 составляет 5 баллов – по одному баллу за каждый адекватно заполненный пропуск (всего 5 пропусков). При неадекватном заполнении пропуска неподходящим по смыслу или неправильным по форме словом или словосочетанием, что ведет к коммуникативно значимой

ошибке или непониманию смысла фразы собеседником, ответ не оценивается. За каждую коммуникативно незначимую ошибку снимается 0,5 баллов.

Задания 2 и 3 оценивались максимально в 15 баллов. Из них общая адекватность решения коммуникативной задачи – 10 баллов, из которых вычиталось по 1 баллу за каждую коммуникативно значимую ошибку и нарушение норм речевого этикета и стиля общения (формального / неформального) и по 0,5 баллов за каждую коммуникативно незначимую ошибку. Поощрительными баллами оценивались

- адекватно выполненное задание общим количеством реплик больше 6 (1 балл);
- развернутость реплик (1 балл);
- оригинальное решение коммуникативной задачи в условиях дефицита языковых средств (1 балл);
- нетипичное раскрытие темы, нешаблонный сценарий развития разговора (1 балл);
- сознательное отступление от шаблонного выбора языковых средств и создание субъективно оригинальных речевых произведений (1 балл).

Наконец, 4 и 5 задания оценивались в 16 баллов. Из них общая адекватность решения коммуникативной задачи – 10 баллов (по 2 балла за каждую реплику), из которых вычиталось по 0,5 баллов за каждую коммуникативно незначимую ошибку и по 1 баллу за нарушение норм речевого этикета и стиля общения (формального / неформального). При наличии коммуникативно значимых ошибок ответ не засчитывался. Поощрительными баллами оценивались

- быстрота реакции (1 балл);
- развернутость реплик (1 балл);
- оригинальное решение коммуникативной задачи в условиях дефицита языковых средств (1 балл);
- нетипичное раскрытие темы, нешаблонный сценарий развития разговора (1 балл);

- сознательное отступление от шаблонного выбора языковых средств и создание субъективно оригинальных речевых произведений (1 балл);

- взаимодействие с собеседником (заинтересованность, внимание к его вопросам и ответам, стремление расположить его к себе, включить его в разговор, поддерживать разговор как можно дольше) (1 балл).

Ниже приведем задания, которые были предложены испытуемым в ходе констатирующего эксперимента, и представим результаты их выполнения.

Задание 1 на восстановление диалога, несмотря на свою относительную простоту, давало учащимся свободу в выборе речевых средств и обеспечивало достаточный простор для креативности:

- *Здравствуйте! ... меню?*

- *Добрый день! Вот, пожалуйста. Что вы ... пить?*

- *Стакан ..., пожалуйста.*

- *А что ...?*

- *Извините, я ещё не*

- *Хорошо, я подойду через минуту.*

Наиболее частотным вариантом заполнения пропуска во фразе «... меню?» оказалось слово *можно*, которое является наиболее простым, универсальным и часто употребляемым в просьбах при общении с продавцами, кассирами, официантами, кондукторами, поэтому его использование большинством учащихся было ожидаемым. Среди других вариантов были 1) «У вас есть меню?» (вопрос несколько абсурдный для кафе или ресторана, который оказался бы более уместным, добавь испытуемый *на китайском / английском* и пр.: «У вас есть меню на китайском?»); 2) «Дайте меню?», что также не является верным из-за наличия вопросительного знака в изначальной реплике и отсутствия слова *пожалуйста*, без которого просьба в формальной ситуации общения звучит недостаточно вежливо; 3) грамматически неверное «Могу меню?», требующее включения инфинитива глаголов *посмотреть* или *попросить* и т.д.

В реплике «Что вы ... пить?» чаще всего учащиеся заполняли пропуск словом *хотите*. Глагол *будете* был также использован несколькими испытуемыми, но не в таком количестве, которое следовало бы ожидать.

Во фразе «Стакан..., пожалуйста» было сделано много ошибок в склонении существительных, заполняющих пропуск: *чай, вода, сок* вместо *чая, воды, сока*. Удачным исключением стало неизменяемое слово *кофе*, который, однако, как и некоторые другие указанные испытуемыми напитки, не подается в стакане, исходя из чего *стакан кофе* не может быть засчитан как верный ответ.

Наибольшие трудности возникли с репликой «А что...?», так как лексического окружения недостаточно для определения направленности вопроса, вследствие чего среди ответов учащихся было много смысловых ошибок.

В последней реплике большинство учащихся заполнили пропуск словом «думал/-а»: *Извините, я ещё не думал(-а)*. Такая ошибка объясняется незнанием инофонами словоформы «придумать», аналог которой, возможно, был бы использован в данной ситуации общения на родном языке, и попыткой заменить его известным им глаголом. И, хотя получившаяся в итоге фраза, не соответствует русской речевой норме, она будет понята официантом в кафе или ресторане, и коммуникативная цель окажется достигнутой.

Всего за первое задание экспериментальная группа набрала 62 балла из 135 (46%), а контрольная группа 58 баллов из 140 возможных на группу (41%). При выполнении учащимися были допущены как грамматические ошибки, так и нарушения лексической сочетаемости.

Задания 2 и 3 предлагали испытуемым больше свободы для речевой креативности, предоставляя при этом опоры в виде окончания диалога (задание 2) и фотографии, иллюстрирующей ситуацию общения (задание 3):

Задание 2. Напишите начало диалога в соответствии с его концом (количество реплик не ограничено).

- ...

- *Я не очень люблю смотреть американские фильмы. Может быть, пойдём в театр?*

- *Хорошо. Встретимся вечером. Пока!*

Задание 3. Составьте диалог с опорой на фотографию.



При выполнении задания 2 учащиеся обеих групп продемонстрировали недостаток грамматических и лексических знаний, допустив ошибки типа: «Ты хочешь идти / идёшь в кино?», «Что вы будешь делать завтра?», «Давай идём вместе?» и пр. Типичным для данного уровня было также смешивание словоформ «ты» и «вы» в общении с одним человеком в рамке одного диалога. Другой распространенной ошибкой стало отсутствие логичной связанности начала диалога, написанного учащимися, и предложенного им окончания: немногие смогли задать подходящий вопрос или сделать предложение, на которое собеседник смог бы ответить «Я не очень люблю смотреть американские фильмы».

При выполнении третьего задания у испытуемых не возникло трудностей с определением темы диалога, так как предложенное фото достаточно понятно иллюстрирует ситуацию общения. Однако, поскольку мы не устанавливали требуемое количество реплик в диалоге, большинство учащихся при выполнении задания 3 ограничились написанием одного диалогического единства⁴ типа «- Сколько это стоит? - 65 рублей», хотя люди на фото, очевидно, обсуждают не только цену продукта. При этом учащиеся продемонстрировали пробелы в знании наименований овощей. Только несколько человек из обеих групп использовали в диалоге слово «перец», остальные либо избегали говорить о конкретном продукте, либо использовали слово «овощ»: «Это овощ сколько стоит?» (здесь и далее подчеркивание указывает на грамматические и лексические ошибки). Из

⁴ Диалогическое единство – единица диалога в виде двух реплик партнеров по общению, связанных между собой по содержанию [Шукин 2015].

результатов выполнения данного задания следует однозначный вывод, что, прожив в России несколько месяцев, знание лексики на тему «В магазине» у учащихся ограничивается фразой «Сколько (это) стоит?», числительными, словами *рубль* и *овощ(-и)*. Ограниченным лексическим запасом, недостаточно сформированными грамматическими навыками и умениями, низкой речемыслительной активностью в процессе выполнения заданий объясняются достаточно низкие баллы за 2 и 3 задания у учащихся обеих групп:

Таблица 4 – Результаты выполнения заданий 2 и 3 экспериментальной и контрольной группами иностранных учащихся подготовительного факультета

Номер задания	Общие результаты экспериментальной группы	Общие результаты контрольной группы
2	145 из 405 (36%)	168 из 420 (40%)
3	133 из 405 (33%)	147 из 420 (35%)

Задания 4 и 5 учащиеся выполняли устно: реагировали на высказывание собеседника (задание 4) или инициировали диалог согласно заданной коммуникативной задаче (задание 5). Помимо всех прочих умений говорения, данные задания помогли оценить умения учащихся 1) быстро и адекватно реагировать на речевой стимул и 2) взаимодействовать с собеседником (привлекать и удерживать внимание, направлять и поддерживать диалог).

Задание 4 насчитывало 5 высказываний, из которых 3 вопроса, одно сообщение («Мне очень скучно») и побуждение («Я слышала, в кинотеатре идёт новый фильм»):

Задание 4. Примите участие в диалоге. Ответьте на реплики собеседника.

1) - Скажите, пожалуйста, где находится торговый центр «Галерея»?

-

2) - Какой у тебя красивый шарф! Где ты его купил?

-

3) - Мне очень скучно.

-

4) - Я слышала, в кинотеатре идёт новый фильм.

-

5) - *Извините, вы не знаете, этот автобус идёт до вокзала?*

-

Отвечая на вопрос «Скажите, пожалуйста, где находится торговый центр «Галерея»?», учащиеся не сразу могли подобрать нужные слова, некоторые ограничились ответом «Там!», подкрепленным жестом, указывающим направление, другие пробовали описать место, называя близлежащие городские объекты: метро, станция «Площадь восстания» и пр. Однако, при этом допускались грамматические ошибки: «На Лиговский проспект», «Около станция метро». Также, учащимся очевидно не доставало знания пространственных предлогов и наречий *возле, рядом, напротив, слева, справа, недалеко* и пр. Только несколько студентов смогли верно построить предложение при объяснении местонахождения торгового центра: «Там, где метро», «(Идите) направо и прямо. Там «Галерея»».

На второй вопрос большинство испытуемых дало односложный ответ: «В магазине». Возможно, поскольку первый вопрос касался торгового центра «Галерея», некоторые указали его как место покупки шарфа, допуская при этом ошибки грамматического характера: «В торговый центр «Галерея» вместо «В торговом центре «Галерея»».

Третье высказывание-сообщение, предложенное учащимся, вызвало у них недоумение. Большинство не знало, как реагировать на такую реплику собеседника. Несколько испытуемых спросили: «Почему?». Получив ответ «У меня много свободного времени, но я не знаю, чем заняться, куда пойти, что сделать», одни учащиеся сказали, что тоже не знают. Другие смогли дать небольшие советы: «Смотри кино», «Иди в ресторан», «Ты можешь гулять / смотришь фильм».

Четвертое высказывание «Я слышала, в кинотеатре идёт новый фильм» является побудительным, поскольку говорящий ожидает от собеседника выражения пожелания вместе посмотреть этот фильм. С другой стороны, побуждение в данной фразе недостаточно четко сформулировано, и она может оказаться только сообщением информации в случае продолжения высказывания: «Я слышала, в кинотеатре идёт новый фильм. Очень хочу пойти посмотреть». На

такую фразу, лишенную продолжения и контекста, носитель языка обычно отвечает вопросами для уточнения информации: «Да? Какой?», «Ты хочешь пойти?», «Ты меня приглашаешь?» и т.д. Иностранному учащемуся оказалось сложно подобрать адекватную ответную реплику, хотя некоторые отвечали вопросом «Какой?», что является одной из естественных реакций на данное высказывание. Когда преподаватель называл название нового фильма в ответ на вопрос, учащиеся заканчивали разговор словами *понял(-а)*, *хорошо*, *интересный*, не развивая тему и не выражая желания посмотреть фильм.

Наконец, на последний вопрос все испытуемые ответили утвердительно: «Да», «Идёт», избегая более продолжительной и развернутой коммуникации.

Эксперимент продемонстрировал, что учащимся сложнее всего реагировать на реплики-сообщения и побуждения в виду отсутствия соответствующего речевого опыта: коммуникативная практика иностранных студентов подготовительного факультета зачастую сводится к общению с преподавателем по модели «вопрос-сообщение». Таким образом, иностранные учащиеся обычно умеют достаточно хорошо, хотя и односложно, отвечать на вопросы, но не способны сами задавать их, а также строить побудительные и восклицательные высказывания, необходимые для поддержания диалога. Такой пробел в речевых навыках и умениях приводит к тому, что иностранные студенты могут быть лишь пассивными участниками коммуникации на русском языке, не способными эмоционально отреагировать на новость или интересную информацию, самому инициировать и поддерживать общение, что, безусловно, отрицательно сказывается на их социализации и адаптации к жизни в России, а также снижает мотивацию к изучению языка в целом.

Последнее задание, предлагаемое испытуемыми, предполагало самостоятельное инициирование ими диалога согласно обозначенной ситуации общения. Описание ситуаций предлагалось студентам устно, после чего им необходимо было сразу вступить в коммуникацию:

Задание 5. Выскажите согласно заданной ситуации.

1) *Вы гуляете на Невском проспекте и хотите купить сувениры своим родителям и друзьям. Спросите у прохожего, где можно купить сувениры, далеко*

ли находится магазин, как до него добраться, какие сувениры лучше купить в Санкт-Петербурге.

2) Ваш друг не знает, в какой ресторан пойти поужинать. Посоветуйте ему.

3) Вы хотите купить словарь, но не знаете, где можно это сделать. Спросите вашего преподавателя.

4) Вы живете в Санкт-Петербурге уже около 3 месяцев. Расскажите о городе вашему новому одногруппнику из США.

5) Вчера вы посмотрели новый фильм. Расскажите о нём одногруппникам.

При выполнении задания 5 учащиеся продемонстрировали знание и умение употреблять реплики, инициирующие общение с людьми с целью получения необходимой информации: «Извините», «Скажите, пожалуйста». Некоторые испытуемые, однако, использовали неверные грамматически и нетипичные для речевого поведения русских высказывания: «Я хочу спрашивать», «Я не знаю, где...» (в качестве первой реплики) и пр. Рассказывая о Санкт-Петербурге и новом фильме испытуемые ограничивались короткими общими фразами, очевидно испытывая трудности в связи недостатком словарного запаса для общения на данные темы.

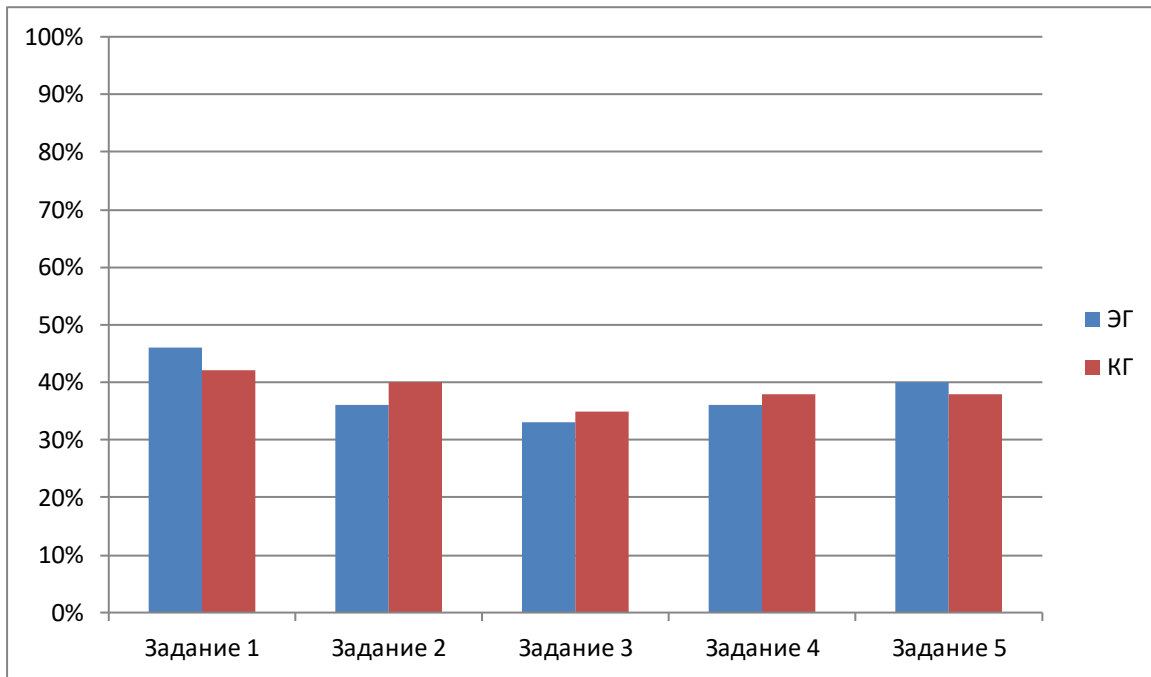
Результаты выполнения заданий 4 и 5 приведены в следующей таблице.

Таблица 5 – Результаты выполнения заданий 4 и 5 экспериментальной и контрольной группами иностранных учащихся подготовительного факультета

Номер задания	Общие результаты экспериментальной группы	Общие результаты контрольной группы
2	155 из 432 (36%)	170 из 448 (38%)
3	172 из 432 (40%)	171 из 448 (38%)

Процентный показатель результатов выполнения каждого задания вычислялся по следующей формуле:

$$\text{Процентный показатель результатов выполнения задания} = \frac{\text{общая сумма набранных всеми учащимися баллов}}{\text{максимально возможная сумма баллов}} \times 100\%$$

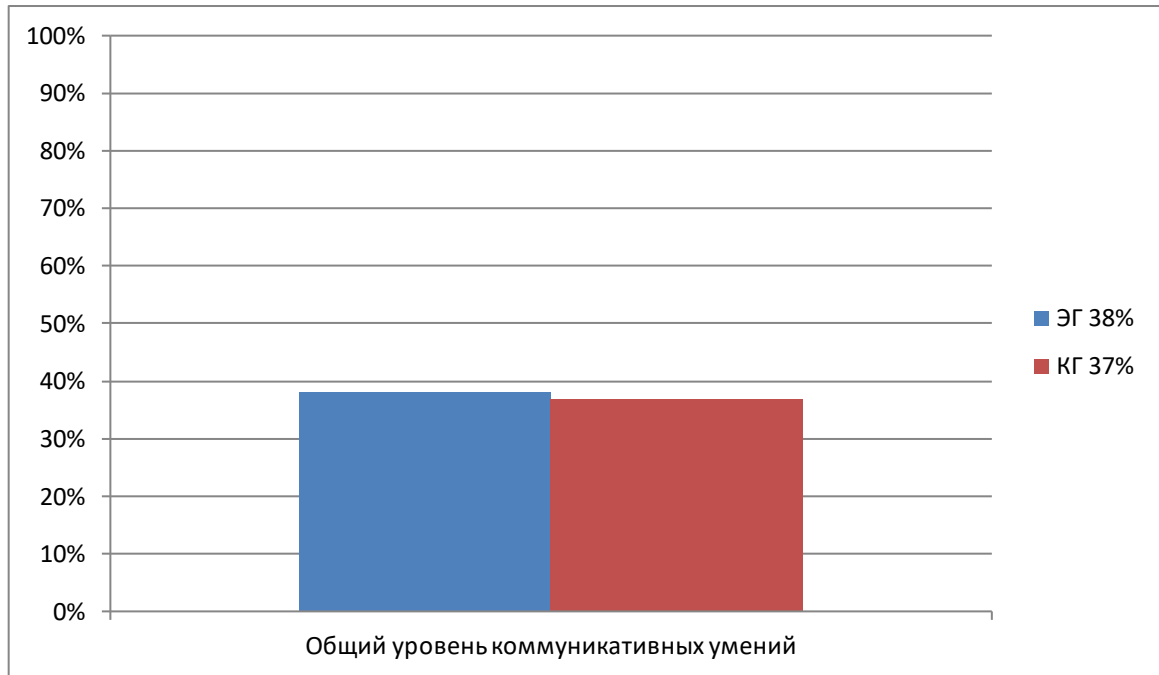


Результаты констатирующего эксперимента, отраженные в гистограмме, позволяют нам сделать вывод о том, что уровень коммуникативных умений у иностранных студентов (как в экспериментальных, так и в контрольных группах), сформированных в ходе обучения на подготовительном факультете в течение двух с половиной месяцев, очень низок и недостаточен для осуществления свободного спонтанного общения на русском языке в рамках тем общения «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр».

Общая сформированность коммуникативных умений в рамках данных разговорных тем вычислялась по следующей формуле по результатам констатирующего эксперимента:

Уровень сформированности коммуникативных умений =	общая сумма набранных всеми учащимися баллов _____ максимально возможная сумма баллов	\times 100%
--	---	----------------------

Результаты отражены в следующей гистограмме.



Результаты констатирующего среза подтвердили необходимость и актуальность создания методики обучения говорению, способной обеспечить высокий уровень усвоения учащимися нового языкового материала и формирования навыков и умений свободного и креативного использования данного материала в речи, а также мотивировать инофонов к изучению РКИ, способствуя тем самым лучшей адаптации их к жизни в России. Это послужило стимулом к разработке нами методики обучения иностранных студентов говорению на русском языке.

2.2. Принципы формирования умений говорения с креативным компонентом на начальном этапе обучения

В последние годы в научных статьях, диссертационных исследованиях и монографиях методистов одним из ведущих тезисов является тезис о необходимости модернизации и оптимизации процесса обучения РКИ, внедрения инновационных технологий обучения, индивидуализации обучения и т. д. Однако, эти справедливые утверждения пока не в полной мере находят отражение в учебной литературе по РКИ.

Проведя анализ 27 учебных пособий по говорению, изданных в периоде с 1971 по 2018 год, мы пришли к выводу, что аппарат заданий и упражнений претерпел незначительные изменения за последние десятки лет. Типичными для учебных пособий по данному виду речевой деятельности остаются задания типа:

- слушайте диалоги и повторяйте за преподавателем;
- прочитайте диалоги по ролям;
- вставьте в микродиалоги пропущенные реплики;
- заучите диалоги и разыграйте их;
- составьте диалоги по образцу с опорой на данные слова и выражения;
- составьте диалог согласно данной ситуации общения;
- прочитайте текст и перескажите его;
- ответьте на вопросы и др.

Мы нисколько не отрицаем действенность такого типа упражнений, польза от использования которых доказана годами практической работы. Однако, мы полагаем, что согласно новым требованиям к образовательному процессу в целом и обучению РКИ в частности аппарат упражнений по говорению должен быть частично видоизменен и расширен. Более активно должны привлекаться современные технологии обучения. Задания необходимо строить согласно принципам проблемности и открытости, оставляя учащимся больше свободы для самовыражения и речевой креативности, стимулируя создание учащимися

уникального речевого продукта на основе имеющихся знаний, умений и навыков, обеспечивая как можно большую активность учащихся на занятии.

На сегодняшний день уже существуют учебные пособия по обучению говорению иностранных учащихся среднего и продвинутого уровней, отвечающие современным тенденциям, построенные по принципам коммуникативности и интерактивности (Р. М. Теремова 2001, Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова 2002). Есть авторы, которые стремятся разнообразить процесс обучения и повысить мотивацию учащихся путем задействования элементов некоторых современных технологий, например, игр для стимуляции речевой практики (О. В. Чагина 2000; Е. И. Селиверстова 2003; В. И. Аннушкин 2004 и др.), проектных заданий (Федяева Е. В. 2018), применения приема говорения с опорой на изображения (Н. Б. Караванова 2013; И. И. Гадалина 2008 и др.), который можно отнести к креативным, поскольку он дает достаточно много свободы учащимся для создания собственных субъективно уникальных высказываний. Однако в данных учебных пособиях в частности и в методике в целом креативные приемы используются не массово, а, скорее, точечно, не внося необходимых качественных изменений в традиционную стилистику обучения говорению на русском языке. Большинство известных нам на данный момент учебных пособий и методик обучения говорению для иностранных учащихся построены либо исключительно на традиционном аппарате упражнений, либо только включают в себя элементы современных технологий наряду с традиционными упражнениями. Что касается обучения говорению иностранных учащихся на начальном уровне владения РКИ, обычно полагают, что недостаток знаний языковой системы и навыков построения правильных высказываний, скудный словарный запас учащихся на таком уровне (лексическая база элементарного уровня составляет 780 слов, а допорогового (базового) уровня – 1300 слов [Гос. обр. стандарт 1999]) не позволят им свободно создавать свои собственные высказывания, “творить” собственную речь, из-за чего на этом уровне работа учащихся на занятии по большей части сводится к изучению системы языка, выполнению языковых и иногда условно-речевых упражнений без какой-либо возможности проявить креативность в использовании изученного материала. Мы

считаем такой подход в корне неверным, ведь и ребенок начинает говорить, не владея всей языковой системой. Возможность использования только «части языка» в коммуникативных целях свидетельствует о весьма специфических свойствах речи как кода. Но именно данная особенность языка позволяет вовлекать иностранного учащегося в реальную коммуникативную деятельность на русском языке уже на самых ранних этапах обучения [Скалкин 1983: 16].

Разработанная нами методика обучения иностранных учащихся говорению на русском языке строится на креативных технологиях (проблемная, проектная, театральная, игровые, информационно-коммуникационные технологии, технология обучения в сотрудничестве и технология развития критического мышления), объединяя приемы и задания, содержащие в себе креативный, проблемный компонент. Такая методика активизирует процесс речетворчества учащихся на занятии, стимулирует активное самостоятельное построение собственных высказываний для решения субъективно новых ситуаций общения, что оптимизирует и ускоряет формирование коммуникативной компетенции в рамках изучаемого языкового материала. Мы полагаем, что свободное, креативное использование изученного языкового материала может и должно быть целью обучения иностранных учащихся любого уровня, в том числе базового. В особенности это важно в обучении говорению, в котором сформированность умений креативного оперирования всем запасом языковых знаний и речевых навыков определяет уровень готовности учащихся вступать в неподготовленное живое общение на русском языке.

В соответствии с разработанной нами методикой обучение говорению иностранных учащихся на начальном уровне в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» строится согласно следующим принципам⁵:

⁵ Принцип понимается нами, как «... указание, норма практической деятельности: условия и ориентиры педагогической технологии – идеи, лежащие в основе конкретной педагогической концепции (воспитания, обучения, содержания учебного предмета, технологии, формах и методах преподавания и т.д.); система исходных требований к воспитанию и обучению, выполнение которых обеспечивает эффективное развитие личности» [Князева 2009]

- принцип креативности, который обеспечивает нацеленность учащихся на создание уникального речевого продукта, формирует у них умение самостоятельно находить решение еще не встречавшихся им коммуникативных задач, используя уже имеющиеся у них в запасе знания, умения и навыки;

- принцип речемыслительной активности и самостоятельности, предполагающий такую организацию познавательной деятельности, при которой учебный материал становится предметом активных и самостоятельных действий учащегося [Шамова 2010: 10];

- принцип проблемности, подразумевающий постоянную постановку обучаемых в ситуации интеллектуального затруднения, и, как следствие, стимулирование проявления учащимися речемыслительной активности и креативности;

- принцип открытости (вариативности), предусматривающий отсутствие заданных единственно верных вариантов решения учебных задач;

- принцип интерактивности, в рамках которого предполагается постоянное коммуникативное взаимодействие как между преподавателем и учащимися, так и между самими учащимися;

- принцип психологической комфортности, обуславливающий снятие стрессообразующих факторов и создание благоприятной атмосферы на уроке, что позволяет раскрыть личностный потенциал учащихся, стимулирует у них желание выразить себя посредством русского языка;

- принцип сознательности, подразумевающий знание и понимание учащимися возможности решения новых и сложных для них задач общения средствами тех языковых ресурсов, которые им уже известны.

Все выделяемые нами принципы соблюдаются с главной целью – создать такие условия обучения, которые обеспечат формирование умений свободного неподготовленного общения в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр». Положительным побочным эффектом применения данной методики в обучении говорению является развитие у учащихся личностных креативных качеств и способностей, таких как

смекалка, находчивость, оригинальность, беглость и гибкость мысли и многие другие, хотя мы никак не измеряем и не оцениваем их в связи с другими задачами, стоящими перед нами в данном исследовании.

Рассмотрим более подробно все принципы, обозначенные нами выше с целью продемонстрировать необходимость их соблюдения для создания условий, способствующих развитию умений говорения с креативным компонентом у учащихся.

Принцип креативности является ключевым в нашей методике, влекущим за собой все остальные принципы (см. рис. 3). Следуя ему, преподаватель создает условия, побуждающие учащихся производить не шаблонный, а субъективно новый речевой “продукт”. Как утверждают многие авторы, способность к созиданию, творчеству в использовании средств иностранного языка обусловлена очень многими факторами: мотивацией, уверенностью в общении, окружающей средой, наличием у учащихся установки на речевую креативность и т. д. [Дамбуева 2013; Рябова 2015]. Именно поэтому необходимость формирования у учащихся умений говорения с креативным компонентом требует соблюдения большого количества условий, использования преподавателем таких приемов и заданий, которые будут отвечать принципам открытости, проблемности, интерактивности, вызывать у учащихся речемыслительную активность и стимулировать самостоятельность в выполнении учебных задач.

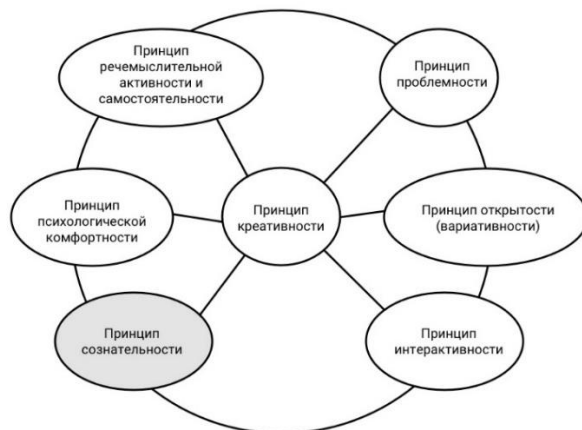


Рисунок 3 – Взаимосвязь принципов креативной методики

Принцип речемыслительной активности и самостоятельности выделяется как необходимое условие проявления речевой креативности: «творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества» [Пассов 2010: 135]. Важным условием соблюдения данного принципа является именно мыслительная активность учащегося. Речевая активность студентов сама по себе не обязательно обуславливает мыслительную активность: высказывания учащихся могут быть механически повторены за кем-либо, прочитаны из текста, лишены личностной наполненности, поскольку студенты зачастую лишь стремятся совершить речевое действие, которое удовлетворило бы преподавателя, а не вступить в общение в действительности и донести до слушающих значимую для себя информацию. Активизация именно мыслительной работы может обеспечиваться за счет проблемности в представлении нового учебного материала, в содержании текстов, в предлагаемых преподавателем заданиях.

Проблемность в обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, активно обсуждается многими методистами (М.Н. Аникина, Е.А. Журавлева, И.Л. Бим, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, И.Г. Морозова и др.), которые утверждают, что проблемная подача материала способствует повышению эффективности процесса обучения, поскольку это стимулирует мыслительную деятельность, формирование познавательного интереса, самостоятельный поиск информации и стремление к анализу и обобщениям [Махмутов 1975: 4].

Принцип проблемности реализуется в ситуациях интеллектуального затруднения на занятиях, благодаря которым «возникает у человека внутренняя потребность в приобретении нового знания, возникает положительное эмоциональное отношение к процессу поиска истины» [Вяткин 1998: 3]. Постановка учащихся перед проблемой обеспечивает нацеливание их на постоянный творческий поиск, предполагающий актуализацию полученных ранее знаний в решении новых коммуникативных задач, принятие самостоятельных решений. Проблемное обучение фактически является реализацией идей личностно-

ориентированной организации учебного процесса, при которой цели обучения не просто осознаются учащимися, а становятся их внутренними планами [Там же].

В рамках нашей методики задания всех этапов работы над языковым материалом строятся согласно данному принципу:

- Введению новых слов и выражений предшествует работа по переносу уже сложившегося лексического запаса в новую ситуацию общения, в результате чего лексическое наполнение новой разговорной темы частично выстраивается учащимися самостоятельно.

В большинстве учебных пособий по говорению новые слова даются готовым списком, зачастую сопровождающимся переводом на английский язык. Но, хотя переводные способы семантизации лексики «особенно востребованы на начальном этапе обучения, а также зачастую позволяют сэкономить учебное время» [Веселовская 2022: 67], согласно нашей методике семантизация новых лексем строится с помощью 1) языковой догадки учащихся; 2) визуальных опор (даны изображения, которые нужно соотнести с соответствующими лексемами); 3) языковых опор (дается несколько букв слова, которое необходимо восстановить полностью); 4) контекста (значение новых слов становится понятно исходя из их языкового окружения в текстах, открывающих работу над новой темой); 5) обмена знаниями между учащимися.

- Большинство текстов-образцов монологической или диалогической речи также не дается в законченном готовом виде, а требует притекстовой работы типа 1) соотнесение высказываний с фотографиями людей (*Как вы думаете, кто это сказал?*); 2) восстановление текста с помощью данных слов и выражений; 3) восстановление текста путем заполнения пропусков словами, подходящими по смыслу и др.

- Большая часть условно-речевых заданий также требует от учащихся творческого поиска и креативности, так как ставит перед ними определенную проблему, требующую решения: завершение, трансформация, написание собственных диалогов, составление своих вопросов по теме, определение истинности утверждений, продуцирование высказываний на основе изображений,

проведение социологических опросов в группе и за стенами университета с использованием заданных вопросов, выступление с отчетом о результатах опросов, создание зарисовок, являющихся результатом коллективного речевого творчества, соревнования, веб-квесты и др.

- Речевые (коммуникативные) задания являются проблемными и креативными по своей сути, поскольку их выполнение не регулируется преподавателем, а являет собой самостоятельное речевое действие учащегося. Однако, понимая проблемное обучение также как «способ интенсификации разностороннего и адекватного применения полученных знаний» [Аникина 2015], мы предусмотрели организацию выполнения учащимися широкого спектра речевых заданий, включая участие в конкурсах, создание проектов, съемки собственных фильмов и пр.

Принцип открытости (вариативности) в разработанной нами методике несет чрезвычайно важную функцию индивидуализации процесса обучения и развития креативных качеств и способностей учащихся за счет предоставления им возможности формировать собственные образовательные задачи, стимулирования осмысленности учебных действий в процессе выбора этих действий, привнесения личностных смыслов в процесс изучения РКИ.

Помимо речевых (коммуникативных) заданий, которые являются открытыми по своей природе, принцип открытости в рамках нашей методики реализуется в заданиях по составлению кластера (ассоциограммы) и продолжению тематического ряда уже известными учащимся лексемами при введении в новую разговорную тему, что позволяет им стать активными участниками процесса обучения, внести свою толику в общую “копилку” знаний, похвастаться своим лексическим запасом.

На стадии репродукции многие условно-речевые задания также строятся на принципе открытости:

- заполнение пропусков в тексте словами, подходящими по смыслу (в задании такого типа возможно использование разных слов, и учащиеся могут самостоятельно выбрать подходящее из своего словарного запаса, например,

предложение *Я очень люблю _____ по магазинам* может быть дополнено словами *ходить, гулять, прогуливаться, бродить* и пр. Учащиеся могут проявить самостоятельность и креативность в выборе подходящего глагола, при этом смысловое содержание в целом останется неизменным);

- придумайте и задайте одноклассникам свой вопрос по определенной теме;
- дополните фразы возникающими у вас ассоциациями;
- примите участие в игре «Снежный ком», по очереди дополняя тематический ряд своим примером;
- придумайте окончание истории и т.д.

Интерактивность в обучении РКИ – обязательное условие на пути формирования у учащихся умений общения на русском языке, так как общение по своей сути диалогично, что предполагает равноправное участие всех коммуникантов в диалоге, партнерское взаимодействие субъектов коммуникации. В традиционной модели обучения «старший-младший» студенту отведена подчиненная роль «младшего» - «молчащего, слушающего и внимающего» [Попова 2015], что никак не способствует развитию навыков и умений продуктивной речи. Именно по этой причине в современной методике прочное место занял принцип интерактивности, который предполагает, что взаимодействие между преподавателем и учащимися приобретает иной, по сравнению с традиционным обучением, характер: «активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы» [Азимов 2009: 83].

Однако, в нашей методике принцип интерактивности обуславливает не только продуктивное взаимодействие преподавателя и учащихся, но и учащихся друг с другом, в процессе которого «знания переходят от студента к студенту, осмысливаются и “проживаются” в процессе взаимодействия» [Трошина 2011]. Такая форма организации обучения позволяет реализовывать различные формы естественной коммуникации, создавать новый речевой продукт силами коллектива, что развивает у студентов умения инициировать диалог, привлечь внимание собеседника, воздействовать на него, реализовать собственную коммуникативную

задачу, быстро и адекватно реагировать на реплики собеседника, ориентироваться в неожиданных коммуникативных ситуациях.

Принцип интерактивности реализуется в креативной методике даже на этапе семантизации новой лексики. Первым заданием на вводном занятии по теме «В ресторане» является семантизация слов путем соотнесения их с изображениями. После самостоятельной работы учащиеся сверяются результатами со своими товарищами. При возникших затруднениях студенты обращаются с вопросами к преподавателю: «Что значит это слово?», «На какой фотографии уха?», «Где *пирог*?» и т. д. Таким образом, обучаемые постоянно вынуждены инициировать общение, привлекать внимание собеседника, вступать в диалог на разных статусно-ролевых позициях (студент-студент, студент-преподаватель). Учебная деятельность такого типа требует от учащихся самостоятельности и активности в решении коммуникативных задач, проявление которых инофонами на занятии необходимо для становления их как активных субъектов коммуникации в русском языковом пространстве.

Работа на всех последующих этапах овладения и активизации нового языкового материала, по большей части, также строится на принципе интерактивности, реализующемся в заданиях следующего типа:

- обсудите в парах или группах следующие вопросы, поделитесь мнением по данным утверждениям;

- проведите соц. опрос в вашей группе / среди ваших друзей и знакомых / среди как можно большего количества русских людей, используя данные и/или свои вопросы по изучаемой теме;

- распределитесь на группы по 4-5 человек, назначьте сценариста, режиссера, оператора, главных актеров, придумайте идею короткометражного фильма и напишите сценарий, снимите свой фильм и представьте его на кинофестивале «Университетский оскар» и др.

Поскольку без психологического комфорта парализуются стимулы к говорению [Пассов 1991: 168], и проявление речевой креативности на занятии возможно только в случае создания преподавателем такой атмосферы, при которой

учащиеся будут чувствовать себя спокойно и уверенно, мы также выделили принцип психологической комфортности как одно из условий мотивации учащихся к свободному самовыражению средствами русского языка на занятии по говорению.

Данный принцип направлен на создание на занятии позитивной непринужденной атмосферы, поскольку от нее зависит качество работы, внимательность, вовлеченность учащихся. Задачей преподавателя является задать на занятии легкий, непринужденный стиль и тон, ненарочито руководить учебным процессом таким образом, чтобы обеспечить наибольшую его диалогичность, стимулировать речемыслительную деятельность учащихся, самостоятельность и активность в процессе овладения языковым материалом.

Принцип сознательности обеспечивает понимание учащимися того, что их еще небольшого словарного запаса может быть достаточно для решения очень многих из встающих перед ними задач общения. Это понимание дает учащимся уверенность в своих силах и подталкивает их не пасовать перед коммуникативными трудностями, а стремиться решить их средствами своего языкового опыта. Часто случается, что на начальных этапах изучения иностранного языка инофоны в процессе общения переводят слова и фразы со своего языка на русский и, не найдя в памяти нужного слова, соответствующего по значению тому, которое они применили бы в данной ситуации общения в родном языке, они впадают в замешательство (порою даже в панику) и чувствуют себя в тупике. Чтобы избежать таких ситуаций некоторые учащиеся предпочитают вообще не говорить на русском в тех случаях, когда они не уверены в своих знаниях. На преодоление всех этих сложностей в том числе и нацелена наша методика. Согласно принципу сознательности, студентам разъясняется необходимость нового взгляда на общение на иностранном (русском) языке – в процессе порождения речи нельзя переводить слова, нужно передавать не конкретный набор лексических единиц, а сам смысл, саму идею, то, ради чего и происходит вовлечение в процесс коммуникации. При этом, в случае отсутствия в лексическом запасе привычных для родного языка средств на русском языке, необходимо

пытаться решить задачу общения с помощью имеющихся в доступе средств. Для этого учащиеся должны сознательно подходить к вопросу собственных знаний, понимать их объем и глубину, уметь извлекать из них именно то, что может помочь решить конкретную коммуникативную проблему, уметь трансформировать их с целью создать что-то новое. Система креативных заданий, выстроенная в рамках нашей методики, помогает инофонам развивать такие умения, однако осознанность играет в этом процессе ключевую роль: учащиеся должны осознавать возможность решения сложных для себя коммуникативных задач теми языковыми средствами, которыми они владеют уже сейчас, и именно это осознание послужит стимулом к речевой креативности.

Принцип сознательности отличается от всех остальных тем, что им руководствуется не преподаватель в процессе организации обучающей деятельности на занятии, а сам учащийся в процессе коммуникации на русском языке. Исходя из этого, данный принцип выделен на рисунке 3 отличным от других принципов цветом.

Выполнение вышеуказанных принципов способствует созданию на занятии таких условий обучения, при которых у учащихся будет регулярно возникать внутренняя потребность к созданию субъективно уникальных высказываний на русском языке на основе имеющихся знаний и навыков, т. е. к речевой креативности, что благотворно скажется на оптимизации формирования коммуникативной компетенции в рамках определенного языкового материала и разговорных тем.

2.3. Общая характеристика методики обучения иностранных учащихся говорению с использованием креативных технологий

Одной из главных задач данного исследования мы считаем опровержение сложившихся в методике убеждений, что 1) проблемные и открытые задания, требующие оригинальных креативных манипуляций с освоенным языковым материалом, могут быть под силу лишь иностранным учащимся среднего и

продвинутого уровня обучения; 2) творческими задания могут быть лишь на стадии продукции, когда языковой материал применяется в свободном общении, например, в дискуссиях на определенные темы или ролевых играх в обозначенных преподавателем коммуникативных условиях.

Элементы креативных инновационных технологий, объединенные в единую систему, служат средством, способным сделать все этапы (подготовка, репродукция и продукция) процесса обучения говорению на русском языке проблемными, открытыми и креативными уже на начальном этапе овладения РКИ студентами-иностранцами (см. Табл. 6).

Как видно из Таблицы 6, одни и те же креативные технологии в обучении говорению не всегда находят применение на всех этапах учебного процесса, например, технология развития критического мышления через чтение и письмо оказалась востребована только на стадии подготовки благодаря тем ее приемам, которые позволяют 1) переносить знания учащихся в новую ситуацию общения («Кластер»); 2) организовывать проблемную работу с новыми текстами («Пазл» и «Целенаправленное слушание»). Таким образом, построить всю работу по обучению говорению на одной-двух креативных технологиях не представляется возможным: их потенциала будет недостаточно для тщательной проработки языкового материала на всех этапах овладения им, потребуются привлечение заданий традиционного типа с целью компенсировать “пробелы”, что значительно снизит объем креативной работы на занятии и замедлит формирование умений свободного говорения на русском языке. Только объединив элементы разных технологий в структурированную систему, отобрав с позиции креативного обучения говорению наиболее подходящие приемы и задания и распределив их таким образом, чтобы они насыщали проблемностью каждый шаг учащегося на пути овладения новым языковым материалом, можно добиться наилучших результатов.

Рассмотрим отличия методики обучения иностранных учащихся на русском языке на основе креативных технологий от традиционно используемого аппарата

упражнений, отраженного в проанализированных нами учебных пособиях по обучению устной речи.

Традиционно учебные пособия по говорению для инофонов подают необходимый для усвоения языковой материал в готовом виде: список новых слов (зачастую с переводом на английский язык), законченные тексты-образцы монологической и диалогической речи, готовые конструкции, реализующие различные речевые интенции и т.д. Такая подача материала, несомненно, значительно упрощает учебные задачи обучаемых: им необходимо только проанализировать, усвоить и научиться самостоятельно использовать данные лексические конструкции. При этом язык воспринимается как некая статичная субстанция, как набор клише, которые нужно заучить наизусть и уметь вовремя воспроизвести в ходе коммуникации. Поэтому мы полагаем, что существующий принцип преподнесения обучаемым готового материала делает их пассивными слушателями, впоследствии оказывающимися не способными “творить” свою речь на русском языке. Мы уверены, что формирование конечного умения свободно оперировать в речи изученным языковым материалом будет более быстрым и эффективным, если все стадии работы над ним будут требовать от учащегося активности, самостоятельности и креативности:

1. На стадии подготовки:

- инициативность учащихся в переносе в новую ситуацию общения и реализации в речи уже сложившегося словарного запаса;
- самостоятельная семантизация новой лексики;
- работа не только с готовыми текстами, но и в большей мере с текстами-образцами, требующими предварительного восстановления и критического анализа.

Таблица 6 – Применение элементов креативных инновационных технологий на всех этапах обучения говорению

	Подготовка	Репродукция	Продукция
Проблемные технологии	<p><u>Задания по работе с лексикой:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Распределение новых слов / фраз по группам 2. Соотнесение слов с изображениями 3. Выбор правильного слова при наличии буквенных опор 4. Самостоятельная семантизация через контекст (в процессе слухового восприятия; при работе с письменным текстом в группе) 5. Расширение (дополнение списка слов / фраз собственными примерами) <p><u>Притекстовые задания (проблемные задания при прослушивании / прочтении текста):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -поиск автора; -поиск способов выражения интенций; -поиск места на карте; -аналитико-вычислительные 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вопросы (беседа в парах на основе представленных вопросов; составление и расширение списка вопросов; опрос одноклассников на знание текста) 2. Проблемные задачи (вопросы, требующие самостоятельного анализа и заключения) 3. Ассоциирование (продолжение фраз; ассоциации с картинками) 4. Решение коммуникативной задачи («Что вы скажете, если...») 5. Составление диалога 6. Завершение диалога 7. Трансформация (диалог в монолог; монолог в диалог; диалог в монолог; согласно новым 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Квест 2. Мозговой штурм 3. Коллективное составление рассказа (импровизация) 4. Погружение в реальное общение (выход в естественную коммуникативную среду) 5. Дискуссия

	(математич. вычисления); -соотнесение текста с фото; -определение страны, о которой идёт речь; -заполнение пропусков.	коммуникативным задачам) 8. Создание собственных высказываний по модели 9. Создание рассказа на основе изображения.	
Проектные технологии		1. Социологический опрос 2. Мини-проект («Меню для собственного ресторана»)	1. Доклад в сопровождении презентации Power Point 2. Конкурсный проект
Технология обучения в сотрудничестве	1. Обмен знаниями по теме 2. «Зигзаг» (лексический)	1. «Зигзаг» (текстовый)	
Технология развития критического мышления	1. Кластер (фронтальная) 2. «Пазл» (составление текста из отдельных частей) 3. Целенаправленное слушание (проблемные вопросы при прослушивании текста)		
Игровые технологии	«Крокодил» «Кто больше?»	1. «Снежный ком» (контекстный)	1. Игра «Кто хочет стать миллионером?»

	«Снежный ком» (лексический) «Кто быстрее?»	2. «Правда или ложь?» 3. «Угадайка» 4. Зарисовка	2. Игра «Что? Где? Когда?» 3. Игра «Битва экстрасенсов» 4. Игра «Скажи иначе»
ИКТ		1. Веб-квест 2. Аудиосообщение	1. Презентация Power Point 2. Съёмка фильма 3. Видеопрезентация
Театральные технологии	1. Драматизация (разыгрывание диалога-образца) 2. Пантомима	1. «Сурдопереводчик» (пантомима) 2. Драматизация (разыгрывание новых диалогов)_	1. Ролевая игра 2. «Пусть говорят» 3. Постановка сценки

2. На репродуктивной стадии:

- использование таких технологий, которые позволяют учащимся оставаться активными участниками учебного процесса и создавать нешаблонные, оригинальные высказывания.

3. На продуктивной стадии:

- подготовленное или неподготовленное создание учащимися уникальных речевых произведений (монологических и диалогических текстов), требующих от них проявления креативности как в идейном, так и в речевом плане.

Разработанная нами методика обучения иностранных студентов говорению предполагает использование на занятиях системы авторских и существующих в рамках инновационных технологий креативных заданий и приемов, которые будут более подробно описаны в следующих параграфах.

Задание (традиционно – упражнение) – это «... специально организованное в учебных условиях одно- или многократное выполнение отдельной или ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» [Шаталова 1997: 55].

Несмотря на тот факт, что в работах многих современных исследователей и методистов термины *упражнение* и *задание* используются как взаимозаменяемые, мы, вслед за Е. В. Кун, полагаем, что термин *упражнение* более связан с тренировкой, а *задание* подразумевает большую долю активности, самостоятельности, творчества учащихся в процессе выполнения заданной преподавателем задачи [Кун 1998: 85]. В нашем диссертационном исследовании мы придерживаемся точки зрения, что задание соотносится с упражнением по объему и является его аналогом, однако, носит такие характеристики как проблемность, открытость (вариативность) и требует от учащихся креативного подхода к его выполнению.

Система креативных заданий строится согласно естественной модели «от простого к сложному», согласно чему формирование навыков и умений говорения у учащихся происходит последовательно по трем этапам: подготовка,

Стадия 1. Введение в новую тему с применением различных креативных приемов, реализация уже сложившегося у учащихся словарного запаса в новой ситуации общения, презентация и семантизация нового лексического материала, работа с монологическими и диалогическими текстами-образцами. На этой стадии происходит выявление и активизация уже имеющихся знаний по теме, обнаружение пробелов в знаниях и осознание учащимися необходимости их заполнения с целью осуществления успешной коммуникации в рамках новой ситуации общения. Важным требованием к данному этапу является накладывание новых знаний на фундамент уже имеющихся, поскольку «знание становится прочным, если оно приобретает в контексте того, что человек уже знает и понимает» [Соосаар 2004: 5].

Стадия 2. Формирование навыков использования в речи нового языкового материала в процессе выполнения условно-речевых заданий.

Стадия 3. Выполнение речевых (коммуникативных) заданий, максимально приближенных к реальной ситуации общения, дающих учащимся как можно большую свободу в выборе средств в процессе выполнения коммуникативной задачи.

На первой стадии разработанная нами методика предполагает использование подготовительных (тренировочных) заданий, позволяющих учащимся вначале перенести уже знакомые им слова в новую разговорную ситуацию, а затем расширить объем знаний новыми лексическими единицами и речевыми конструкциями. Сюда мы относим задания по работе с новыми словами и выражениями, а также с текстами монологов и диалогов с целью наблюдения, анализа и усвоения правил функционирования новых лексических единиц в речи. Активный перенос всех имеющихся у учащихся знаний и навыков в новую разговорную тему необходим, поскольку он позволит студентам чувствовать себя более уверенно в условиях новой для них ситуации общения; обеспечит осознание учащимися нехватки языковых средств для ведения коммуникации в рамках данной темы, а значит обозначатся цели работы над ней и повысится мотивация. Реализация уже сложившегося языкового опыта в условиях не встречавшейся ранее

коммуникативной ситуации служит инструментом формирования языковой интуиции, догадки, а также таких умений говорения с креативным компонентом как умение передавать смысл, трансформируя фразы при нехватке лексики, аккумулировать и продуктивно использовать весь сложившийся языковой багаж для достижения различных целей общения.

Проанализировав 27 учебных пособий по развитию умений говорения на русском языке у иностранных учащихся, мы отметили, что введение в новую тему обычно осуществляется достаточно резко, путем немедленного предъявления учащимся списка необходимых для запоминания лексических единиц и конструкций и / или текстов-образцов. Не даются задания для самостоятельной работы учащихся по проведению лексической связи между новой и уже встречавшимися им ситуациями общения. Введение и семантизация новых слов и словосочетаний в данных пособиях обеспечивается одним из следующих способов:

- дается готовый список новых слов и выражений (без перевода / с толкованием на русском языке / с переводом на английский) без каких-либо упражнений, направленных на работу непосредственно с новыми лексемами [Теремова 2001, 2002; Головки 2006; Караванова 2013 и др.];

- дается готовый список новых слов и выражений с заданием перевести их на родной язык учащихся [Куцерева-Жаме 2014 и др.];

- новая лексика дана во вводном тексте к уроку, учащимся предлагается прочесть текст и обратить внимание на выделенные слова и словосочетания [Селиверстова 2003 и др.];

- новые слова и выражения семантизируются путем описания ситуации, в которой их можно использовать, а также с помощью синонимичных конструкций [Битехтина 2008; Кумбашева 2006; Короткова 2006 и др.].

Кроме того, в некоторых учебных пособиях новая лексика никаким образом не выделяется. Введение в тему подразумевает непосредственную работу с текстами диалогов / монологов без предварительного анализа отдельных слов и выражений.

Мы полагаем, что большинство из способов введения и семантизации новой лексики, используемые в проанализированных нами пособиях по говорению, лишены проблемности, которая необходима для повышения эффективности процесса обучения за счет стимуляции мыслительной деятельности и формирования познавательного интереса [Махмутов 1975: 4]. Презентация необходимых для усвоения слов в готовом виде затрудняет процесс запоминания и снижает мотивацию к изучению новой темы уже на самом первом этапе работы с ней.

Согласно разработанной нами методике семантизация новых для студентов слов и выражений, а также перенос уже известной учащимся лексики в новую ситуацию общения происходит с помощью следующих заданий:

1. составление кластера со словом-темой;
2. обмен знаниями по теме в рамках технологии обучения в сотрудничестве;
3. расширение цепочки слов своими примерами;
4. соотнесение новых слов с изображениями;
5. выбор правильного слова при наличии буквенных опор;
6. распределение новых слов / фраз по группам;
7. самостоятельная семантизация через контекст;
8. объяснение новых слов учащимися друг другу («зигзаг»).

Закрепление новых слов происходит с помощью игр «Крокодил», «Кто больше?», «Снежный ком».

Следуя принципам креативного обучения говорению, уже на этапе знакомства с новой лексикой процесс обучения отвечает следующим условиям:

1. Учащиеся являются самостоятельными активными субъектами учебного процесса.
2. Языковой материал, служащий наполнением определенных разговорных тем, частично “создается” учащимися самостоятельно в процессе активного взаимодействия друг с другом и с преподавателем на основе уже имеющихся у них знаний.

3. Большинство заданий носит проблемный и открытый характер, то есть не ограничивается одним возможным ответом, а, напротив, имеет множество вариантов таких ответов.

Все эти условия позволяют оптимизировать процесс обучения говорению уже на этапе введения и семантизации новой лексики, что обеспечивается благодаря следующему:

- перенос уже имеющегося словарного запаса в новую тему позволяет создавать в сознании учащихся прочные синтагматические связи, «системные связи, проявляющиеся в закономерностях сочетания слов друг с другом» [Зиновьева 2005, с. 32];

- учащиеся вовлечены в наполнение темы языковым материалом, являются активными участниками этого процесса, что повышает их сознательность и самостоятельность в процессе изучения РКИ;

- учащимся для выполнения заданий необходимо задействовать весь свой багаж знаний, что активизирует речемыслительную деятельность и является мощным стимулом к активизации имеющегося словарного запаса и усвоению нового.

В рамках разработанной нами методики следующим этапом изучения новой разговорной темы является работа с текстами. Такой же стадийной последовательности придерживается и большинство авторов известных нам пособий по говорению для иностранных учащихся. В данных пособиях работа с текстами строится одним из следующих образов:

- учащиеся слушают / читают готовые тексты (без выполнения каких-либо притекстовых упражнений), имитируют тексты вслед за преподавателем и, наконец, читают по ролям (в случае работы с диалогами / полилогами) [Старовойтова 2010; Ермаченкова 2012; Караванова 2013 и др.]. В некоторых учебных пособиях также дается задание разыграть проработанные диалоги [Анпилогова 1975; Теримова 2001, 2002; Камышева 1999];

- учащиеся слушают / читают готовые тексты, после чего отвечают на вопросы по их содержанию либо пересказывают тексты [Богатова 1971; Гадалина 2008; Короткова 2006 и др.];

- чтение / слушание текстов сопровождается выполнением заданий типа нарисовать схему [Беляева 2007], заполнить схему [Селиверстова 2003], дать тексту название [Гадалина 2008], поставить к тексту вопросы, расширить его новыми реалиями [Максимова 1997].

При работе с текстами методика обучения говорению на материале разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» включает в свой аппарат некоторые из вышеуказанных, а также другие задания, которые погружают учащихся в ситуацию интеллектуального затруднения, вынуждают задействовать свои креативные качества и способности, стимулируют речемыслительную активность:

- проблемные задания при прослушивании / прочтении текста (поиск автора; поиск способов выражения интенций; поиск места на карте; аналитико-вычислительные (математич. вычисления); соотнесение текста с фото; определение страны, о которой идёт речь; заполнение пропусков);

- «Пазл» (составление текста из отдельных частей);

- «Целенаправленное слушание» (проблемные вопросы при прослушивании текста);

- игра «Кто быстрее?»;

- драматизация (разыгрывание диалога-образца);

- пантомима.

После активизации уже имеющегося лексического запаса в рамках новой темы общения и знакомства с новым языковым материалом происходит его усвоение и формирование навыков использования его в речи в процессе выполнения условно-речевых заданий.

Под условно-речевыми заданиями мы понимаем форму общения, специально организованную так, чтобы обеспечить повторяемость однотипных фраз, их безошибочность и регулярность порождения при наличии речевой задачи и

ситуации общения. Условно-речевыми эти упражнения называются потому, что по характеру они – речевые, что создает в процессе формирования навыков атмосферу общения, не отрывает автоматизацию от говорения, не формализует ее; по своей организации они, однако, условны, так как специально организованы преподавателем на занятиях по обучению иностранному языку так, чтобы автоматизированный материал периодически повторялся в каждой реплике, чего в обычном процессе общения нет [Пассов 1977].

Все условно-речевые задания, используемые в рамках нашей методики на стадии репродукции для формирования креативных навыков говорения можно разделить на четыре группы:

- вопросные (составление собственных вопросов (расширение; опрос одноклассников на знание текста); проблемные вопросы (вопросы, требующие самостоятельного анализа и заключения);

- задания по развитию навыков монологической речи (создание собственных высказываний по модели; создание рассказа на основе изображения; ассоциирование (продолжение фраз; ассоциации с картинками); мини-проект; «Зигзаг» (текстовый); аудиосообщение;

- задания по развитию навыков диалогической речи (составление диалога; завершение диалога; трансформация (диалог в полилог; монолог в диалог); социологический опрос;

- игры («Снежный ком», «Правда или ложь?», «Угадайка», зарисовка), веб-квест, «Сурдопереводчик», драматизация.

Они значительно расширяют и повышают уровень проблемности традиционных условно-речевых упражнений, используемых в учебниках и учебных пособиях по говорению для иностранных учащихся:

- Продолжите / восстановите диалог (вспомните или найдите в диалогах-образцах ответную реплику / вопрос при наличии ответа) [Ермаченкова 2010] и др.; продолжите диалог (дано начало диалога) [Теримова 2002], [Мотовилова 1986], [Крючкова 2010]; составьте диалог по модели с данными опорными словами [Караванова 2008] и др.

- Перескажите текст [Максимова 1997] и др.
- Ответьте на вопросы по тексту [Гадалина 2008], [Беляева 2007], [Караванова 2008] и др.
- Поговорите друг с другом, используя вопросы (даны готовые вопросы и слова, которые необходимо употребить) [Старовойтова 2013], [Крючкова 2010] и др.; дайте отрицательные ответы на вопросы [Караванова 2008]; прочитайте вопросы и ответы, дайте свои варианты ответов [Максимова 1997].
- Заполните пропуски подходящими словами (даны слова для справок) [Короткова 2006], [Кумбашева 2006], [Головко 2006] и др.
- Согласитесь или не согласитесь с высказываниями [Ермаченкова 2010].

Завершающим этапом по усвоению изученного материала является выполнение учащимися речевых (коммуникативных) упражнений. Поскольку они ориентированы на дальнейшую автоматизацию использования языкового материала в речи, их цель – максимально возможно совместить деятельность учащихся по выражению собственных мыслей и пониманию мыслей других с целенаправленной активизацией единиц отобранного языкового материала, т.е. стремиться к тому, чтобы все эти единицы определенное число раз (пропорционально их трудности) «прошли» через речевые упражнения [Лapidус 1980: 84].

Обычно в учебных пособиях по говорению на русском языке предлагаются следующие типы речевых заданий:

- Разыгрывание диалогов по предлагаемым ситуациям;
- Составление рассказа на определенную тему / по картинкам / по вопросам;
- Дискуссия;
- Беседа.

Поскольку задания, предлагаемые на продуктивной стадии обучения говорению, направлены на формирование у учащихся умений вести неподготовленный диалог, спонтанно реагировать на реплики собеседника и высказывать свои суждения сразу же в ходе разговора, именно на этом этапе возможно в полной мере раскрыть креативный речевой потенциал учащихся. В

процессе выполнения речевых (коммуникативных) заданий студенты должны научиться свободно пользоваться изученным языковым материалом и создавать на его основе субъективно новые высказывания. Умение “творить” речь, а не подбирать под ситуацию заученные выражения, – главный показатель овладения учащимся умениями говорения с креативным компонентом, на формирование которых, прежде всего, направлена наша методика обучения говорению иностранных студентов базового уровня.

Мы разделили используемые в рамках нашей методики речевые задания на следующие четыре группы:

1. Задания, представляющие собой стимул или ряд стимулов, провоцирующих произвольное речевое реагирование учащихся: игры «Кто хочет стать миллионером?», «Что? Где? Когда?», «Битва экстрасенсов», «Скажи иначе», мозговой штурм;

2. Задания, требующие создания уникального речевого произведения: коллективное составление рассказа, постановка сценки, конкурсный проект, доклад в сопровождении презентации Power Point, съемка фильма, видеопрезентация;

3. Задания, создающие условия для спонтанного говорения в рамках обозначенной ситуации общения с целью реализации заданных коммуникативных намерений: дискуссия в формате телешоу «Пусть говорят», ролевая игра, погружение в условия реального общения;

4. Задания, выполнение которых подразумевает использование русского языка в качестве средства решения экстралингвистической поисково-исследовательской задачи: квест, веб-квест.

Описанный нами комплекс заданий позволяет в полной мере раскрыть креативный потенциал уже освоенной ранее и осваиваемой в процессе их выполнения лексики, поскольку данные задания отличаются проблемностью, открытостью (вариативностью), обязательным включением творческого компонента, что стимулирует у учащихся активный мыслительный поиск и

использование всех языковых ресурсов для решения встающих перед ними новых задач.

Структурируем все описанные выше задания в виде моделей креативного обучения говорению на каждой из трех стадий овладения новым языковым материалом: подготовительной, репродуктивной и продуктивной (см. рис. 2, 3, 4).

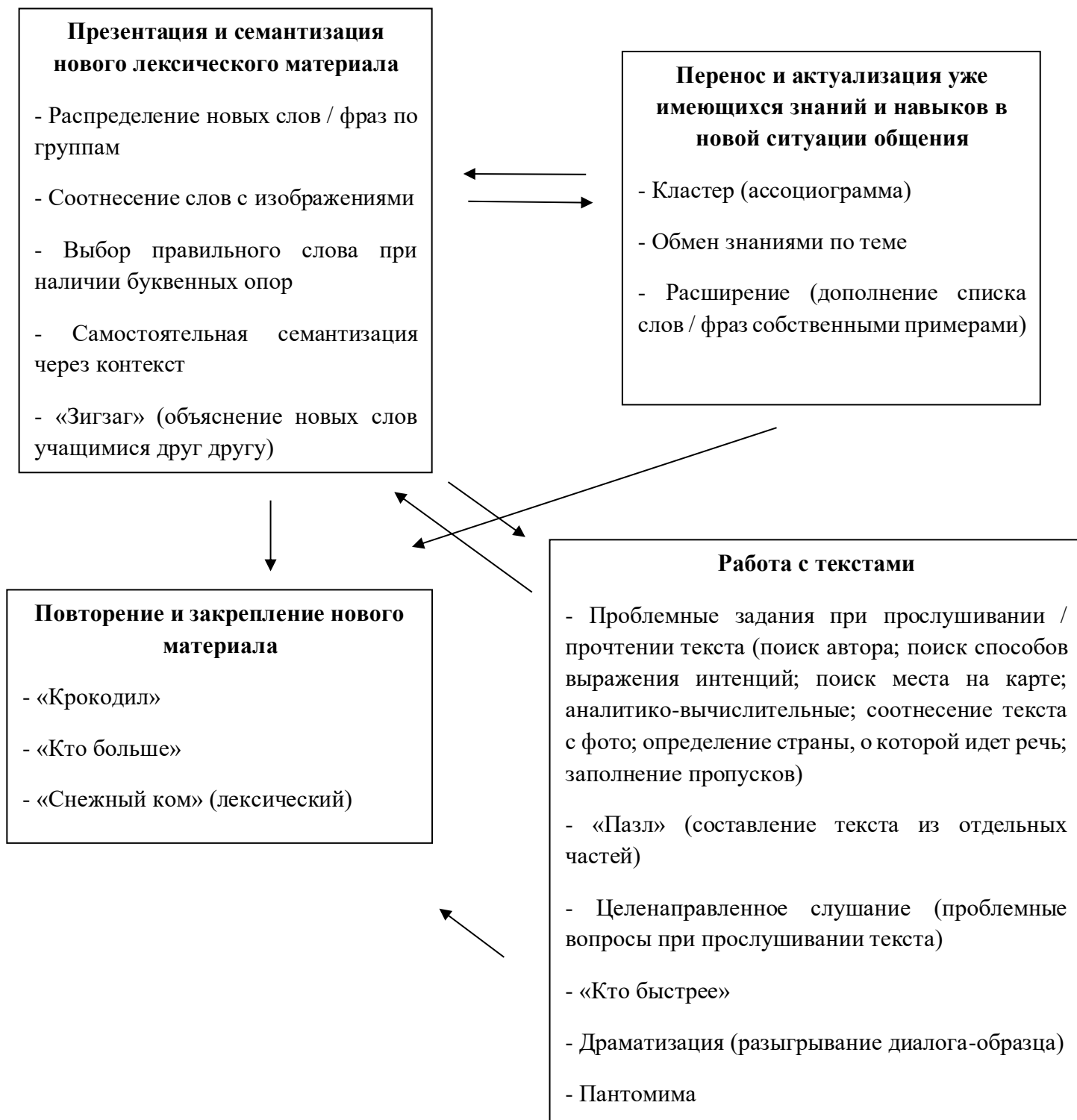
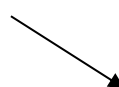


Рисунок 4 – Креативное обучение говорению на подготовительной стадии

ПРЕЗЕНТАЦИЯ И СЕМАНТИЗАЦИЯ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА (ПОДГОТОВКА)

Формирование навыков использования нового материала в речи

- Вопросные задания (беседа в парах на основе представленных вопросов; составление и расширение списка вопросов; опрос одноклассников на знание текста)
- Проблемные задачи (вопросы, требующие самостоятельного анализа и заключения)
- Ассоциирование (продолжение фраз; ассоциации с картинками)
- Социологический опрос
- «Снежный ком»
- «Правда или ложь?»
- «Угадайка»
- Зарисовка



Формирование навыков монологической речи

- Создание собственных высказываний по модели
- Создание рассказа на основе изображения
- Мини-проект
- «Зигзаг» (текстовый)
- Веб-квест
- Аудиосообщение
- Трансформация диалога в монолог

Формирование навыков диалогической речи

- Решение коммуникативной задачи
- Составление диалога
- Завершение диалога
- Трансформация диалога в полилог, монолога в диалог, диалога согласно новой коммуникативной ситуации
- Драматизация (разыгрывание новых диалогов)
- «Сурдопереводчик» (пантомима)



РАБОТА С ТЕКСТАМИ (ПОДГОТОВКА)

Рисунок 5 – Креативное обучение говорению на репродуктивной стадии

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ И СЕМАНТИЗАЦИЯ НОВОГО ЛЕКСИЧЕСКОГО
МАТЕРИАЛА (ПОДГОТОВКА)**

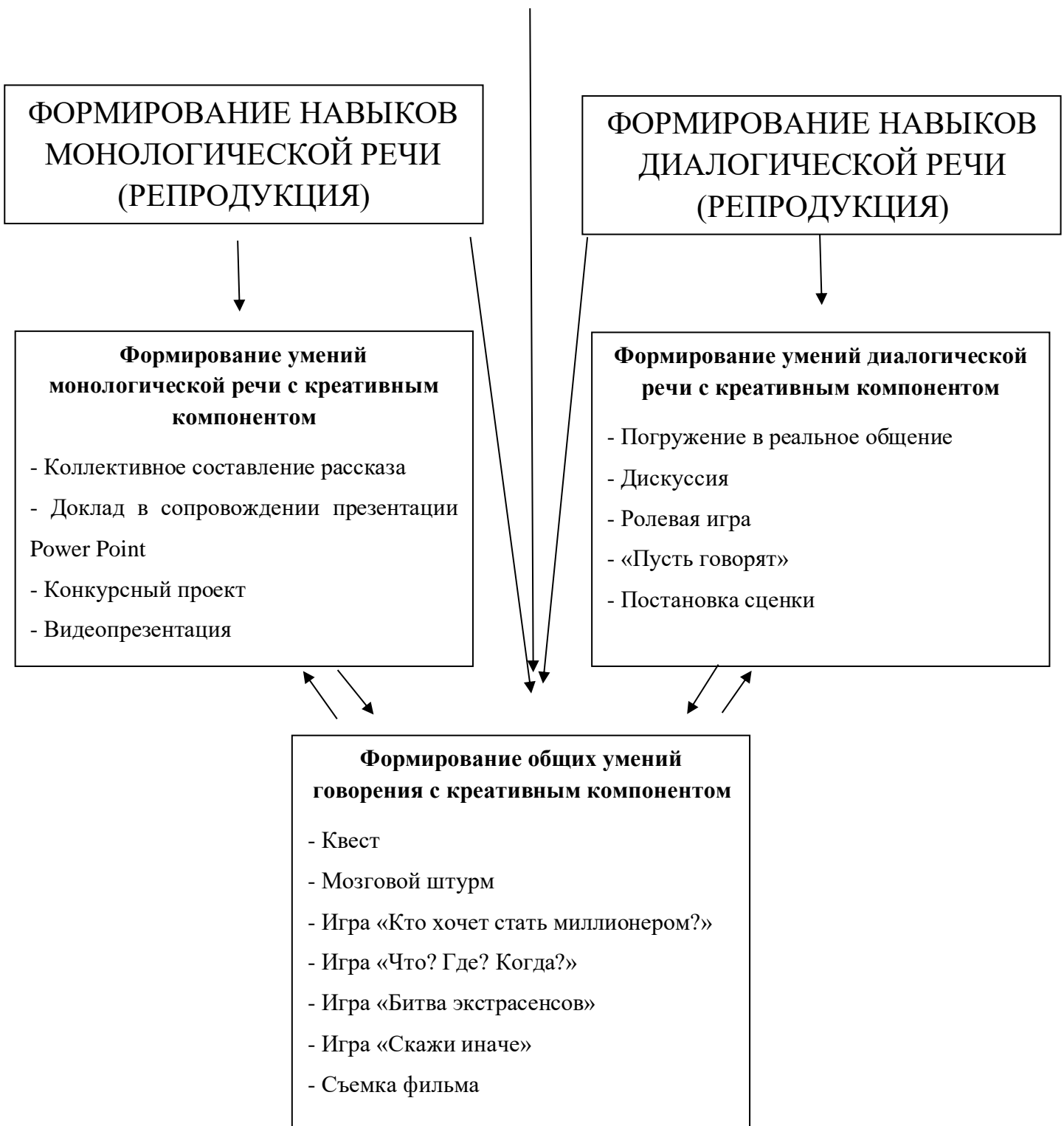


Рисунок 6 – Креативное обучение говорению на стадии продукции

Подробно рассмотрим каждую из приведенных выше рисунков.

На рисунке 4 представлена креативная работа с языковым материалом на этапе его введения. Данный этап, в свою очередь, подразделяется на 4 подэтапа, каждый из которых заключен на схеме в прямоугольник: перенос и актуализация уже имеющихся знаний и навыков в новой ситуации общения, презентация и семантизация нового лексического материала, повторение и закрепление нового материала, и работа с текстами. Все подэтапы несут свою обучающую функцию, реализация которой осуществляется путем выполнения одного или нескольких из предложенных в рамках каждого подэтапа заданий.

Порядок прохождения подготовительных подэтапов может различаться. Работа над темой может начинаться с предъявления и семантизации новых слов, после чего цепочка новых лексических единиц может быть расширена путем перенесения уже известных учащимся слов в новую коммуникативную ситуацию. Или же перенос происходит сразу же после объявления учащимся новой темы с помощью актуализации имеющихся знаний в новой ситуации общения в виде кластера или обмена студентами знаниями друг с другом. В случае же, когда новая лексика семантизируется через контекст, работа с текстом («Пазл», «Кто быстрее», целенаправленное слушание, проблемные задания) ведется в первую очередь.

Повторение и закрепление материала, осуществляющееся с помощью игровых заданий «Крокодил», «Кто больше» и «Снежный ком», может проводиться после любого подэтапа: переноса знаний, лексической и текстовой работы, что обеспечит лучшее усвоение слов и выражений иностранными учащимися.

Рисунок 5 подробно иллюстрирует виды работы с языковым материалом, необходимые для формирования навыков его использования в речи, а также отдельно навыков диалогического и монологического общения.

Мы разделили все условно-речевые задания на три группы по типам формируемых навыков. Задания по решению коммуникативной задачи, составлению, завершению и трансформации диалогов, привнесению эмоциональной составляющей в работу над материалом с помощью драматизации

и пантомимы мы относим к диалогическим, поскольку они ставят своей главной задачей стимуляцию выработки у учащихся навыков взаимного (двухстороннего или многостороннего) общения, адекватного реагирования на реплики-стимулы, инициирования и изменения хода разговора, ориентации в изменяющихся коммуникативных ситуациях, использования невербальных средств для реализации интенций общения и др. Задания по созданию связного монологического высказывания по модели, создания рассказа по картинке, записи и отправке аудиосообщения через мобильные приложения WhatsApp, Viber или WeChat, трансформации диалога в монолог, мини-проект, «Зигзаг», веб-квест вошли в группу формирующих навыки монологического общения, поскольку их цель состоит в тренировке учащихся в создании непрерывных, последовательных, логичных, законченных высказываний, образующих связный монологический текст. Наконец, все остальные условно-речевые задания (вопросные, проблемные, игровые и др.) нацелены на формирование навыков использования нового материала в речи в рамках отдельных высказываний.

Все стадии работы над новым материалом тесно связаны друг с другом. Условно-речевые задания служат логическим продолжением лексической или текстовой работы. Задания по формированию навыков использования нового материала в речи могут следовать как за заданиями по презентации и семантизации лексики, так и за текстовыми заданиями подготовительной стадии. Например, вопросные задания используются для активизации новых слов в речи сразу после их введения. Но они также могут выступать средством контроля понимания текста после его прочтения / прослушивания.

Задания по формированию навыков диалогического и монологического общения часто предваряются заданиями по формированию навыков использования нового материала в речи, но обычно не предшествуют им. Работа над монологическими и диалогическими текстами в рамках нашей методики не пересекается, поэтому задания этих двух блоков не смешиваются друг с другом.

На стадии продукции мы выделили три группы заданий: по формированию умений монологической речи с креативным компонентом (коллективное

составление рассказа, доклад в сопровождении презентации Power Point, конкурсный проект, видеопрезентация), по формированию умений диалогической речи с креативным компонентом (погружение в реальное общение, дискуссия, ролевая игра, «Пусть говорят», постановка сценки) и по формированию общих умений говорения с креативным компонентом (квест, мозговой штурм, игра «Кто хочет стать миллионером?», игра «Что? Где? Когда?», игра «Битва экстрасенсов», игра «Скажи иначе», съемка фильма).

Речевые задания по формированию умений диалогического и монологического общения логически следуют за соответствующими условно-речевыми заданиями стадии репродукции. Формирование общих умений говорения с креативным компонентом может продолжаться выполнение заданий по формированию навыков диалогического и монологического общения или даже работу над лексическим материалом на подготовительном этапе. В последнем случае с одной стороны происходит введение и закрепление нового материала, с другой – формируются умения свободного общения на основе полученных ранее знаний и выработанных навыков.

Чаще всего на стадии вывода учащихся в свободное общение дается одно речевое задание. Но в некоторых случаях их может быть больше, и тогда виды речевых заданий могут смешиваться: задания по формированию общих умений говорения с креативным компонентом могут следовать за или предшествовать заданиями по формированию умений диалогической и монологической речи.

В рамках нашей методики задания каждой стадии отличаются многообразием, позволяющим отбирать из круга возможных те, которые наиболее подходят к изучаемому языковому материалу и конкретной задаче обучения. С практической реализацией креативного обучения говорению (рисунки 4-6) можно ознакомиться в Приложениях А-Д.

2.4. Креативные технологии в обучении иностранных студентов говорению на русском языке (начальный этап)

В параграфе 1.3 мы уже охарактеризовали сущность инновационных технологий, нашедших отражение в нашей методике. В данном параграфе мы более подробно рассмотрим типологию заданий и приемов, которые вошли в нашу методику обучения говорению в рамках проблемной, проектной, театральной, игровых, информационно-коммуникационных технологий, технологии обучения в сотрудничестве и технологии развития критического мышления через чтение и письмо, которые способны оптимизировать обучение говорению иностранных учащихся базового уровня.

Все из вышеуказанных технологий относятся к педагогическим технологиям, которые, в отличие от методических, «могут применяться в обучении всем учебным дисциплинам» [Капитонова 2014: 235]. К примеру, театральная педагогическая технология получила распространение в России с 1920-х годов, впитав в себя многие положения театрального искусства, в частности идеи К.С. Станиславского. Ей уделяли внимание многие специалисты в области народного образования. «А.В. Луначарский писал о необходимости разработать особую методику театрализации школьных дисциплин. А.С. Макаренко использовал театр как форму работы с трудными подростками. Ш.А. Амонашвили видел в театральной деятельности резервы для развития педагогики» [Московкин 2017: 44]. Идеи метода проектов (проектной технологии) нашли отражение в педагогических системах С.Т. Шацкого и А.С. Макаренко и применялись в общеобразовательной школе [Щукин 2008: 115].

В обучении РКИ некоторые из данных технологий применяются ограниченно (технология обучения в сотрудничестве, технология развития критического мышления через чтение и письмо), другие же получили достаточно широкое распространение (проектные, игровые и др.). Популяризация технологий обучения связана «с развитием техники, появлением новых психолого-педагогических

концепций. Иногда это вызвано модой на те или иные нововведения» [Капитонова 2014: 235].

В условиях активной глобализации, изменений требований к современному работнику, высокого темпа научно-технического прогресса во всех сферах жизни, интернет-зависимости молодых людей, тенденциях к смене типа мышления на клиповый и пр. очевидно, что процесс обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, должен стать иным. «Предъявление учебного материала должно быть организовано с учетом «клипового мышления», то есть ярко, эмоционально, содержательно» [Гуськова 2014]. Способы обучения, направленные в первую очередь на усвоение системы языка «должны быть заменены новыми, интерактивными формами обучения, объединяющими учащихся – субъектов учебного процесса и придающими процессу обучения поистине деятельностный, проблемный характер» [Виноградова 2002: 79]. На занятиях по РКИ должны создаваться условия для активного участия иностранных учащихся в учебной деятельности, ориентация на заучивание языкового материала должна смениться на нацеленность обучить креативно им пользоваться. Аппарат используемых заданий должен быть разнообразен и интересен учащимся, что обусловит их мотивированность к активной работе на уроке.

Решить эту задачу можно с помощью современных педагогических технологий. И, если в обучении грамматике, письму и другим аспектам языка и видам речевой деятельности, данные технологии целесообразно гармонично сочетать с традиционными методами и приемами, то процесс обучения говорению можно практически полностью построить на объединенных в систему элементах проблемных, проектных, игровых и других технологий, что позволит интенсифицировать процесс формирования умений говорения, в особенности умений свободного неподготовленного общения. Говорение как вид речевой деятельности, отличается спонтанностью, неподготовленностью, усеченностью, тесной связью с ситуацией и зависимостью от собеседника – все это требует от инофона быстроты реакции, чрезвычайной интеллектуальной активности, способности порождать различные оригинальные продуктивные идеи в процессе

решения коммуникативных задач и других навыков и умений, развитие и актуализация которых могут быть обеспечены использованием на занятиях проблемных, открытых, креативных заданий и приемов, элементов инновационных технологий.

Рассмотрим, каким именно образом обозначенные нами инновационные педагогические технологии могут быть использованы при обучении иностранных учащихся говорению на русском языке на начальном этапе.

2.4.1. Проблемные технологии в обучении говорению на русском языке как иностранном

Проблемные технологии, предполагающие «создание на занятии проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению» [Капитонова 2014: 264], могут быть использованы в обучении говорению достаточно широко. На первом этапе работы с новой темой практикуется проблемное введение лексического материала, при котором семантизация выполняется не преподавателем, а учащимися самостоятельно, в парах или группах. Самостоятельная семантизация возможна в случаях, когда 1) слово сопровождается изображением, с помощью которого легко можно понять его смысл; 2) слово является интернационализмом; 3) учащиеся применяют языковую догадку, анализируют графический облик слова, проводя морфемные связи с уже знакомыми им лексемами; 4) учащиеся уже встречались с данным словом в процессе реальной коммуникации, что очень вероятно, так как иностранные студенты подготовительного факультета живут в языковой среде и каждый день сталкиваются с русской речью; 5) слово знакомо одному из учащихся, и он делится своими знаниями с остальными, получая дополнительную мотивацию и уверенность в своих силах и возможностях, а также мотивируя остальных.

Даже если учащиеся не смогли осуществить семантизацию новых лексических единиц самостоятельно, положительным фактором остается проделанная мыслительная работа над словом, ведь попытка анализа и

определения его значения уже подразумевает многократное прочитывание и проговаривание лексической единицы, поиск соответствий или сходств в уже имеющемся словарном запасе. Такая работа позволит учащимся скорее и прочнее запомнить новую лексику, научиться проводить связь между словами с похожим морфемным составом, соотносить новое с уже известным, а значит подходить к изучению языка креативно, с готовностью к необычному, оригинальному взгляду на вещи.







Итак, к заданиям на самостоятельную семантизацию можно отнести следующие:

1. Распределить новые лексические единицы по группам (каждое слово сопровождается изображением, обеспечивающим наглядную семантизацию).

2. Соотнести новые лексические единицы с изображениями (многие слова являются легко узнаваемыми интернационализмами).

3. Выбрать правильное слово при наличии буквенных опор и изображения:

Винегрет, блины, квас, бефстроганов, пирог, морс, вареники, солянка, пельмени, рассольник, селедка под шубой, голубцы, холодец, крабовый салат, котлеты, оливье, гречка, картофельное пюре, уха, борщ, окрошка

<p>М _ _ _ _</p> 	<p>П _ _ _ _</p> 	<p>П _ _ _ _ _ _ _</p> 
<p>Г _ _ _ _ _ _</p> 	<p>В _ _ _ _ _ _</p> 	<p>К _ _ _ _ _ _ С _ _ _ _</p> 
<p>О _ _ _ _ _</p>	<p>У _ _ _</p>	



4. Определить значение слова через контекст (в процессе слухового восприятия; при работе с письменным текстом в группе).

К проблемной работе с новой лексикой мы также относим задание расширить (дополнить список слов / фраз собственными примерами):

«Какие товары можно купить в этих магазинах? Распределите товары на фотографиях по магазинам и добавьте несколько своих товаров для каждого магазина».

Киоск	Магазин одежды	Книжный магазин	Продуктовый магазин

платье



хлеб



хот-дог



тетрадь



джинсы



ручка



газета



куртка



сахар



цветы



рубашка



блокнот



Проблемное введение новой лексики развивает у учащихся языковую догадку, обеспечивает актуализацию и обмен уже имеющимися у них знаниями, заостряет внимание на пробелах в знаниях, рождая мотивацию и внутреннюю потребность их восполнить.

После проделанной иностранными студентами самостоятельной работы преподаватель должен проверить правильность понимания ими новых слов и

выражений, при необходимости объяснить значение непонятых лексических единиц, обеспечить отработку произношения.

В методике РКИ при проблемном обучении широко используются тексты, прослушав / прочитав которые учащиеся должны решить определенную задачу [Капитонова 2014: 265]. Среди таких задач мы выделили следующие:

1. Найти автора текста (при этом даются фотографии возможных авторов, их имя, возраст и профессия).

2. Найти место на карте, о котором идет речь в тексте:

«Прослушайте монолог, с помощью схемы метро определите, возле какой станции живёт говорящий».



*Я живу в Петербурге, работаю рядом со станцией метро «Московские ворота» администратором в гостинице «Холидей Инн», но живу далеко от работы. Мой рабочий день начинается в 9 утра, но я встаю в 7 часов, чтобы выйти из дома в 8 и успеть доехать до Московских ворот до начала рабочего дня. Я сажусь на красную линию метро, **проезжаю 9 станций, доезжаю до станции «Технологический институт» и делаю пересадку на синюю линию. Потом проезжаю ещё две станции и выхожу на Московских воротах. Вся дорога занимает у меня 45-50 минут».***

3. Прodelать аналитико-вычислительные действия с информацией, указанной в тексте:

«Послушайте рассказ о петербургском общественном транспорте и скажите, сколько денег может сэкономить человек, если 10 дней будет ездить на работу и с работы на автобусе, а не на метро.

В Санкт-Петербурге много видов общественного транспорта: метро, автобусы, троллейбусы, трамваи, маршрутные такси... Часто метро – это самый быстрый вид транспорта, особенно в час пик. Но проезд на метро самый дорогой. Он стоит 45 рублей. Проезд на автобусах, троллейбусах и трамваях стоит 40 рублей. Хотя проезд на маршрутках может стоить даже 50 рублей, и нет льгот, поэтому пенсионеры очень редко на них ездят. С другой стороны, когда едешь на маршрутке, можно попросить водителя остановиться в удобном для тебя месте. Автобусы, троллейбусы и трамваи останавливаются только на остановках».

4. Соотнести текст с фотографией описываемого объекта.

5. Определить страну, о которой идет речь в тексте (дается несколько стран на выбор).

6. Заполнить пропуски в тексте при наличии опор / без опор, на основе контекста и имеющихся знаний:



«Прочитайте текст и заполните пропуски подходящими по смыслу словами.

Я очень люблю _____ по магазинам. Можно сказать, что я – шопоголик! Но, к сожалению, у меня не _____ есть время погулять по магазинам. Обычно я _____ необходимые вещи и продукты _____ в супермаркете. Вчера я тоже _____ ходила в «Ленту». Я взяла _____ тележку и сначала _____ в отдел «Бытовая химия». Там я взяла стиральный порошок и жидкое мыло. _____ в отделе косметических товаров я взяла крем для рук. В отделе «Молочные продукты» я _____ в тележку масло и молоко, в хлебобулочном отделе – хлеб, в мясном отделе – говядину. В отделе «Овощи и фрукты» я взяла _____, лук, помидоры и яблоки и, наконец, пошла на кассу. _____ мои покупки стоили 1235 рублей 55 копеек. Я заплатила и пошла _____ готовить ужин для мужа и дочери».



7. Найти способы выражения интенций в диалогах.

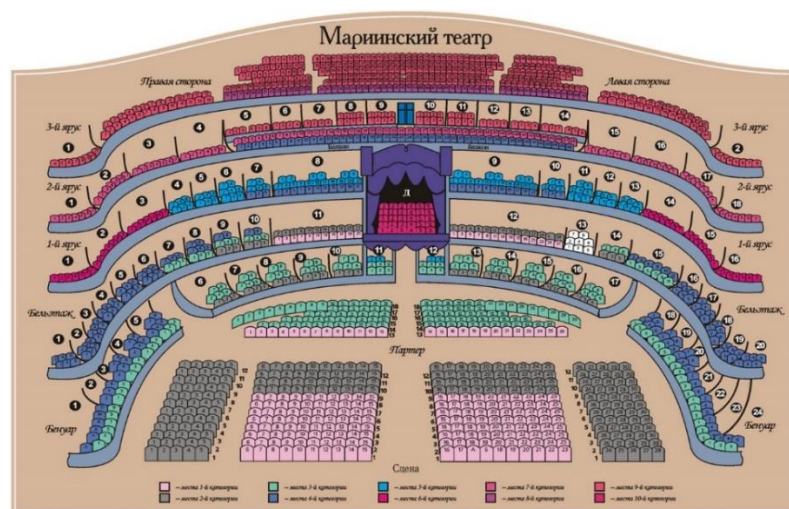
Такие проблемные задания позволяют сделать текстовый материал не объектом пассивного восприятия, а объектом активной мыслительной деятельности, что гарантирует сознательное усвоение его учащимися [Шамова 2010: 60], оптимизацию и интенсификацию работы с новым языковым материалом при обучении говорению иностранных учащихся начального этапа обучения.

На стадии репродукции работы с учебным материалом к проблемным мы относим следующие типы заданий:

1. Вопросыные (беседа в парах на основе указанных вопросов; составление вопросов с новыми словами; добавление собственного вопроса по теме к уже имеющимся; самостоятельное формулирование вопросов на основе полученной из текста информации и опрашивание одноклассника / одноклассников).

2. Проблемные задачи (вопросы, требующие самостоятельного анализа и принятия решения):

«Посмотрите схему зала Мариинского театра и скажите, как вы думаете, билеты на какие места стоят дороже всего / дешевле всего. Почему?».



3. Ассоциирование⁶ (процесс речевой фиксации возникающих у учащихся ассоциаций на языковой или визуальный стимул (слово, начало фразы, изображение):

⁶ Ассоциация (от лат. *associatio* – соединение) – «возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого» [Большой псих. словарь 2003].

«Устно дополните фразы первыми возникающими у вас ассоциациями.

- *Возьмите... .*

- *Сколько стоит...?*

- *Сколько стоят...?*

- *Я хочу купить... ».*

4. Решение коммуникативной задачи («Что вы скажете, если...»).

5. Составление диалога.

6. Завершение диалога.

7. Трансформация (диалог в полилог; монолог в диалог).

8. Создание собственных высказываний по модели.

9. Создание рассказа на основе изображения:

«Составьте рассказ «День шопоголика» с опорой на изображения. Используйте слова *сначала, потом, пойти (куда?), купить (что?), за (сколько денег?), всего, потратить».*



На этапе вывода изученного языкового материала в свободную речь целесообразно использовать следующие проблемные задания:

1. Квест (поиск места в городе на основе инструкции, составленной командой соперников).

2. Мозговой штурм (скоростной поиск решения проблемной ситуации):

«Примите участие в мозговом штурме. Что бы вы сделали в следующих ситуациях?

- У вас 500 рублей одной купюрой, мелочи нет. Вы пришли в продуктовый магазин, чтобы купить бутылку воды. Она стоит 32 рубля. У продавца нет сдачи.

- Вы в супермаркете расплачиваетесь за покупки на кассе. У вас очень много покупок. Сзади вас уже большая очередь. И вдруг вы видите, что цена за ваши покупки больше, чем вы думали, и у вас не хватает 200 рублей».

3. Коллективное составление рассказа (каждый учащийся добавляет по одной фразе, придумывая историю на ходу).

4. Реальное погружение (выход в естественную коммуникативную среду):
«Сходите в ресторан. Фиксируйте ваши шаги в таблице. Затем на основе информации из таблицы расскажите о вашем походе в группе».

<i>Какой ресторан вы выбрали? Почему?</i>	
<i>Блюда какой кухни есть в этом ресторане?</i>	
<i>Вы решили позавтракать, пообедать или поужинать в этом ресторане?</i>	
<i>За какой столик вы сели? За столик у окна, у прохода, у дверей?</i>	
<i>Что сказал / спросил у вас официант?</i>	
<i>Что вы ему ответили?</i>	
<i>Какие блюда вы заказали?</i>	
<i>Какие напитки вы заказали?</i>	
<i>Еда была вкусной?</i>	
<i>Сколько вы заплатили?</i>	
<i>Вы расплатились наличными или картой?</i>	
<i>Вам понравился этот ресторан? Вы пойдёте туда ещё раз?</i>	

5. Дискуссия.

Все приведенные нами задания отличаются открытостью (вариативностью, не ограниченностью лишь одним возможным вариантом решения), что индивидуализирует процесс обучения, предоставляя возможность каждому

учащемуся выразить себя, высказать актуальные мысли и идеи, проявить самостоятельность в выборе языковых средств. Данные задания моделируют учебный процесс таким образом, что учащиеся постоянно пребывают в состоянии затруднения, перед ними все время ставятся задачи, требующие от них актуализации, применения ранее приобретенных и усвоенных знаний, умений и навыков, решить которые без активной мыслительной деятельности, вдумчивости, внимательного анализа, креативного подхода невозможно. Необходимо отметить, что некоторые традиционные в методике обучения говорению на русском языке как иностранном задания (трансформация, завершение и составление диалога, дискуссия и др.) также соответствуют характеристикам проблемного обучения, благодаря чему они получили место в аппарате проблемных заданий в рамках разработанной нами методики.

Любое проблемное задание представляет собой ситуацию затруднения, проблемную ситуацию. Такие ситуации имеют свои особенности и могут различаться по характеру неизвестного, интересности (мотивации) содержания, уровню проблемности, виду рассогласования информации, методическими особенностями и типу действий, требующихся для решения [Селевко 2006: 220-221].

Проблемные ситуации, выделенные нами как учебные в процессе обучения говорению иностранных учащихся базового уровня характеризуются следующими признаками:

1. По характеру неизвестного X:
 - а) X-цель;
 - б) X-объект деятельности.
2. По интересности (мотивации) содержания:
 - а) Новое содержание;
 - б) Связь с жизнью;
 - в) Связь с практической деятельностью учащихся;
 - г) Необычность взгляда на старое.
3. По уровню проблемности:

- а) II – вызываемые и разрешаемые учителем;
- б) III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником;
- в) IV – самостоятельное формирование проблемы и решения.

4. По виду рассогласования информации:

- а) Неопределённость;
- б) Неожиданность.

5. По типу действий, требующихся для решения:

- а) Выбор;
- б) Сравнение, сопоставление;
- в) Творческий подход;
- г) Принятие решения;
- д) Установление связи;
- е) Поиск, исследование;
- ё) Устранение рассогласованности (см. Табл. 7).

Таблица 7 – Классификация проблемных ситуаций в рамках креативной методики обучения иностранных учащихся начального курса говорению на русском языке

Типы проблемных приемов и заданий	По характеру неизвестного X	По интересности (мотивации) содержания	По уровню проблемности	По виду рассогласования информации	По типу действий, требующихся для решения
Лексические (распределение по группам; соотнесение с	X – объект деятеля	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопределенность	Выбор; сравнение, сопост

изображениями ; выбор правильного слова при наличии буквенных опор)	льнос ти				авлени е; устран ение рассогл асован ности; устано вление связи
Лексические (самостоятельн ая семантизация через контекст)	X – обьек т деяте льнос ти	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником (II вызываемые и разрешаемые учителем)	Неопреде ленность	Устано вление связи; поиск, исслед ование
Лексические (расширение)	X – цель	Необычность взгляда на старое	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Творче ский подход ; устано вление связи
Притекстовые поисковые (выбор автора / изображения / страны; поиск	X – цель	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Выбор; устано вление связи; поиск,

места на карте; поиск способа выражения интенции)					исслед ование
Притекстовые аналитико- вычислительны е	X – объек т деяте льнос ти	Связь с жизнью	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Поиск, исслед ование
Притекстовые языковые (заполнение пропусков)	X – цель	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником (II вызываемые и разрешаемые учителем)	Неопреде ленность	Творче ский подход ; принят ие решени я; устано вление связи
Вопросные (постановка собственных вопросов и ответ на вопросы)	X – цель	Связь с жизнью; связь с практической деятельностью учащихся	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Творче ский подход
Проблемные задачи	X – цель	Связь с жизнью	III – вызываемые учителем,	Неопреде ленность	Поиск, исслед

(вопросы, требующие самостоятельного анализа и заключения)			разрешаемые учеником		ование; принятие решения
Ассоциирование	X – цель	Необычность взгляда на старое	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопределенность	Творческий подход; установление связи
Решение коммуникативной задачи	X – цель	Связь с жизнью	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником (II вызываемые и разрешаемые учителем)	Неопределенность	Творческий подход; принятие решения
Диалоговые (трансформация)	X – объект деятельности	Необычность взгляда на старое	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопределенность	Творческий подход; установление связи

Диалоговые (составление; завершение)	X – цель	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Творче ский подход
Создание собственных высказываний по модели	X – цель	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Творче ский подход
Создание рассказа (на основе изображения; коллективное)	X – цель	Новое содержание	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопреде ленность	Творче ский подход
Квест	X – цель	Связь с жизнью	IV – самостоятельное формирование проблемы и решения	Неопреде ленность	Поиск, исслед ование; принят ие решени я
Мозговой шторм	X – цель	Связь с жизнью	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неожид анность	Творче ский подход ; принят ие решени я

Погружение в реальное общение	X – цель	Связь с жизнью	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Неопределенность	Творческий подход
Дискуссия	X – цель	Связь с жизнью; связь с практической деятельностью учащихся	III – вызываемые учителем, разрешаемые учеником	Конфликт	Сравнение, сопоставление; творческий подход; принятие решения

Как видно из таблицы, неизвестным компонентом в заданиях является либо объект деятельности⁷, в случае чего от учащихся требуются какие-то конкретные действия с данным языковым материалом с целью получения нового продукта (трансформация диалога; вычислительные операции с данными из текста и пр.), либо сама цель деятельности (получение информации в реальном общении; создание конечного креативного продукта, не ограниченного рамками какого-то определенного языкового материала и т.д.).

Мотивацией для учащихся служит новое содержание (новая информация, получаемая из письменных/устных источников; новый продукт, создаваемый самостоятельно на основе имеющихся знаний, умений и навыков и пр.),

⁷ Объект деятельности – это «материальный или идеальный объект (состояние), использование или изменение которого ведет к созданию материального или идеального продукта, удовлетворяющего определенные потребности субъекта деятельности» [Устинов 2010].

необычность взгляда на старое (при переносе изученных ранее в рамках одной разговорной темы слов в новую ситуацию общения), связь с жизнью (факты окружающей действительности), связь с практической деятельностью учащихся (информация, касающаяся непосредственно их личных интересов).

По уровню проблемности наиболее частым типом является III, подразумевающий выдвижение проблемы преподавателем, а ее разрешение – учащимися. Однако, безусловно, мы осознаем возможные затруднения, с которыми могут столкнуться учащиеся при самостоятельной работе, поэтому допускаем “переход” на второй уровень проблемности, когда, в случае невозможности решения учащимися задачи или неправильности ее решения, преподаватель помогает, исправляет ошибки, разъясняет причины неудачи. Но, в любом случае, при любом уровне проблемности задачей преподавателя является анализ и подведение итогов самостоятельной работы учащихся. Рефлексия, организованная и контролируемая преподавателем, должна быть завершающим этапом работы над любым проблемным заданием.

Самым высоким уровнем проблемности, четвертым, отличается задание по организации и участию в квесте, поскольку “проблема” в данном случае создается самими учащимися для участников другой команды.

По виду рассогласования информации большинство из проблемных заданий отличается неопределенностью. Однако, при участии в мозговых штурмах учащиеся сталкиваются и с неожиданностями, поскольку отличительной чертой таких заданий является внезапность постановки проблемной ситуации и требование обязательной быстрой речевой реакции (предложений по решению данной проблемы). А дискуссии по своей природе относятся к достаточно конфликтным речевым ситуациям, в ходе которых происходит столкновение мнений и попытки убедить оппонентов в правильности своих убеждений.

Типы действий, требуемые от учащихся для решения проблемных задач чрезвычайно разнообразны. Это обусловлено многообразием видов мыслительных операций, необходимых для решения различного рода задач.

Необходимо отметить, что при работе с иностранными учащимися среднего и продвинутого уровней владения РКИ под проблемными ситуациями чаще всего подразумевают те, которые созданы «с целью решения практической и теоретической проблемы (лежащей не в области языка, а в области деятельности или реальности) через коммуникативное взаимодействие» [Виноградова: 121]. Авторы предлагают учащимся такие проблемные вопросы, как «Почему различаются правила поведения, символы, принятые в разных культурах?» (Замковая Н. 2006), «Высшее образование: за и против» (Московкин) и др. Но, очевидно, что для обсуждения и, тем более, выдвижения гипотез решения такого рода вопросов элементарного, базового и в некоторых случаях даже первого сертификационного уровней владения русским языком недостаточно, и такие типы проблемных ситуаций не могут быть использованы при обучении говорению студентов на начальном этапе. Однако, ориентация на самостоятельность и проблемность в обучении РКИ возможна и необходима уже на начальном этапе. При развитии умений говорения проблемные задачи могут лежать как в области языка (лексическая и притекстовая проблемная работа), так и в области реальности (квесты, мозговые штурмы, дискуссии и пр.). Все способы развития языковой догадки должны быть включены в учебный процесс уже на начальном этапе обучения, чтобы на продвинутом этапе учащиеся уже могли свободно ей пользоваться [Московкин 2017: 74].

Результатами проблемной деятельности учащихся будет формирование у них умений самостоятельно, активно действовать, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы и аргументировать их, оригинально подходить к решению проблемных коммуникативных ситуаций, пользуясь уже имеющимися языковыми ресурсами, перенося их в новые темы общения.

2.4.2. Проектная технология в обучении иностранных учащихся говорению на русском языке на начальном этапе

«Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути» [Полат 2000].

Как мы уже говорили, проектная технология тесно связаны с проблемной, поскольку также предполагают наличие проблемы, требующей решения. Отличие проектного обучения заключается именно в оформленном результате, проекте, самостоятельно созданном учащимися, а также публичным его предъявлением. Технология проектного обучения представляет собой «развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учеником под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение» [Селевко 2006: 228].

В последние годы проектная технология обретает все большую популяризацию в сфере обучения РКИ. Она служит эффективным способом контроля усвоенных знаний и навыков и включается в учебный процесс чаще всего именно в завершении изучения какой-либо темы.

Популярность проектной технологии связана с тем, что она 1) актуализирует учебно-познавательную деятельность и активизирует учащегося как субъекта этой деятельности; 2) реализует личностный потенциал учащегося и развивает его креативность; 3) обеспечивает продуктивный характер учебной деятельности; 4) формирует не только языковое сознание, но и глобальное мышление, обеспечивает развитие личности [Московкин 2017: 87]. Кроме того, внедрение проектного обучения в современную систему российского высшего образования обусловлено федеральным образовательным стандартом, в соответствии с требованиями которого выпускник «должен быть готов к решению различных профессиональных задач, в том числе к участию в проектной деятельности и ее реализации» [Шубина 2021: 80].

Мы полагаем, что использование проектной технологии возможно не только на продуктивной стадии, когда учащиеся уже уверенно владеют новым языковым материалом и ограничены при создании проекта только определенной темой, но и на репродуктивной, когда происходит выработка навыка использования новых лексических единиц в речи.

К проектным заданиям стадии репродукции мы относим социологический опрос и мини-проекты. Социологический опрос подразумевает наличие вопроса / вопросов, которые учащиеся должны задать одноклассникам / иностранным или русским друзьям и знакомым с последующим анализом ответов, структурированием полученного материала и представлением отчета о результатах проделанной работы:

«Вы работаете журналистом в крупной газете в вашей стране. Вам дали задание составить рейтинг популярности фильмов, актёров и актрис вашей страны в России. Опросите как можно больше русских людей, чтобы выяснить эту информацию. Вы можете задавать такие вопросы:

- Какие китайские / американские / французские... фильмы вы знаете?
- Какой вьетнамский / немецкий... актёр вам нравится?
- Кто ваша любимая британская / испанская... актриса?

Представьте вашему редактору устный отчёт».

Такое задание применяется именно на репродуктивной стадии и является условно-речевым (Е.И. Пассов), поскольку оно использует «речевую задачу говорящего в качестве установки упражнения при параллельном усвоении формы и функции языковых единиц» [Вохмина 1993: 89]. Другими словами, учащийся нацелен именно на достижение поставленной коммуникативной цели (получить информацию на указанную тему, проанализировать ее и представить отчет), при этом он оперирует готовыми, заданными преподавателем фразами, многократное проговаривание которых обеспечивает их запоминание и формирование лексического навыка в рамках этого пласта лексики.

Несмотря на то, что многие авторы считают парную / групповую работу обязательным условием проектного обучения [Капитонова 2014: 266], мы полагаем,

что индивидуальное создание проектов отличается лишь еще большей индивидуализацией учебного процесса, большей активностью отдельного учащегося, необходимостью принимать самостоятельные решения, мыслить креативно самому.

Кроме социологического опроса на репродуктивной стадии мы используем и мини-проекты, отличающиеся простотой, необходимостью, скорее, не исследовать и искать информацию, а создавать какой-то собственный продукт с активным использованием только что изученной лексики:

«Вы открываете ресторан русской кухни. Составьте меню по разделам: салаты, супы, горячее, гарнир, десерт, напитки. Используйте уже известные вам названия блюд. Представьте ваше меню в группе. Чьё меню получится самым разнообразным?»

На продуктивной стадии обучения говорению на начальном этапе целесообразно вводить творческие проекты, подчиняющиеся жанру конечного результата, оформляемые в продуманной завершенной форме [Селевко 2006: 232]:

«Вы знаете, что такое социальная реклама? Как вы считаете, нужна ли такая реклама? Посмотрите на примеры социальной рекламы в метро в Санкт-Петербурге. В группах или парах придумайте свой вариант и участвуйте в конкурсе на лучшую социальную рекламу от министерства транспорта».



Мы считаем, что конечным и целевым компонентом таких проектов должен стать именно конкурс, поскольку чрезвычайную мотивацию несет в себе дух соперничества: учащиеся стремятся не просто выполнить проблемное задание, поставленное преподавателем, а выполнить его лучше, чем их соперники [Аввакумова 2017]. Это, несомненно, дает мощный толчок для интенсивной мыслительной работы, активной речевой деятельности. Формат конкурса также как нельзя лучше подходит для проведения заключительного этапа работы над проектом, включающим в себя оформление результатов, общественную презентацию, обсуждение и саморефлексию [Селевко 2006: 233].

Исследователи выделяют 4 стадии разработки проекта: организационно-подготовительную, стадию планирования, технологическую и заключительную стадии [Там же]. В таблице 8 рассмотрим более подробно все стадии разработки трех типов проектов, приведенных нами в этом параграфе, и деятельность учащихся и преподавателя, осуществляемую на каждой из этих стадий.

Таблица 8 – Деятельность преподавателя и учащихся на разных стадиях работы над проектом

Тип проекта	Деятельность преподавателя	Деятельность учащегося
Организационно-подготовительная стадия		
Социологический опрос (самостоятельный проект)	Готовит вопросы; объясняет цели и задачи; предлагает учащимся сформулировать собственные вопросы по заданной теме опроса, проверяет их правильность, корректирует, если необходимо.	Знакомство с целями и задачами проекта; чтение и проговаривание вопросов, подготовленных преподавателем; дополнение списка готовых вопросов собственными; контроль правильности самостоятельно сформулированных вопросов с помощью преподавателя.

Мини-проект (самостоятельный проект)	Предлагает учащимся тему проекта, объясняет цели и задачи.	Знакомится с темой проекта, своими целями и задачами.
Творческий конкурсный проект (коллективный проект)	Предлагает учащимся тему проекта, объясняет цели и задачи; проводит организационную работу по объединению учащихся в пары / группы.	Знакомство с темой проекта; комплектование в пары / группы; обсуждение в паре / группе своих задач в коллективной работе / выбор своей роли.
Разработка проекта (планирование и организация деятельности)		
Социологический опрос (самостоятельный проект)	Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность учащихся; принимает участие в определении плана деятельности и формы представления результата.	Определение плана деятельности (составление списка респондентов, составление графика опроса) и формы представления результата: видеофильм, схема, рисунок, доклад и т.д.
Мини-проект (самостоятельный проект)	Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность учащихся; принимает участие в определении плана деятельности и формы представления результата.	Определение плана деятельности (шагов, необходимых для создания проекта) и формы представления результата: доклад с визуальным сопровождением или без / презентация и т.д.

<p>Творческий конкурсный проект (коллективный проект)</p>	<p>Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность учащихся; принимает участие в определении плана деятельности и формы представления результата.</p>	<p>Обсуждение в паре / группе (с преподавателем) плана деятельности и формы представления результата; коллективное решение проблем.</p>
<p>Технологическая стадия (осуществление деятельности)</p>		
<p>Социологический опрос (самостоятельный проект)</p>	<p>Оказание поддержки, консультирование при необходимости.</p>	<p>Самоактуализация своей деятельности (непосредственное проведение опроса). Исследовательская, творческая, информационная, социально значимая деятельность. Консультация при необходимости.</p>
<p>Мини-проект (самостоятельный проект)</p>	<p>Оказание поддержки, консультирование при необходимости.</p>	<p>Самоактуализация своей деятельности (самостоятельное создание продукта). Творческая, социально значимая деятельность. Консультация при необходимости.</p>
<p>Творческий конкурсный проект (коллективный проект)</p>	<p>Оказание поддержки, консультирование при необходимости.</p>	<p>Самоактуализация своей деятельности (выполнение своей части работы над проектом). Исследовательская, творческая, информационная, социально</p>

		значимая деятельность. Консультация при необходимости.
Заключительная стадия (презентация и оценка результатов)		
Социологический опрос, мини-проект, творческий конкурсный проект	Консультирует, координирует работу групп, стимулирует их деятельность; организует экспертизу (приглашает экспертов) или проводит ее самостоятельно	Оформление результатов в соответствии с принятыми формами; публичная презентация результатов своей работы, доклад о них; рефлексия.

Оценка проекта должна осуществляться комплексно, включая следующие компоненты: самооценка, оценка слушателей, оценка преподавателя [Московкин 2017: 112]. Критериями оценки, объявляемыми в начале работы над проектами, являются:

- владение способами познавательной деятельности;
- умение использовать различные источники информации, методы исследовательской и творческой самостоятельной / коллективной работы;
- коммуникативные и адаптивные качества (для коллективного типа проекта): умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям;
- самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие [Селевко 2006: 235];
- креативность (оригинальность подхода к проектной деятельности, необычность, интересность конечного результата);
- знание и владение языковым материалом (в соответствии с этапом работы над ним: на стадии репродукции – контроль правильности произнесения и адекватности использования; на стадии продукции – свобода в оперировании изученным материалом, правильность его применения в речи).

Итак, проектная технология способствует достижению методической цели (усвоение и актуализация в речи нового материала, формирование навыков и умений устной речевой деятельности в рамках изучаемой разговорной темы) через решение практических задач, завершающихся «вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [Полат 2000]. Обучение в процессе создания проектов является одним из самых творческих способов обучения РКИ, применение которого создает такие условия проблемности и свободы, при которых стимулируется проявление речевой креативности, оптимизируется усвоение изучаемого материала, повышается мотивация у учащихся.

В рамках описания проектных технологий мы обратились только к трем типам проектных заданий, остальные вошли в раздел информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). К ним относится веб-квест, проектная работа, результатом которой служит доклад в сопровождении презентации Power Point, видеопрезентация и съемка фильма. Рассмотрим их подробнее в следующем параграфе.

2.4.3. ИКТ на занятиях по говорению в группах иностранных учащихся начального этапа обучения

В условиях стремительного внедрения современных технологий во все сферы жизни человека преподаватель может и должен строить занятия таким образом, чтобы «цифровизация из «противника» учебного процесса превратилась в его «сторонника» [Власова 2021: 80]. Для решения этой задачи на занятиях используют ИКТ, «методы взаимодействия с информацией, которые реализуются с применением устройств вычислительной техники, а также средств телекоммуникации и являются в настоящее время неотъемлемой частью современного образования» [Зубарева 2017: 91]. В рамках нашей методики к ИКТ относятся веб-квесты, проекты, конечным итогом которых служит презентация

Power Point, съемка фильмов, обучение монологической речи в формате обмена аудиосообщениями в мобильных приложениях Viber, WhatsApp и WeChat и создание учащимися видеопрезентаций.

Веб-квест – это проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных Интернета [Азимов 2011: 34], что позволяет натренировать навык поиска и обработки информации в Интернете на русском языке. Вместо того чтобы предоставлять учащимся готовый материал для работы, им предлагается самостоятельно осуществлять направленный поиск, отбирать в потоке данных нужные и, проанализировав их, продуцировать оригинальный речевой продукт, целью которого является донесение полученной информации до окружающих, высказывание своего мнения касательно нее и объяснение причины отбора именно этих данных:

«Найдите в Интернете сайт одного из ресторанов русской кухни в Санкт-Петербурге, ознакомьтесь с его меню и прокомментируйте его в группе. Хотели бы вы посетить этот ресторан? Какие блюда вы бы там заказали?»

Веб-квест является не только технологией, оптимизирующей усвоение необходимого языкового материала и активизирующей его в речи, но и процессом, направленным на формирование и совершенствование культурологических знаний, пробуждения интереса к русской культуре.

Съемка фильмов, создание видеопрезентаций – учебная деятельность, позволяющая учащимся взглянуть на себя со стороны, оценить свои речевые умения, свой уровень владения русским языком, сравнить его с уровнем одноклассников, проанализировать и понять, над чем необходимо особенно усиленно работать (произношение, ритм и темп речи, словарный запас, знание грамматики и т.д.). Такая работа вызывает особенный интерес у учащихся в свете современных тенденций развития Интернет-пространства, возросшей популярности видеоблогов, атмосферы «селфи» и самодеятельного видео, в которой фактически выросли современные молодые люди [Белякова 2015].

Кроме того, съемка собственного видео позволяет инофонам в полной мере проявить свои творческие способности, создать нечто новое, уникальный продукт, в рамках которого ими также создается оригинальное речевое произведение:

«Вы хотите пригласить друзей к себе домой, чтобы вместе посмотреть ваш любимый фильм, но звонить всем по телефону очень долго, поэтому вы решаете сделать видеоприглашение и разместить его на своём канале на сайте youtube.com, чтобы все ваши друзья смогли его посмотреть. В вашей видеопрезентации расскажите о фильме так, чтобы заинтересовать и убедить друзей в том, что этот фильм обязательно стоит посмотреть».

Такая учебная деятельность развивает и позволяет проявить умение учащихся “нетрафаретно” использовать полученные языковые знания и навыки. Кроме того, «сам факт видеосъемки – это важнейший дополнительный мотиватор учебной деятельности, стимулирующий ответственный и творческий подход к обучению. Просмотр видеоролика дает возможность наглядного обсуждения результата учебной деятельности студента, ее дальнейшего совершенствования» [Воронина 2015].

Среди компьютерных инструментов, способных разнообразить спектр творческих заданий на занятии по РКИ, мы выделили именно редактор Power Point, поскольку данная программа может служить прекрасным средством организации креативной языковой и речевой практики и использоваться в мини-проектах в качестве иллюстратора проделанной работы учащихся по изучению, сбору и анализу информации на определенную тему:

«Подготовьте рассказ и презентацию Power Point о необычном интересном месте Санкт-Петербурга для конкурса от журнала «Вокруг света». Рассказ можно построить по следующему плану:

1. Как называется это место?
2. Где оно находится?
3. Почему его обязательно нужно посетить?»

Интеграция в традиционный лингводидактический процесс креативных заданий, представляющих собой комплексные мини-проекты, реализуемые в

компьютерной среде, расширяет привычные учебные рамки, обеспечивая возможность использования изучаемого языка при решении вполне реальных коммуникативных задач [Апакина 2011].

Все вышеописанные задания объединили в себе элементы разных инновационных технологий: проектной, проблемной, ИКТ. Феномен смешения современных педагогических технологий, на наш взгляд, является естественным отражением активных процессов в методике РКИ, когда в процессе обучения находят свое отражение различные идеи и креативные подходы к его организации.

К ИКТ мы также отнесли использование на занятиях по говорению мобильных приложений Viber, WhatsApp и WeChat. Мы интерпретировали традиционное в обучении говорению задание рассказать о чем-либо по-новому, с позиции современных тенденций в системе обучения иностранным языкам, что позволило значительно повысить интерес и мотивацию у учащихся к продуцированию высказываний на русском языке:

«Ваш друг живет в Петербурге на станции метро «Комендантский проспект». Он хочет приехать к вам в гости, но пока плохо ориентируется в городе и не знает, как добраться к вам домой. Отправьте ему голосовое сообщение с помощью мобильного приложения Viber, WhatsApp или WeChat с инструкцией, как ему лучше доехать до вас. Расскажите ему, на какой станции метро вы живете, какая это ветка метро, где вашему другу нужно сделать пересадку и т.д.».

Такое задание позволяет в интересной необычной форме выработать навык использования необходимого для усвоения языкового материала. Кроме того, коммуникативная ситуация, предложенная учащимся, типична и часто встречается в реальной жизни. Общение посредством мобильных приложений чрезвычайно актуально для современных студентов. Все это делает описанное нами задание максимально приближенным к реальной коммуникации.

Также, мы в полной мере можем назвать такую учебную деятельность креативной, поскольку, несмотря на наличие языковых опор и следование учащимися определенной модели, у них остается достаточно свободы для самовыражения, в результате чего создается субъективно уникальный речевой

продукт. Материализация этого продукта в виде голосового сообщения, которое можно прослушать, оценить, вернуться к нему в любое время, демонстрирует учащимся результаты их учебной деятельности, придает уверенность в себе, повышает мотивацию.

В работе с аудиосообщениями следует придерживаться следующей схемы:

1) учащиеся знакомятся с легендой, обдумывают, проговаривают или записывают то, что они собираются сказать в аудиосообщении;

2) аудиосообщение вначале отправляется преподавателю, который, прослушав его, дает оценку правильности сказанного, произношению, что должно быть принято к сведению учащимся при создании окончательного варианта;

3) приняв во внимание допущенные ранее ошибки и исправив их, учащийся отправляет аудиосообщение адресату (партнеру, с которым они работают в паре) и получают подобное сообщение от партнера;

4) учащиеся прослушивают сообщения партнеров и затем устно пересказывают их содержание.

Все описанные нами информационно-коммуникационные технологии направлены на реализацию личностно-деятельностного подхода в обучении говорению на русском языке: они требуют от учащихся активной работы по поиску, обработке, структурированию информации на русском языке, созданию собственного оригинального продукта средствами изученного языкового материала, реализующегося в различного рода цифровых оболочках. Рассмотрим данные ИКТ с методической точки зрения в Таблице 9.

Таблица 9 – Методические особенности ИКТ, вошедших в креативную методику обучения говорению иностранных учащихся базового уровня

ИКТ	Форма работы	Этап	Средства ИКТ	Цели и задачи
Веб-квест	Индивидуальная	Репродукция	Интернет	Формирование навыка использования изученного материала в речи; формирование

				информационной культуры, умений осуществлять поиск и обработку информации на русском языке в Интернете; формирование навыков самообучения на русском языке
Аудиосообщение	Индивидуальная	Репродукция	Мобильные приложения Viber, WhatsApp, WeChat	Формирование навыка использования изученного материала в речи; развитие навыков монологической речи; формирование навыков социализации в русскоязычном медиапространстве
Мини-проект	Индивидуальная	Продукция	Графический редактор Power Point	Формирование умений оригинального использования в речи изученного языкового материала; развитие наглядно-действенного мышления; развитие умений осуществлять обработку информации на русском языке
Видеопрезентация	Индивидуальная	Продукция	Цифровая съемка (камера / экран и проектор)	Формирование умений оригинального использования в речи изученного языкового материала; развитие наглядно-действенного мышления; обеспечение самоутверждения и самореализации иностранных учащихся в процессе обучения РКИ; развитие общих креативных качеств и способностей
Фильм	Групповая	Продукция	Цифровая съемка	Формирование умений оригинального использования в речи

			(камера / экран и проектор)	изученного языкового материала; развитие наглядно-действенного мышления; обеспечение самоутверждения и самореализации иностранных учащихся в процессе обучения РКИ; развитие общих креативных качеств и способностей
--	--	--	-----------------------------	--

Итак, ИКТ – это средство, с помощью которого успешно решаются вопросы оптимизации образования, воспитания личности, адаптированной к жизни в информационном обществе. По мнению исследователей [Девтерова 2006; Мельникова 2009], применение ИКТ на уроке способствует интенсификации и индивидуализации процесса обучения, повышению мотивации к самовыражению на русском языке, желанию вступить в живую коммуникацию, более глубокому усвоению учебного материала.

2.4.4. Игровые технологии в обучении инофонов говорению на русском языке

Игровые технологии обучения РКИ давно исследуются и применяются на занятиях по русскому языку. Методисты утверждают, что игровые технологии требуют серьезного изучения и активного использования в учебном процессе [Федотова 2016], поскольку игры способствуют «усвоению знаний и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. Игра вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету» [Азимов 2009: 74].

Игра является действенным методическим инструментом в особенности при обучении говорению, поскольку она «социальна по своей природе» [Эльконин 1999: 36] и позволяет использовать возможности межличностной коммуникации

учащихся для формирования навыков и умений общения в рамках изучаемых разговорных тем.

И хотя к играм в обучении говорению на русском языке методисты, преподаватели, авторы учебных пособий обращаются чаще, чем к другим современным технологиям [Селиверстова 2003], [Чагина 2000], [Аннушкин 2004], их количество слишком мало по сравнению с долей упражнений традиционного типа, что несущественно сказывается на оптимизации процесса обучения говорению иностранных учащихся.

Удельный вес игровых заданий в разработанной нами методике достаточно высок, поскольку они не только вовлекают в активную познавательную деятельность каждого обучающегося, являясь эффективным средством управления учебным процессом, но и дают учащимся возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития [Алимушкина 2014]. Игры как нельзя лучше способны развить у учащихся весь спектр креативных качеств и способностей, необходимых им для формирования умений неподготовленного общения на русском языке. Рассмотрим каждый из используемых нами типов игр более подробно.

Игра «Снежный ком» часто привлекается преподавателями на занятиях по РКИ с целью активизации и автоматизации в речи определенных лексико-грамматических конструкций, а также для усвоения и повторения новых слов по изучаемой теме. Суть игры заключается в расширении фразы или предложения путем добавления по одному слову / словосочетанию каждым учащимся по очереди или наращивание ряда лексем, объединенных по определенному признаку:

«Поиграйте в «Снежный ком». Первый участник игры называет одно слово из текста на тему «Транспорт» в его начальной форме, например, *час пик*, второй называет то же самое слово и добавляет одно своё. Кто не может повторить или добавить новое слово – выбывает из игры».

Игра «Скажи иначе» является прототипом известной настольной игры «Alias», адаптированной нами согласно целям обучения. Мы относим ее к типу игр-соревнований, поскольку она проводится между двумя командами. Игроки каждой

команды по очереди выходят в центр аудитории, им даются карточки со словами (*борщ, голодный, горячее, завтрак* и др.), которые необходимо объяснить, не называя их. На объяснение дается только по одной минуте. В конце подсчитывается количество угаданных каждой командой слов.

Отличие игры «Крокодил» от «Скажи иначе» состоит в том, что учащиеся не объясняют значения слов на карточках, а показывают их с помощью жестов и мимики, т.е. разыгрывают небольшую пантомиму до тех пор, пока остальные участникам команды не смогут понять и назвать это слово (*поезд, самолёт, велосипед* и пр.).

«Правда или ложь?» – прекрасная игра для активизации в речи учащихся необходимых слов и лексико-грамматических конструкций, а также для тренировки в выражении собственного мнения на русском языке: «Я считаю, ...», «Я думаю, что...», «Наверное...», «Может быть, ...»:







«В группах обсудите следующие утверждения и определите, правда это или нет. Побеждает группа, которая верно установит правильность или неправильность наибольшего количества утверждений.

- Петербургское метро – самое глубокое в мире.
- Петербургское метро – самое северное в мире.
- В Эрмитаже живёт около 70 котов.
- В Эрмитаже 1 миллион экспонатов.
- В США находится 15 городов с названием Петербург.
- Каждый день по Невскому проспекту проходит два миллиона человек».



«Угадайка» очень схожа с предыдущей игрой за исключением того, что требуется не определить правду, а выбрать из двух объектов подходящий, так же основываясь на имеющихся знаниях, логике или догадке. При этом допускается упрощение задачи с помощью изображений:

«Распределитесь на группы и попробуйте угадать, московское или петербургское метро»

- начинает работать раньше и заканчивает позже;
-  глубже;
-  больше;
-  старше;
- стоит  дороже;
- принимает к оплате и жетоны,  и карты;
- имеет кольцевую  линию?»

Игра «Кто быстрее» напоминает прием «Пазл», относящийся к технологии развития критического мышления через чтение и письмо, предполагающий составление текста из разрозненных частей. Но в данной игре частями, которые нужно правильно собрать вместе (в диалог), являются не тексты, а фразы:

«Примите участие в игре-соревновании «Кто быстрее», соберите из фраз диалог быстрее всех.

- *Ну, тогда садитесь на автобус.*
- *Лучше всего на метро.*
- *Вон там за углом. А что вам нужно на Сенной площади?*
- *Я не люблю ездить на метро.*
- *А какой автобус туда идёт?*
- *Извините, подскажите, пожалуйста, как мне доехать до Сенной площади?*
- *А где он останавливается?*
- *Кинотеатр «Пик». Извините, мне нужно идти. Спасибо!*
- *Автобус №50».*

Игра «Кто больше» выступает средством эффективной работы с новой лексикой, обеспечивающим повышенное внимание к ее графическому облику и стимулирующим скорейшее запоминание необходимых слов:



«По памяти за 1 минуту напишите новые слова по теме «Транспорт», которые вы сможете вспомнить. Побеждает тот, кто написал больше всего слов».

Зарисовка произносимых слов или фраз обеспечивает создание наглядности, которая способствует запоминанию нового материала «через установление прочной связи между вербальным (словесным) и наглядно-чувственным образом» [Зимняя, с. 155]:

«Выберите одного человека из группы и, давая устные инструкции, помогите ему нарисовать на доске схематическую карту вашего университета и близлежащих улиц. Используйте конструкции со словами *слева от (чего?)*, *справа от (чего?)*, *напротив (чего?)*, *рядом (с чем?)*, *возле (чего?)*. Запомните карту и расположение всех объектов, затем сотрите её с доски и разбейтесь на две команды. Участники команд по очереди задают друг другу вопросы о месторасположении объектов, нарисованных ранее на доске: «Где находится...?» Проигрывает команда, первая сбившаяся или указавшая неправильное расположение».

К игровым технологиям мы относим и оригинальный авторский набор игр, построенных по аналогии с популярными на российском телевидении телепередачами:

- «Кто хочет стать миллионером?», игра, ставшая настолько интересной зрителю, что удостоилась главной телевизионной награды России – премии «ТЭФИ» в номинации «Телевизионная игра» [Википедия];
- «Что? Где? Когда?», впервые вышедшая в эфир 4 сентября 1975 года и сохранившая свою популярность до настоящего времени [Там же];
- «Битва экстрасенсов» (рейтинг 6,8%), неоднократно попадавшая в топ-10 самых популярных передач [Картинкамация].

Мы также посчитали, что формат телепрограммы «Пусть говорят» может послужить подходящей мотивационной оболочкой для проведения дискуссий на занятиях по говорению. Но в рамках нашей методики ролевая дискуссия в таком формате входит в ряд приемов театральной технологии, которых мы коснемся в следующем параграфе.

Игра «Кто хочет стать миллионером?» является учебной интерпретацией одноименного телевизионного шоу, завоевавшего большую популярность в России: через 3 месяца показов передачи на телевидении ее рейтинг, превысил 18% [Википедия]. Адаптированная нами в учебных целях игра под одноименным названием предлагается учащимся на занятиях по темам «Санкт-Петербург», «В ресторане» и «Кино. Театр». К примеру, для урока по разговорной теме «В ресторане» мы специально разработали 15 вопросов с 4 вариантами ответа, касающихся культуры еды в России, обычаев, поговорок, связанных с едой, ингредиентов русских национальных блюд и пр. Например, «Перед едой русские говорят друг другу: А. «На здоровье!»; Б. «За здоровье!»; В. «Приятного аппетита!»; Г. «Будьте здоровы!»».

Игра «Кто хочет стать миллионером?» вызывает чрезвычайный интерес у учащихся. Поскольку процесс устного выражения мыслей ограничен лишь ситуацией общения, мы можем отнести данное задание к речевому, развивающему и формирующему умения говорения на русском языке. Данная игра позволяет ввести в пассивный словарный запас учащихся определенный набор необходимой лексики, при этом активизируя у них языковую догадку. Необходимость принимать решение, касающееся устойчивых выражений, слов, которые незнакомы учащимся, заставляет их прибегать к глубокому мыслительному анализу уже имеющихся у них знаний, использовать воображение, смекалку, импровизировать. Желание выиграть вызывает азарт, эмоциональный подъем, гарантирующий повышенную внимательность и, как следствие, скорейшее запоминание и усвоение используемой в игре лексики. Потребность высказать свои соображения, попросить совета, поделиться идеями стимулирует речемыслительную активность, освобождает от зажатости, снимает языковой барьер. Все это делает игры типа «Кто хочет стать миллионером?» мощным методическим инструментом, который, на наш взгляд, обязательно должен быть использован при обучении говорению.

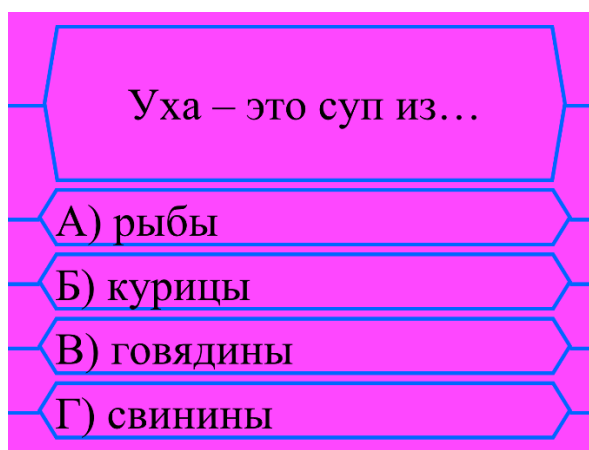


Рисунок 7 – Пример вопроса в игре «Кто хочет стать миллионером?»

В игре «Кто хочет стать миллионером?» учащимся дается выбор из четырех вариантов (см. Рис. 7), что дает им возможность угадать ответ в случае, если они его не знают. Игра «Что? Где? Когда?» сложнее, так как не дает им такой возможности. Вопрос задается устно: «Сколько названий сменил Санкт-Петербург за свою историю?», «На берегу какого залива расположен город?», «Как называется главный проспект Петербурга?» и т.д. У участников только одна минута, чтобы посоветоваться и дать правильный ответ. Разумеется, такой формат усложняет путь к победе, однако, с методической позиции он имеет ряд преимуществ. Ограничение во времени интенсифицирует процесс обсуждения, высказывания учащимися своих идей и догадок. У студентов нет времени, чтобы обдумать и правильно выразить свои мысли, поэтому такая деятельность дает преподавателю возможность оценить уровень сформированности речевых умений и качество усвоения нового языкового материала. Студенты, в свою очередь, учатся формулировать высказывания в условиях ограниченности во времени, быстро отбирать из имеющегося у них лексического запаса подходящие слова и выражения. Все это развивает у них гибкость и беглость мысли, оригинальность и инициативность, формирует умения говорения с креативным компонентом.

Как и «Что? Где? Когда?» и «Кто хочет стать миллионером?», игра «Битва экстрасенсов» реализуется в заданиях речевого типа, подразумевающих угадывание учащимися чего-либо. К примеру, на одном из занятий по разговорной теме «В магазине» преподаватель заранее готовит 4-5 сувениров, привезенных из

разных стран. Например, часы из Египта, веер из Китая, браслеты из Индии и магнит из Турции. Сувениры раскладываются на столе и покрываются непрозрачной тканью. На доске вразброс фиксируются наименования сувениров и стран, в которых они были куплены. Учащимся дается установка представить, что они – люди, обладающие экстрасенсорными способностями, участвующие в популярном российском телешоу «Битва экстрасенсов». Их очередное испытание состоит в том, чтобы правильно определить предметы под тканью и страну их происхождения. Ответы каждого участника фиксируются преподавателем. Когда все заканчивают высказывать свои предположения, преподаватель по очереди убирает ткань, при этом называя сувенир и страну, где он был приобретен. Студент, оказавшийся наиболее близко к правильному ответу, побеждает и признается самым сильным экстрасенсом.

Хотя задания на отгадывание чего-либо достаточно популярны в обучении РКИ, их формулировка зачастую лишена стимула, отсутствует игровой, соревновательный компонент. Использование модели игры «Битва экстрасенсов» в обучении РКИ, в частности говорению на русском языке, способно решить проблему мотивации, интереса, активности учащихся на занятии.

Использование формата телешоу в обучении говорению на русском языке – инновационная технология, привносящий в процесс обучения современные реалии, что заинтересовывает и мотивирует обучаемых на активное участие в учебной деятельности. Эмоциональность и азарт, привносимые данным приемом в процесс обучения, повышают скорость и качество усвоения языкового материала, эффективность формирования и развития навыков и умений его использования в речи.

В Таблице 10 рассмотрим подробнее описанные нами виды игр, служащие для развития умений говорения с креативным компонентом в рамках изучаемого языкового материала.

Таблица 10 – Особенности игр, вошедших в методику обучения говорению с применением креативных технологий

Наименование игры	По характеру деятельности	По виду развиваемых навыков и умений	По игровой методике	По игровой среде
Снежный ком	Имитационные	Языковые (лексические / лексико-грамматические)	Предметные	Без предметов
Скажи иначе	Креативные; интеллектуальные; социальные	Языковые (лексические) / коммуникативные	Предметные	С предметами (карточки со словами)
Крокод или	Физические; креативные; социальные	Языковые (лексические)	Драматизации	С предметами (карточки со словами)
Правда или ложь?	Интеллектуальные; социальные	Коммуникативные	Эвристические	С предметами (листы с фразами)
Угадайка	Интеллектуальные; социальные	Коммуникативные	Эвристические	С предметами (листы с фразами)
Кто быстрее?	Интеллектуальные	Языковые (лексико-грамматические)	Предметные	С предметами (карточки с отдельными фразами)
Кто больше?	Интеллектуальные	Языковые (лексические)	Предметные	С предметами (пустые листы)

Зарисовка	Социальные; креативные	Языковые (лексико-грамматические)	Предметные	С предметами (маркер / мел, доска / лист бумаги)
Кто хочет стать миллионером?	Интеллектуальные; рекреационные; социальные	Коммуникативные	Сюжетные	ТСО (компьютер, проектор, экран)
Что? Где? Когда?	Интеллектуальные; рекреационные; социальные	Коммуникативные	Сюжетные	Без предметов
Битва экстрасенсов	Интеллектуальные; рекреационные	Коммуникативные	Ролевые	С предметами

Как видно из таблицы, по характеру деятельности игры отличаются разнообразием. Большинство из них относится к интеллектуальным, то есть предполагают активную речемыслительную деятельность. «Снежный ком» мы отнесли к имитационным, поскольку основная задача учащихся повторить уже сказанное и дополнить высказывание по модели, придерживаясь заданной темы. Многие игры являются социальными, т.е. предполагают взаимодействие учащихся друг с другом, работу в команде. Креативные игры требуют от учащихся смекалки, быстрой реакции, творческого использования изученного языкового материала. Все игры носят развлекательный характер, однако, сюжетные и ролевые игры выполняют рекреационную функцию в большей степени, потому что «легенда» определенной игровой деятельности делает изучение РКИ увлекательным времяпрепровождением, снимает напряжение и скованность, часто сопровождающую иностранных учащихся на уроках.

Все игры делятся на языковые (лексические и лексико-грамматические) в случае, когда их задачей служит запоминание и закрепление учащимися новых

лексем и конструкций, и коммуникативные, когда целью является развитие навыков и умений спонтанного говорения.

Мы относим игры «Снежный ком», «Кто быстрее?», «Кто больше?», «Зарисовка» и «Скажи иначе» к предметным, направленным исключительно на проблемную креативную работу над изучаемым материалом; «Крокодил» является драматизацией, поскольку требует от учащихся демонстрации актерских способностей; «Правда или ложь» и «Угадайка» относятся к эвристическим играм, поскольку обучают учащихся созданию нового в их знаниях, умениях, способах деятельности [Московкин 2017: 72], другими словами, развивают у них познавательные способности: способности самостоятельно размышлять, извлекать необходимую информацию, делать выводы, принимать решения, задействовать догадку и креативность в учебном процессе и др. Игры, строящиеся в формате телешоу «Кто хочет стать миллионером?» и «Кто? Где? Когда?» задают только сюжет учебной игровой деятельности, в то время как участие в «Битве экстрасенсов» требует от учащихся еще и принятие на себя определенной роли, накладывающей некую модель поведения и определяющей выбор речевых средств, например, «Я уверен (-а)», «Я вижу» вместо «Я думаю», «Кажется» и пр.

Наконец, по последнему параметру в Табл. 10 выделяется только игра «Кто хочет стать миллионером?»: вопросы с вариантами ответов должны быть хорошо видны учащимся, соответственно требуются компьютер, экран, проектор. Для большинства других игр необходимы лишь карточки или листы с текстовой информацией, «Зарисовка» происходит на доске или бумаге, а игры «Снежный ком» и «Что? Где? Когда?» не требуют использования никаких предметов.

Игровые технологии – действенный инструмент, который может быть использован при обучении всем аспектам языка и видам речевой деятельности. Однако, на наш взгляд, разработка методики применения игр в обучении говорению является особенно актуальным вопросом, поскольку «в игре возникает необходимость что-то сказать» [Баев 1989: 6], диктуемая внутренним желанием игрока принять участие в общении, в игровом действии. Игровая деятельность на занятиях по говорению позволяет решить вопросы мотивации учащихся, их

заинтересованности в изучении конкретного языкового материала и русского языка в целом. Игра создает стимул для естественного общения учащихся, азарт и ограниченность во времени требуют проявления учащимися речевой креативности. Этим объясняется включение нами игровых технологий в обучение говорению иностранных студентов как обязательного компонента разработанной методики.

2.4.5. Театральная технология как компонент методики обучения говорению на начальном этапе

«Элементы театральной технологии используются в обучении иностранным языкам на протяжении многих веков» [Московкин 2013: 43-48]. Хотя под театральной технологией часто понимается постановка драматических произведений как внеклассная форма обучения какому-либо предмету, в том числе РКИ, к ней также относят сценку и драматизацию, включающую разыгрывание диалогов и ролевые игры [Там же]. Пантомима, в свою очередь, является одним из приемов, используемых в рамках суггестопедического метода обучения РКИ [Примак 2012], в основе которого лежит театральная технология [Московкин 2013: 49]. Исходя из этого, пантомима, как обязательный элемент актерской игры, также входит в ряд приемов театральной технологии.

Элементы театральной технологии в рамках нашей методики находят свое отражение в обучении говорению на всех этапах работы с новым языковым материалом (см. Табл. 11).

Таблица 11 – Применение элементов театральной технологии в обучении инофонов говорению на русском языке

Наименование приема	Этап работы над языковым материалом	Пример задания
Драматизация	Подготовка	Части диалогов перепутались. Найдите конец каждого

		диалога, выразительно прочитайте и разыграйте их
	Репродукция	Прослушайте диалог несколько раз и разыграйте его по памяти
Пантомима	Подготовка	Обсудите и продемонстрируйте в группе, какие невербальные средства общения используют русские, когда <ul style="list-style-type: none"> - удивляются; - говорят о том, что что-то дорого стоит; - просят сделать скидку; - нехотя соглашаются на покупку товара по высокой цене; - отказываются от покупки из-за высокой цены
	Репродукция	Как вы думаете, какие жесты и мимика обычно сопровождают слова <i>кошмар, ужас, удивительно?</i> Примите участие в игре «Сурдопереводчик». Кто лучше сможет отразить содержание монолога с помощью языка тела? <i>В это воскресенье я отдыхал. У меня было много времени, и я решил пойти на рынок, чтобы купить продукты. Я хотел купить помидоры, огурцы,</i>

		<p><i>картошку и виноград. На рынке было много людей. Я пошёл в овощной отдел, но какие там были цены! Просто кошмар! 300 рублей за килограмм помидоров! 250 рублей стоил килограмм огурцов! Ужас! Я сказал продавцу, что это дорого и попросил сделать скидку. Но он ответил, что это нормальные цены. Тогда я хотел уйти, но вдруг он сказал, что может сделать скидку! 30% на весь товар! Удивительно! Конечно, я купил всё, что хотел. И даже больше. Где ещё я найду такие скидки!?</i></p>		
Ролевая игра	Продукция	<p>Примите участие в ролевой игре «Сувениры»</p> <table border="1" data-bbox="979 1386 1538 2027"> <tr> <td data-bbox="979 1386 1270 2027"> <p>1. Вы – иностранный студент. Скоро вы поедете домой. Вы хотите купить матрёшку маме в подарок, но не знаете, какую выбрать.</p> </td> <td data-bbox="1270 1386 1538 2027"> <p>1. Вы – продавец сувениров. У вас большой выбор матрёшек разного цвета, размера и стоимости. Самая</p> </td> </tr> </table>	<p>1. Вы – иностранный студент. Скоро вы поедете домой. Вы хотите купить матрёшку маме в подарок, но не знаете, какую выбрать.</p>	<p>1. Вы – продавец сувениров. У вас большой выбор матрёшек разного цвета, размера и стоимости. Самая</p>
<p>1. Вы – иностранный студент. Скоро вы поедете домой. Вы хотите купить матрёшку маме в подарок, но не знаете, какую выбрать.</p>	<p>1. Вы – продавец сувениров. У вас большой выбор матрёшек разного цвета, размера и стоимости. Самая</p>			

		<p>Посоветуйтесь с продавцом.</p>	<p>маленькая стоит 500 рублей. Самая большая стоит 8900 рублей.</p>
<p>Дискуссия в формате телешоу «Пусть говорят»</p>	<p>Продукция</p>	<p>Примите участие в телешоу «Пусть говорят». Тема программы – «Мой жених потратил весь свадебный бюджет на новую машину».</p> <p>Ведущий. Вы – Андрей Малахов. Вы задаёте много вопросов гостям и помогаете им лучше донести свою мысль, если им трудно объяснить свою позицию.</p> <p>Гость 1. Вы – невеста. Вас зовут Зайцева Мария. Вы написали письмо на программу «Пусть говорят», чтобы вернуть часть денег, которые потратил ваш жених на новую машину. Вы считаете, что жених предал вас, потому что ничего не сказал о покупке и потратил все деньги без вашего ведома.</p> <p>Гость 2. Вы – жених...</p>	
<p>Сценка</p>	<p>Продукция</p>	<p>В парах или группах из 3 человек подготовьте сценку «Плохой официант» и представьте её на</p>	

		конкурсе по актёрскому мастерству
--	--	-----------------------------------

Прием драматизации⁸ реализуется на подготовительной и репродуктивной стадии работы над языковым материалом. На стадии подготовки работа с новыми диалогами сопровождается их разыгрыванием учащимися после внимательного ознакомления с новым языковым материалом, семантизации неизвестных лексических единиц, многократного прочтения. Стадия репродукции предполагает похожую работу, однако, она отличается не механическим повторением данных диалогов, а передачей учащимися смыслов согласно заданной коммуникативной ситуации и установок общения по возможности близко к тексту, но с элементами импровизации. Возможность импровизировать позволяет учащимся еще больше вникнуть в роль и представить себя участником реального общения, а также развивает у них умение передавать смысл, трансформируя фразы при нехватке лексики, аккумулировать имеющиеся знания и навыки и продуктивно использовать их в новых для себя ситуациях общения – т.е. развивает умения говорения с креативным компонентом.

Пантомима – еще один прием, относящийся нами к театральным технологиям, который также применяется нами на подготовительной и репродуктивной стадии работы с новым языковым материалом.

Как известно, в общении с людьми мы получаем 55% информации именно с помощью невербальных средств – жестов, мимики, языка тела [Mehrabian 2009: 3]. «Следовательно, владение иностранным языком невозможно без знания его невербального кода» [Вольская 2017]. Пантомима (передача смыслов с помощью невербальных средств общения) как прием обучения говорению на русском языке позволяет сформировать у инофонов навыки адекватного интерпретирования и применения невербальных компонентов коммуникации.

На стадии подготовки происходит уточнение и расширение сведений о типичных невербальных средствах общения, используемых носителями русского

⁸ Драматизация – это разыгрывание по ролям содержания учебного материала [пед. словарь 2005].

языка в рамках изучаемой коммуникативной ситуации, на стадии репродукции – их актуализация в игре «Сурдопереводчик», суть которой состоит в необходимости дублировать звучащую речь путем двигательных действий, жестов, мимики.

Ролевая игра, зарекомендовавший себя с наилучшей стороны способ организации общения между учащимися, особо часто используемый при обучении говорению, поскольку позволяет воссоздать социальные отношения между людьми [Эльконин 1999: 6], применяется на продуктивной стадии обучения для погружения учащихся в атмосферу реального общения и тренировки в адекватном реагировании на определенные реплики, реализации различных интенций общения и выполнения коммуникативных задач. Участие в ролевой игре обеспечивает формирование всех необходимых речевых умений: умение вести беседу, прогнозировать дальнейшее развитие диалога, при нехватке лексики передавать смысл, трансформируя фразы, аккумулировать имеющиеся знания и навыки и продуктивно использовать их в различных ситуациях и др.

На стадии продукции мы также вводим в аппарат заданий дискуссию, проводимую в формате известной на российском телевидении программы «Пусть говорят» (рейтинг 7,1%) [Картинкамация]. Речевое задание обсудить что-либо в формате дискуссии очень часто используется в учебных пособиях по говорению для иностранных учащихся. Обычно студентам предлагается обсудить заданные темы, высказать свою точку зрения по предложенным проблемным вопросам. Мы согласны с тем, что проблемность вопросов сама по себе способна стимулировать учащихся к выражению своего мнения, вызывать интерес и желание высказаться. Однако, исходя из нашего практического опыта, этого бывает недостаточно для проведения активной дискуссии с элементами дебатов. Чтобы она не завершилась высказыванием студентов по цепочке на заданную тему, необходимо создать эмоционально насыщенную атмосферу и сделать отстаивание своего мнения учащимися личностно важным. Формат телешоу «Пусть говорят» как нельзя лучше подходит для этих целей, поскольку позволяет организовать дискуссию в форме ролевой игры, накладывающей на студентов определенные коммуникативные задачи. Необходимо отметить, что, как и перед играми «Кто хочет стать

миллионером?», «Что? Где? Когда?», «Битва экстрасенсов», проведение дискуссии в формате телешоу «Пусть говорят» необходимо предварять просмотром видеофрагмента одноименной программы, который ознакомит учащихся с идеей и особенностями данной передачи, погрузит их в ее атмосферу, позволит им легче вжиться в роли и представить себя реальными героями в телестудии.

Сценка – это миниатюрный спектакль, «небольшое драматическое произведение или маленький рассказ, изображающий живые, житейские эпизоды» [Ожегов 1996]. Деятельность по написанию сценария, постановке, театрализованном обыгрывании придуманной истории, несомненно, является творческой сама по себе. Она требует от учащихся проявления изобретательности, воображения и других креативных качеств. Вместе с этим учащиеся активно используют лексику урока, не просто механически проговаривают ключевые в данной ситуации общения фразы, а “проживают” их, что обеспечивает привнесение личностного смысла в образовательный процесс.

Итак, театральные технологии на занятии по развитию речи служат средством интенсификации процесса обучения говорению, “погружения” учащихся в ситуацию общения, оптимизации усвоения и реализации в речи нового языкового материала. Актерская игра также развивает личностные творческие способности учащихся и стимулирует формирование умений говорения с креативным компонентом.

2.4.6. Технология обучения в сотрудничестве как способ повышения самостоятельности у иностранных учащихся в процессе обучения говорению на русском языке

Эта технология обучения базируется на идее взаимодействия учащихся, идее взаимного обучения, при котором учащиеся помогают друг другу и берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач [Щукин 2008: 131]. «Преподаватель здесь выполняет функцию организатора и координатора, побуждая к самостоятельной учебной деятельности

всех обучающихся вне зависимости от уровня их исходной языковой подготовки» [Довлатова 2016]. Принцип учения через обучение (learning by teaching), реализующийся в рамках технологии обучения в сотрудничестве, обеспечивает

- повышение уровня самостоятельности каждого учащегося на занятии («самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельности» [Щукин 2008: 132]);
- появление чувства ответственности не только за результат своей работы, но и за результат всей группы (актуализация коллективного субъекта учебной деятельности);
- усиление мотивации у учащихся благодаря осознанию важности собственных знаний, навыков и умений, ощущению значимости своего вклада в конечный общий результат.

Технология обучения в сотрудничестве имеет множество вариантов: исследовательская работа в группах, основанная на методе проектов Джона Дьюи, командно-игровая деятельность в виде «турнирных столов», обучение в команде, при котором особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы и др. [Ковалева 2015]. Разрабатывая нашу методику, мы посчитали необходимым включить некоторые элементы данной технологии в процесс обучения иностранных учащихся говорению на подготовительной и репродуктивной стадии работы над новым языковым материалом (см. Табл. 12).

Таблица 12 – Технологическая карта приемов технологии обучения в сотрудничестве

Наименование приема	Пример задания	Деятельность учащихся
Обмен знаниями по теме (подготовка)	Обсудите в парах или группах, какие вы знаете - музеи Санкт-Петербурга; - дворцы Санкт-Петербурга и Ленинградской области;	Учащиеся разбиваются на пары / группы и составляют “облако” коллективных знаний, соединяя все уже известное каждому из них по данной теме в одно

	<p>- реки Санкт-Петербурга; -большие улицы и проспекты Санкт-Петербурга; - театры Санкт-Петербурга; -площади Санкт-Петербурга.</p> <p>Распределите объекты между собой, например, студент 1: музеи и дворцы; студент 2: реки, улицы и проспекты; студент 3: театры и площади. Каждый из вас – эксперт в своей области. Проведите встречу экспертов разных групп, в ходе которых обменяйтесь знаниями с коллегой-экспертом из другой группы. Вернитесь в свою группу и расскажите, что вы узнали.</p>	<p>целое. При этом они общаются на русском языке: задают друг другу вопросы, внимательно слушают ответы собеседников, записывают то, что знают сами и узнали от других. После обмена знаниями в своей группе учащиеся получают определенную зону ответственности, в рамках которой им нужно расширить объем знаний. Каждый учащийся “встречается” с экспертами одинаковой с ним сферы, делится своими знаниями, получает новые, которые потом “несет” и распространяет в своей группе. Важной задачей является правильно и доходчиво донести полученную информацию до всех членов своей группы, а также постараться запомнить “доставленную” ими, новую для себя информацию.</p>
<p>«Зигзаг» (лексический) (подготовка)</p>	<p>В группах попытайтесь понять значение выделенных в тексте слов. Затем каждый внимательно</p>	<p>После прочтения текста учащиеся совместно обсуждают выделенные слова, рассматривают контекст,</p>

	<p>прочитайте свои карточки с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам. У каждого из вас разные слова на карточках, поэтому узнать значение всех новых слов вы сможете только, если будете внимательно слушать друг друга и помогать друг другу.</p>	<p>пробуют прийти к общему заключению о смысле слова. На следующем этапе работы каждый учащийся получает индивидуальный набор карточек с некоторыми новыми словами из текста и семантизирующей их информацией: картинки, простые дефиниции, примеры использования в предложениях. Получив карточку, учащийся внимательно знакомится с ее наполнением, узнает значение новых слов и видит различные способы их семантизации. После проделанной работы учащиеся объясняют другим членам группы слова, не глядя в свои карточки, используя различные способы: рисуют картинки, дают определение словам, приводят примеры.</p>
<p>«Зигзаг» (текстовый) (репродукция)</p>	<p>Разбейтесь на группы по три человека. Первый читает первый текст, второй – второй текст, третий человек – последний текст. Расскажите товарищам о</p>	<p>Учащиеся внимательно прочитывают свои тексты, запоминают смысл и его языковое оформление, прочитывают и проговаривают его про себя. После этого</p>

	том, какой приём пищи должен быть самым плотным, с позиции автора своего текста.	каждый рассказывают об авторе своего текста и его взгляде на данную проблему членам своей группы, задача которых понять и запомнить содержание рассказанных товарищами текстов на слух.
--	--	---

Как видно из таблицы, обмен знаниями, учение через обучение может строиться на

- исходных знаниях учащихся в рамках изучаемой ситуации общения (обмен знаниями по теме на стадии подготовки);

- самостоятельно получаемых учащимися знаниях из каких-либо источников (карточки, подготовленные преподавателем, текстовый материал, справочные ресурсы, Интернет) / на “встречах” с экспертами («Зигзаг» лексический и текстовый).

Наличие исходных знаний возможно уже на начальном этапе обучения иностранных учащихся РКИ при условии их проживания в стране изучаемого языка (в нашем случае – в России), поскольку, как мы уже отмечали, учащиеся постоянно взаимодействуют с русским языком в реальной жизни и, таким образом, могут владеть запасом языковых знаний, несколько опережающих университетскую программу обучения.

Важными условиями обучения в сотрудничестве являются следующие:

- учащиеся осознают ответственность за итоговый результат всей группы, нацелены не только на пополнение багажа собственных знаний, но и на передачу знаний членам своей группы;

- после завершения любого из заданий проводится общий контроль (в виде теста, опроса, викторины, игры и пр.), позволяющий оценить, насколько хорошо работала каждая из групп; оцениваются знания не одного ученика, а общий уровень знаний его группы.

В задачи преподавателя входят координирование процесса самостоятельной / парной и групповой работы учащихся, помощь в случае необходимости, распределение на пары / группы в случае, когда это не под силу самим студентам. При работе с новой лексикой преподаватель раздает учащимся карточки (см. Рис. 8) и в случае, если после знакомства с карточкой кому-то все еще непонятны некоторые слова, может дать более детальное объяснение лексической единицы отдельному учащемуся.



Рисунок 8 – Пример словарной карточки

Мы полагаем, что технология обучения в сотрудничестве несет особую пользу именно при развитии навыков и умений говорения, ведь это «обучение в процессе общения учащихся друг с другом, а целенаправленная работа в сотрудничестве позволяет повысить интерес к занятиям и значительно увеличить время речевой практики каждого ученика на уроке» [Щукин 2008: 132].

2.4.7. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в обучении говорению на начальном этапе

«Технология РКМЧП – надпредметная, проникающая, она применима в любых программе и предмете» [Селевко 2006: 245]. В ее рамках процесс обучения делится на три стадии: стадия вызова, смысловая стадия (стадия осмысления) и

стадия рефлексии. Применяемые в рамках данной технологии приемы чаще всего направлены на работу с письменным текстом: «Сравнительная диаграмма» (сравнение нескольких текстов друг с другом), «Целенаправленное чтение» (чтение текста с остановками и анализом прочитанного), «Двухчастный дневник» (фиксирование в дневнике ассоциаций, эмоций, чувств и мыслей в ходе чтения текста) и др. В обучении говорению элементы технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) могут сыграть важную роль на стадии подготовки, поскольку они стимулируют

- оценку учащимися собственных знаний по новой теме, обмен знаниями между учащимися («Кластер»);
- выработку у учащихся внимательного и критического подхода к новой информации («Целенаправленное слушание»);
- повышение у учащихся мотивации к освоению русского языка при знакомстве с новыми текстами («Целенаправленное слушание»);
- формирование языковой догадки («Пазл») (см. Табл. 13).

Таблица 13 – Технологическая карта приемов технологии РКМЧП в обучении говорению на начальном этапе

	Кластер	Пазл	Целенаправленное слушание
Пример задания	В группах составьте кластер на тему «Выражение согласия в русском языке»: вспомните и напишите все способы согласиться с	Соберите фразы вместе и расскажите о Санкт-Петербурге. <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">В Санкт-Петербурге</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">Город расположен</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">Санкт-Петербург был основан</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">в 1703</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">больше 5 000 000 (пяти миллионов) жителей</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">российским императором Петром I</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin: 2px;">на берегу Финского залива</div>	Слушайте текст и отвечайте на вопросы. <i>В это воскресенье я отдыхал. У меня было много времени, и я решил пойти на рынок, чтобы купить продукты. Я хотел купить помидоры,</i>

	<p>собеседником на русском языке; послушайте варианты других групп и расширьте ваш кластер.</p>		<p><i>огурцы, картошку и виноград. На рынке было много людей. Я пошёл в овощной отдел, но...</i></p> <p>- Кто автор текста, мужчина или женщина? Почему?</p> <p>- Как вы думаете, на рынке каждый день много людей?</p> <p>- Как вы думаете, что случилось потом?..</p>
Этап	Начальный	Начальный	Начальный
Деятельность преподавателя	<p>В случае использования приема классического кластера, преподаватель записывает в центре доски тему (ключевое слово) и просит учащихся назвать и записать у себя в тетради все, что приходит им на ум в связи с этой</p>	<p>Преподаватель заранее готовит карточки с фрагментами текста для каждого учащегося, дает задание и координирует его выполнение. После сверки студентов друг с другом преподаватель просит разных учащихся зачитать получившийся текст</p>	<p>Преподаватель заранее разделяет текст на части, каждая из которых заканчивается на неоднозначном месте повествования, например, на слове «но», и продумывает вопросы по каждому фрагменту. После прочтения каждого фрагмента преподаватель делает остановку “на самом</p>

	<p>темой.</p> <p>Преподаватель фиксирует на доске все возникающие у учащихся ассоциации.</p> <p>Групповой кластер подразумевает только объяснение преподавателем задания и координацию работы учащихся.</p> <p>Когда кластеры готовы, преподаватель стимулирует группы к зачитыванию своих ассоциаций, расширению собственных кластеров.</p>	<p>по отрывкам в правильном порядке. Таким образом осуществляется контроль правильности выполнения задания.</p>	<p>интересном месте” и задает вопросы о том, что узнали учащиеся, что они думают о прослушанном фрагменте, что будет дальше и пр.</p>
<p>Деятельность учащихся</p>	<p>Учащиеся называют все приходящие им в голову</p>	<p>Учащиеся внимательно читают фрагменты текста, сопоставляют их</p>	<p>Учащиеся внимательно слушают текст, отвечают на вопросы,</p>

	<p>ассоциации с ключевым словом, записывают их в тетради. Слушают ассоциации одногруппников и расширяют свои кластеры. Работа в группе ведется подобным образом, однако, от учащихся требуется больше взаимодействия с партнерами, предполагаются вопросы друг другу («Что ты думаешь?», «А как ты считаешь?»), готовность не только выразить свое мнение, но услышать и принять точку зрения партнеров.</p>	<p>друг с другом, выстраивают логический текстовый ряд, после чего сверяются с одногруппниками, обсуждая их выбор в случае его несовпадения с собственным: «А почему этот фрагмент второй?», принимают окончательное решение касательно правильного порядка текстовых фрагментов. Затем зачитывают фрагменты, меняют порядок частей своего текста, если он ошибочен.</p>	<p>оценивают услышанную информацию, делают предположение о том, чем продолжится повествование или диалог.</p>
--	--	--	---

Кластер (ассоциограмма, карта понятий и др.) в рамках нашей методики служит средством актуализации имеющихся у учащихся знаний в общении на новую разговорную тему, переноса лексических единиц из уже известной в новую коммуникативную ситуацию. Кластер представляет собой информационное поле

вокруг ключевого слова, лексический ряд, выстроенный вокруг одной темы (см. Рис. 5). На стадии вызова данный прием «стимулирует мыслительную деятельность перед тем, как определенная тема будет изучена, и восстанавливает в памяти соответствующий словарный запас» [Ковалева 2015].

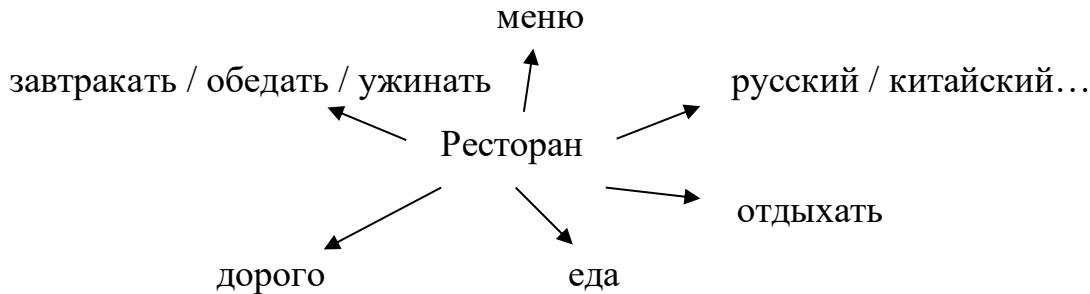


Рисунок 9 – Кластер на тему «Ресторан»

Оперируя лишь словами из Рис. 9, изученными учащимися ранее или усвоенными самостоятельно в результате посещения ресторанов в России, инофоны уже могут говорить на данную тему:

- «Можно меню?» (диалог с официантом);
- «Я сегодня завтракал в ресторане. Там было дорого» (разговор в классе);
- «Ты хочешь обедать в русском или китайском ресторане?» (общение с друзьями).

И, еще пока не зная слов *блюдо* и *кухня*, учащийся уже может высказаться о вкусовых предпочтениях, чтобы договориться с друзьями, куда пойти поужинать: «Мне не нравятся итальянские рестораны. Я хочу русскую еду. Пойдём в русский ресторан!». Способность реализовывать свои коммуникативные потребности даже в условиях ограниченного словарного запаса, даже находясь в абсолютно новой для себя ситуации общения и есть проявление речевой креативности на начальном этапе, формированию которой способствуют приемы, ставящие перед учащимися открытые проблемные задачи, одним из которых является «Кластер».

«Пазл» (от англ. puzzle – складная картинка, мозаика) – прием, в рамках которого учащимся предлагается собрать разрозненные фразы, части текста на карточках в единый связный текст. В обучении говорению данный прием служит проблемным способом работы с новым текстом на стадии подготовки:

«Части текста перемешались. Помогите расставить их по порядку. Сверьтесь с вашими одноклассниками: у всех ли получился одинаковый текст?»

Данный прием развивает у учащихся языковую догадку, внимательность, умение по отдельным словам или фразам понимать общий смысл, что особенно важно для иноязычных начального этапа обучения, вступающих в общение с носителем языка, так как им необходимо научиться улавливать из потока речи знакомые слова и фразы и на их основе делать выводы о содержании всего высказывания.

Целенаправленное слушание представляет собой прослушивание текста с остановками на самых неожиданных местах, анализ прослушанного, размышления о дальнейшем ходе повествования или диалога. Данный прием активизирует учащихся в процессе слухового восприятия речевого фрагмента, «помогает заинтересовать их и обеспечить глубокое понимание и анализ текста» [Соосаар 2004: 116].

Значимая для ответов на вопросы новая лексика семантизируется сразу же, выносится преподавателем на доску, используется учащимися в своих высказываниях. Если учащимся сложно удерживать в уме нить повествования или диалога, после обсуждения очередного фрагмента можно включать аудиотекст с самого начала, «наращивая» его объем, добавляя по одному новому фрагменту к каждому прослушиванию.

Как и в случае использования приема «Пазл», «Целенаправленное чтение» также позволяет знакомить учащихся с новыми текстами проблемным, привлекающим внимание, мотивирующим способом. Кроме того, при такой работе у учащихся развиваются необходимые для реальной коммуникации аудитивные навыки: внимательность при слуховом восприятии информации, способность вычленять из сплошного звучащего потока знакомые слова, выражения, речевые конструкции, языковое чутье, позволяющее предугадывать коммуникативные намерения собеседника и пр.

2.5. Экспериментальная проверка эффективности методики обучения иностранных студентов говорению с использованием креативных технологий

Хорошо известно, что наиболее убедительным доказательством эффективности новой методики является экспериментальное исследование, в процессе которого соотносятся результаты учебной деятельности студентов в действующей системе обучения и новой, разработанной исследователем [Кыверялг 1980; Московкин 2002; Штульман 1971]. Нами были проведены традиционно принятые в методике обучения РКИ констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты для проверки эффективности разработанной методики обучения иностранных студентов с использованием креативных технологий.

Предэкспериментальный этап включал в себя следующую работу:

- анализ учебной программы кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена «Русский как иностранный. Для поступающих в вузы», в частности анализ программы по дисциплине «Развитие речи», предназначенной для развития у учащихся навыков и умений говорения, а также анализ государственных стандартов и требований для элементарного, базового и первого сертификационного уровней;

- анализ учебников и учебных пособий по говорению на русском языке для иностранных учащихся;

- отбор слов и выражений для создания лексического корпуса, необходимого инофонам для общения в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» на актуальном для начального этапа уровне;

- обобщение опыта обучения говорению иностранных студентов;

- планирование опытного обучения (анализ 7 инновационных педагогических технологий, отбор и разработка креативных приемов и заданий для обучения говорению);

- составление учебных материалов.

Экспериментальная методика апробировалась нами в течение 2015-2016 учебных годов в группах иностранных студентов подготовительного факультета кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена. В экспериментальном обучении участвовали те же четыре группы иностранных студентов, что и при проведении констатирующего среза – 2 экспериментальные (27 учащихся) и 2 контрольные (28 учащихся) группы. Обучение говорению в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» на занятиях по говорению в экспериментальных группах проводилось согласно разработанной методике. В контрольных группах данные темы изучались студентами под руководством преподавателей кафедры РКИ по пособиям: Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень. Учебник. – СПб.: Златоуст, 2011 г. 200 с.; Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 28 уроков русского языка. Базовый уровень. Рабочая тетрадь. – СПб.: Златоуст, 2011 г. 144 с.; Миллер Л.В., Политова Л.В. Жили-были... 28 уроков. Грамматический справочник. 1 CD. – СПб.: Златоуст, 2011 г. CD.; Эсмантова Т. Русский язык: 5 элементов. Уровень А2 (базовый). Книга + 1 CD. – СПб.: Златоуст, 2014 г. 328 с.

В период проведения эксперимента студенты обучались на подготовительном факультете уже два с половиной месяца, и их уровень владения русским языком был приближен к базовому. Согласно учебной программе кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена «Русский как иностранный. Для поступающих в вузы» трудоемкость каждой из указанных выше разговорных тем составляет 10 часов аудиторной работы. Таким образом, опытное обучение проводилось в течение более полутора месяцев: 6 академических часов в неделю.

По окончании обучающего эксперимента нами был проведен контрольный срез, призванный проверить эффективность разработанной методики. Типы заданий контрольного эксперимента полностью соответствовали типам заданий констатирующего среза, а именно:

1. Восстановите в диалоге пропущенные слова или фразы.
2. Напишите начало диалога в соответствии с его концом.

3. Составьте диалог / полилог с опорой на фотографию.
4. Примите участие в диалоге. Ответьте на реплики собеседника.
5. Выскажите согласно заданной ситуации.

Параметры оценивания выполнения заданий соответствовали критериям, выделенным при проведении констатирующего среза (см. параграф 2.1).

Поскольку в задании 1 иностранным студентам дано наименьшее пространство для речевой креативности по сравнению с другими заданиями, так как вставляемые слова и фразы должны соответствовать контексту, совпадать со словарным окружением стилистически и грамматически, мы предложили учащимся проблемный диалог, обеспечив возможность широкого выбора речевых средств для реализации коммуникативных задач:

- *Извините, вы не ..., где находится памятник Пушкину?*
- *Нет, ..., я не знаю.*
- *Постойте! А где ...? Этот памятник должен быть возле*
- *... нет*
- *Очень странно. Я ..., что это здесь.*

В первом высказывании большинство испытуемых воспользовалось словом *знаете* для заполнения пропуска, однако, некоторые учащиеся из экспериментальных групп предлагали и другие варианты: *скажете, подскажите* и даже *ответите*, которое обычно не употребляется носителями языка в данном контексте, хотя и позволяет инофону реализовать необходимое коммуникативное намерение.

Самым частотным при заполнении второго пропуска оказалось слово *извините*. Во всех группах были учащиеся, использовавшие также слова *простите* и *к сожалению*. Оригинальными оказались несколько ответов студентов экспериментальных групп: «Нет, я иностранец, я не знаю», «Нет, я из Китая, я не знаю», «Нет, я приехала в Россию недавно, я не знаю».

Следующие высказывания подразумевали упоминание какого-нибудь городского объекта, что и было выполнено большинством учащихся: «А где библиотека? Этот памятник должен быть возле библиотеки», «А где театр? Этот

памятник должен быть возле театра» и пр. Тем не менее некоторые испытуемые из контрольных групп не смогли подобрать адекватные лексические единицы, оставив третий и четвертый пропуски незаполненными. Несколько человек допустило грамматические ошибки, например, *возле парк* вместо *возле парка*.

Предпоследнее высказывание озадачило многих испытуемых, в следствие чего пропуски остались незаполненными, либо были допущены грамматические и смысловые ошибки: «Здесь нет памятник», «У меня нет идеи» и пр. При этом многим учащимся экспериментальной группы удалось построить логичные и грамматически верные высказывания: «Здесь нет библиотеки», «Тут нет театра», «Парк находится за углом, но там нет памятника» и пр.

Последнее высказывание было дополнено большинством испытуемых словом *знаю*. Также были предложены другие подходящие варианты: *уверен(-а)*, *думаю / думала, слышала*.

Максимальное количество баллов за задание 1 составило 7 баллов – по одному баллу за каждый адекватно заполненный пропуск (всего 7 пропусков).

Учащиеся экспериментальных групп выполнили задание на 156 баллов из 189 возможных (83%), а студенты контрольных групп – на 100 баллов из 196 (51%).

Испытуемые экспериментальных групп продемонстрировали большую вариативность в подборе подходящих лексем для восстановления диалога, в то время как учащиеся контрольных групп давали наиболее очевидные ответы, используя простейшие слова и конструкции.

Задание 2 было призвано показать сформированность у учащихся умений говорения с креативным компонентом, а именно умений по отдельным элементам восстановить целое, прогнозировать и понимать ход развития разговора по нескольким репликам. Речевая креативность проявлялась в выборе средств для восстановления диалога, в том, пользовались ли учащиеся стереотипными фразами либо расширяли, составляли оригинальный нешаблонный сценарий “живого” разговора.

Мы предложили учащимся следующее окончание диалога, дав задание логически восполнить пропущенное, выстроив естественный разговор согласно заданной ситуации общения:

- ...

- Она была 5 минут назад.

- О нет, я проехала свою остановку!

Результат выполнения данного задания показал, что для учащихся контрольных групп представляет сложность определение внутритекстовых синтагматических связей: не все смогли понять, что местоимение *она* в первой реплике заменяет слово *остановка*, что следует из последнего высказывания. Вследствие этого многим учащимся не удалось построить адекватный ситуации общения диалог с началом, логически связанным с его окончанием. Испытуемые экспериментальных групп, напротив, смогли не только определить смысл данных реплик и интенции говорящих, но и продемонстрировали смекалку и креативность при восстановлении диалога.

Проверка результатов показала, что иностранные учащиеся, проходившие обучение по разработанной нами методике, значительно лучше справились с заданием: студенты экспериментальных групп набрали 324 балла (80%), а студенты контрольных групп – 201 балл (48%).

Третье задание призвано в полной мере отразить сформированность умений диалогической речи у учащихся. Опорой для самостоятельного создания диалога служит фотография женщины, беседующей с кассиром у театральной кассы:



Помимо знания и навыков использования языкового материала по теме «Кино. Театр» студенты должны продемонстрировать оригинальность и умение

уйти от шаблона. Поскольку диалоги на тему покупки билетов в театр и кино разбирались и тщательно прорабатывались на занятиях по говорению, студентам необходимы были внутренняя инициативность, самостоятельность и стремление к речевому самовыражению, чтобы не воспользоваться изученными стандартными репликами, а попробовать создать субъективно уникальное речевое произведение.

Учащиеся контрольных групп по большей части ограничились объемом своих диалогов 3-4 высказываниями, к примеру:

- *Сколько стоит билет это спектакль?*

- *500 рублей.*

- *Пожалуйста.*

- *Спасибо.*

Испытуемые экспериментальных групп составили более объемные и оригинальные диалоги. Несколько учащихся даже отошли от очевидного сценария, построив не совсем стандартный для данной ситуации общения диалог, например:

- *Извините, а где здесь можно покупить яблоки?*

- *Здесь продаются билеты, а не яблоки.*

- *Но тут рядом есть рынок или магазин?*

- *Да, там, рядом метро.*

- *Спасибо!*

По результатам выполнения заданий 2 и 3 можно отметить, что испытуемые экспериментальных групп чувствуют себя более уверенно и свободно в процессе неподготовленного речевого производства по сравнению с испытуемыми контрольных групп: в отличие от последних они задействуют весь свой речевой опыт для построения оригинальных высказываний, не пытаясь ограничиться стереотипными шаблонными репликами. Студенты экспериментальных групп выполнили данное задание на 332 балла (82%), а учащиеся контрольных групп – на 247 баллов (59%).

Задание 4 является типичным для проверки умений учащегося адекватно реагировать на обращенные к нему реплики коммуниканта. Оно предлагается тестируемым инофонам на любом экзамене по говорению и, на наш взгляд, дает возможность отвечающему в полной мере проявить свои креативные

речетворческие умения. Задания 4 и 5, аналогично с контрольным срезом, выполнялись испытуемыми устно с целью проверить не только адекватность, но и быстроту реакции на высказывания партнера по коммуникации. В рамках задания 4 мы предлагали учащимся устно отреагировать на следующие реплики:

- Я сегодня не хочу ехать домой на метро.

- Моя подруга приезжает в гости. Хочу пойти с ней в хороший ресторан. Ты можешь порекомендовать мне какой-нибудь?

*- Я уже пересмотрела все фильмы и сериалы. Что бы ещё посмотреть?
Посоветуй!*

- В Петербурге совсем нечем заняться. Скучно.

*- Представляешь, я потеряла телефон! Надо купить новый. А какой у тебя?
Покажи!*

Все реплики, инициирующие общение в задании 4, задают неформальный тон дальнейшего разговора. Но, хотя мы и просили учащихся до начала эксперимента обращать внимание на стиль предлагаемых им высказываний, реагируя адекватно в соответствующей манере, многим (по большей части студентам контрольных групп) было сложно идентифицировать разговорный дружеский формат общения и поддерживать его.

Как и во время констатирующего среза, наибольшую сложность для испытуемых составили реплики-сообщения, предполагающие эмоциональную реакцию собеседника или предложение решения высказанной проблемы. Однако, многие студенты экспериментальных групп справились с поставленной задачей: «- Я сегодня не хочу ехать домой на метро. -Хорошо, давай на такси?», «-В Петербурге совсем нечем заняться. Скучно. -Что? Это неправда! В Петербурге много интересно!», «-Представляешь, я потеряла телефон! -Ужас! Может быть, ты можешь найти его?». Важным обстоятельством при оценивании заданий 4 и 5 была готовность и стремление испытуемых поддерживать разговор, продолжать общение, проявлять интерес к собеседнику, о чем учащиеся были проинформированы до начала эксперимента. Тем не менее, большая часть студентов контрольных групп и несколько учащихся экспериментальных групп

стремились окончить разговор, отвечая односложно или вовсе не отвечая на некоторые высказывания, демонстрируя дискомфорт и неуверенность при участии в неподготовленной коммуникации.

С данным заданием экспериментальные группы справились на 79% (341 балл), а контрольные группы – на 47% (210 баллов).

Задание 5 требовало от испытуемых инициировать общение, действуя согласно предложенным ситуациям:

- Вы хотите привезти сувениры из России для вашей семьи и друзей, но вы не знаете, какие лучше выбрать. Посоветуйтесь с продавцом-консультантом.

- Вы приехали на вокзал поздно, и ваш поезд уже уехал. Вы не знаете, что делать в этой ситуации. Попросите кого-нибудь на вокзале помочь вам.

- В ресторане вам принесли блюдо, которое вы не заказывали. Скажите об этом официанту, назовите еще раз ваш заказ.

- Вы сели на автобус, но вы не уверены, идет ли он туда, куда вам нужно. Обратитесь к кондуктору или пассажиру, чтобы уточнить маршрут автобуса.

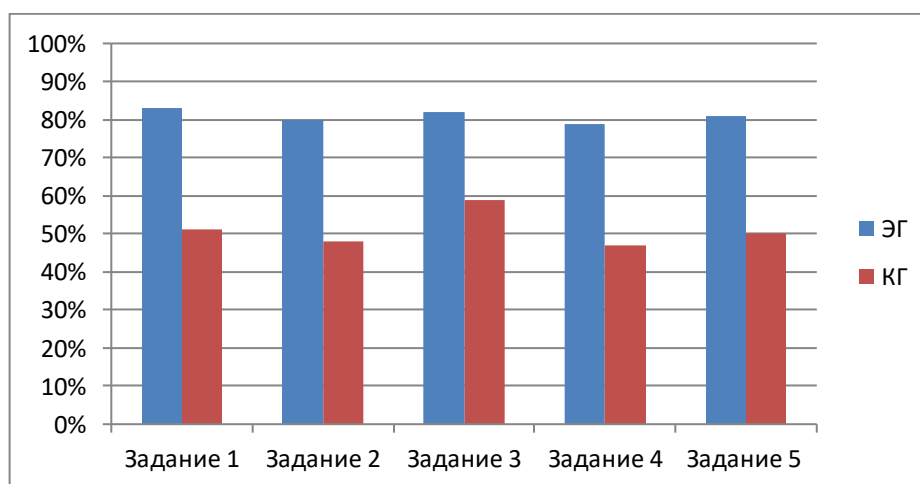
- Вы купили билет в театр на сегодняшнее число, но оказалось, что вы не можете пойти сегодня. Узнайте у кассира в театральной кассе, можно ли поменять билет на другой день.

Все предложенные испытуемым ситуации носят проблемный характер, что в некоторых случаях предполагает повышенную эмоциональность речи, сопровождающуюся привлечением невербальных средств выразительности. В ходе обучающего эксперимента учащиеся экспериментальных групп не только знакомились с характерными русскому коммуникативному поведению жестами, мимикой, но и многократно участвовали в ролевых играх, требующих эмоционального вовлечения и “проживания” предлагаемых ситуаций общения. Это дало свои плоды и проявилось в большей эмоциональности, раскованности, естественности учащихся экспериментальных групп при выполнении заданий 4 и 5 по сравнению с другими испытуемыми. Кроме того, в то время как студенты контрольных групп испытывали значительные трудности в ситуациях нехватки лексического запаса, учащиеся, прошедшие обучение по нашей методике,

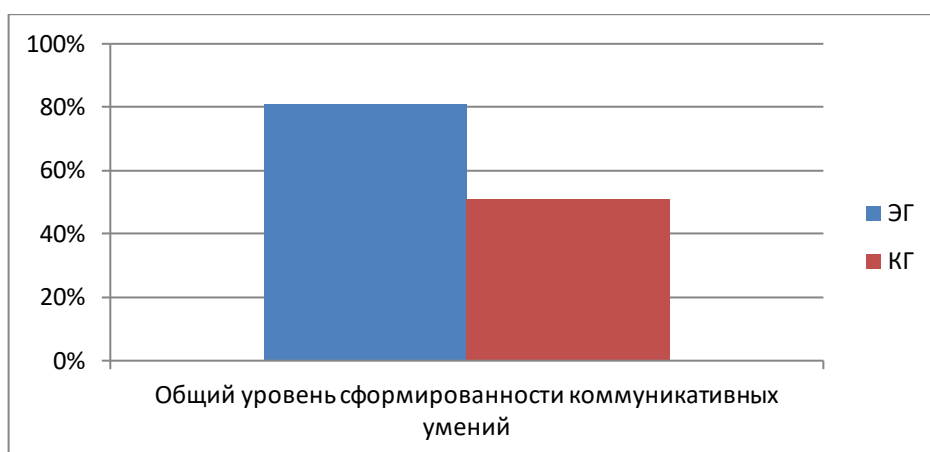
находили решение встающих перед ними задач с помощью креативного задействования имеющихся языковых знаний и речевого опыта. Иницируя коммуникацию в условиях второй ситуации общения, многим испытуемым не доставало знания выражений *сдать / поменять билет*. Вот пример выхода из данного затруднения, использованного одним из учащихся экспериментальных групп при разговоре с кассиром на вокзале: «Здравствуйте! У меня проблема. Я пришёл поздно. Поезд уже поехал. Но у меня есть билет. Можно это билет вам, а вы мне другой билет?».

Общий результат выполнения задания 5 экспериментальными группами – 81% (349 баллов). Контрольные группы продемонстрировали недостаточную сформированность умений говорения в рамках предложенных ситуаций общения, набрав 224 балла (50%).

Контрольный эксперимент показал значительное опережение учащимися экспериментальных групп студентов контрольных групп в плане сформированности умений неподготовленного общения в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В магазине», «В ресторане» и «Кино. Театр»:



Общий уровень сформированности коммуникативных умений отражен в следующем графике:



С целью проверки нулевой статистической гипотезы о равенствах распределений в группах, а также выявления тех показателей, для которых нулевая гипотеза отвергается в пользу альтернативной с подтверждением наличия статистически значимых различий между группами, нами был проведен статистический анализ сравнения всех показателей по группам со значениями: «Контрольная» и «Экспериментальная» с числом наблюдений 28 (50,9%) и 27 (49,1%) соответственно. Для сравнения по количественным показателям используется непараметрический критерий Манна-Уитни, так как группы невелики по размеру и распределения баллов не всегда подчиняется закону нормального распределения.

В таблице 14 представлены результаты статистического анализа сравнения двух групп по количественным показателям в период «До».

Таблица 14 – Сравнение двух групп по количественным показателям в период «До» (средние \pm среднеквадратичные отклонения)

Показатель	Группа		Уровень Р
	Контрольная (N=28)	Экспериментальная (N=27)	
Задание 1	4,21 \pm 1,13	4,41 \pm 1,05	0,4746
Задание 2	5,43 \pm 1,71	5,44 \pm 1,93	0,9456
Задание 3	5,46 \pm 2,08	5,41 \pm 1,72	1,0000
Задание 4	5,64 \pm 2,45	6,11 \pm 2,10	0,3945
Задание 5	4,75 \pm 3,65	4,33 \pm 2,56	0,8651

Общий уровень сформированности коммуникативных умений	25,50 ± 7,14	25,70 ± 4,67	0,9394
---	--------------	--------------	--------

На основании таблицы 14 можно сделать вывод о том, что все показатели статистически значимо не различаются между двумя сравниваемыми группами, следовательно, до начала эксперимента экспериментальная и контрольная группы были эквивалентны по результатам выполнения как каждого задания в отдельности, так по результатам всего теста в целом. В таблице 15 и на рисунках 10-11 представлены результаты статистического анализа сравнения двух групп «Группа» по количественным показателям в период «После».

Таблица 15 – Сравнение двух групп переменной по количественным показателям в период «После» (средние ± среднеквадратичные отклонения)

Показатель	Группа		Уровень P
	Контрольная (N=28)	Экспериментальная (N=27)	
Задание 1	3,57 ± 0,63	5,78 ± 1,05	<0,0001
Задание 2	7,18 ± 2,04	11,26 ± 2,23	<0,0001
Задание 3	8,82 ± 2,37	12,11 ± 1,55	<0,0001
Задание 4	7,50 ± 2,46	12,48 ± 1,81	<0,0001
Задание 5	6,93 ± 1,82	12,59 ± 2,47	<0,0001
Общий уровень сформированности коммуникативных умений	34,00 ± 7,87	54,22 ± 7,12	<0,0001

На основании таблицы 15 и рисунков 10-15 можно сделать вывод о том, что после проведения обучения все показатели статистически значимо различаются между двумя сравниваемыми группами. Наиболее значимые различия обнаружены для показателя «Задание 3» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 3,3; $P < 0,0001$); показателя «Задание 2» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 4,1; $P < 0,0001$); показателя «Задание 1» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 2,2; $P < 0,0001$).

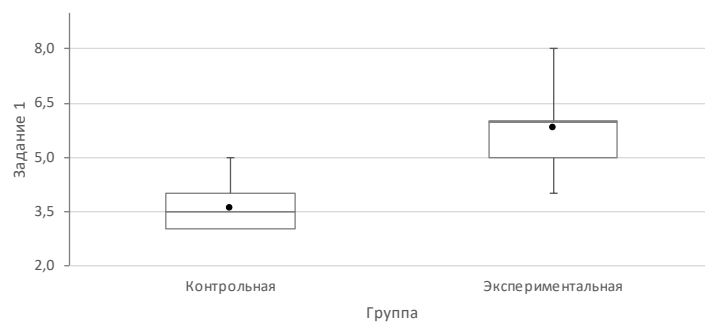


Рисунок 10 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 1, После»

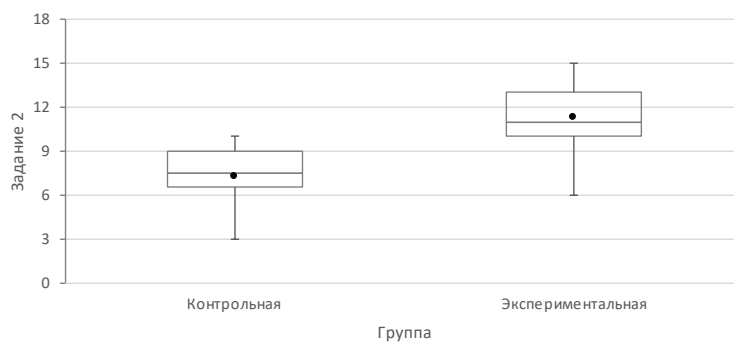


Рисунок 11 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 2, После»

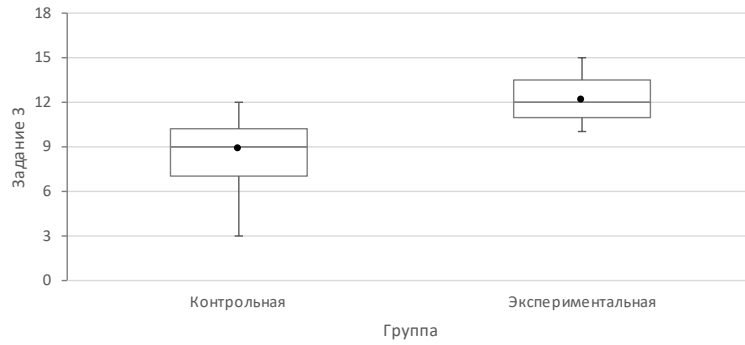


Рисунок 12 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 3, После»

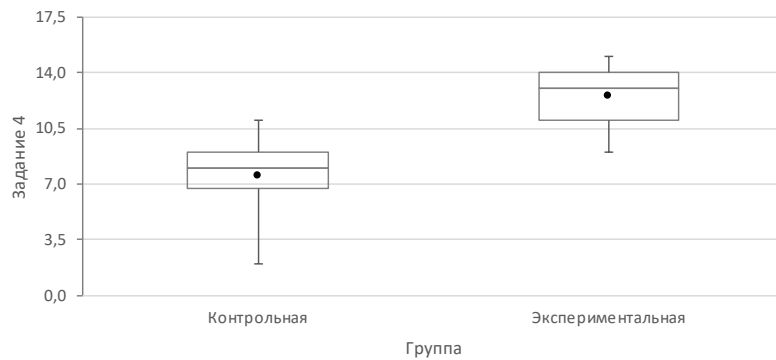


Рисунок 13 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 4, После»

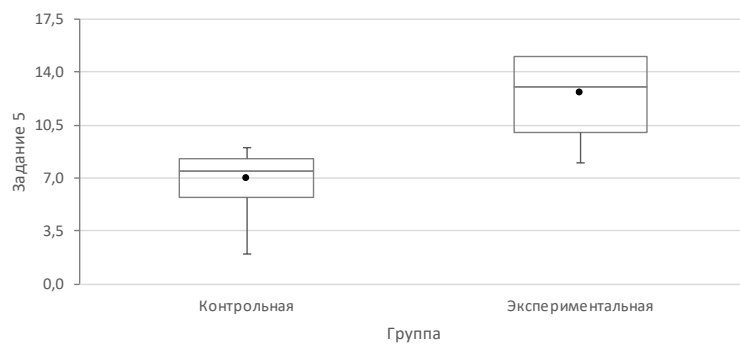


Рисунок 14 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 5, После»

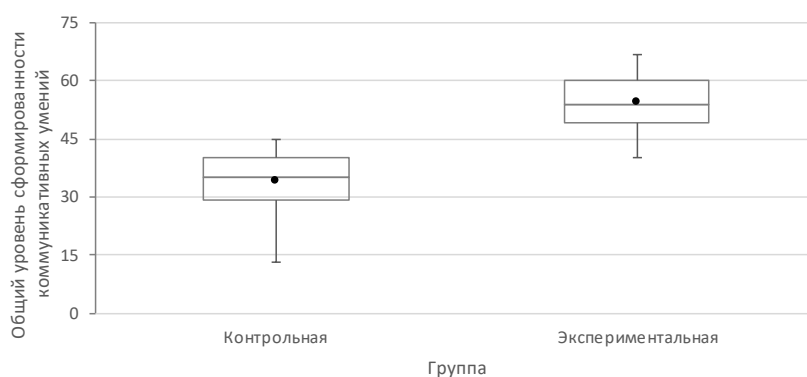


Рисунок 15 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Общий уровень сформированности коммуникативных умений, После»

Результаты показывают, что студенты из экспериментальной группы выполнили контрольные задания лучше, чем студенты контрольной групп. Тем не менее, при сравнении данных из таблиц 14 и 15 видно, что и контрольной группе результаты проверки знаний улучшились. Поэтому важно рассмотреть, различаются ли изменения, произошедшие в контрольной и экспериментальной группах. В таблице 16 и на рисунках 16-21 представлены результаты такого статистического анализа. Это результаты сравнения двух групп «Группа» по количественным показателям в период «До - После».

Таблица 16 – Сравнение двух групп переменной «Группа» по количественным показателям в период «До - После» (средние \pm среднеквадратичные отклонения)

Показатель	Группа		Уровень Р
	Контрольная (N=28)	Экспериментальная (N=27)	
Задание 1, динамика, До - После	-0,64 \pm 1,34	1,37 \pm 1,39	<0,0001
Задание 2, динамика, До - После	1,75 \pm 2,14	5,81 \pm 2,66	<0,0001

Задание 3, динамика, До - После	3,36 ± 2,50	6,70 ± 1,73	<0,0001
Задание 4, динамика, До - После	1,86 ± 2,52	6,37 ± 2,62	<0,0001
Задание 5, динамика, До - После	2,18 ± 2,68	8,26 ± 3,84	<0,0001
Общий уровень сформированности коммуникативных умений, динамика, До - После	8,50 ± 4,08	28,52 ± 7,86	<0,0001

На основании таблицы 16 и рисунков 16-21 можно сделать вывод о том, что по всем показателям получены статистически значимые различия между двумя сравниваемыми группами. Наиболее значимые различия обнаружены для показателя «Задание 3, динамика» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 3,3 динамика; $P < 0,0001$); показателя «Задание 2, динамика» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 4,1 динамика; $P < 0,0001$); показателя «Задание 1, динамика» в группе «Экспериментальная» по отношению к группе «Контрольная» (в среднем на 2,0 динамика; $P < 0,0001$). Следовательно, изменения, произошедшие в экспериментальной группе, существенно больше, чем изменения в контрольной группе.

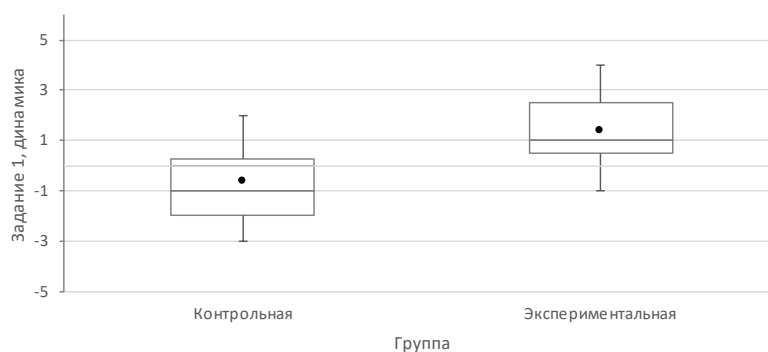


Рисунок 16 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 1, динамика, До - После»

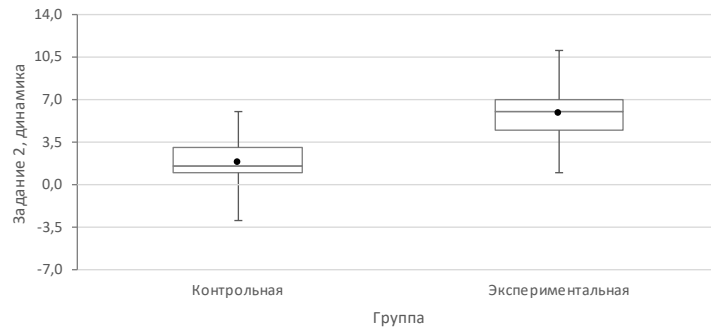


Рисунок 17 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 2, динамика, До - После»

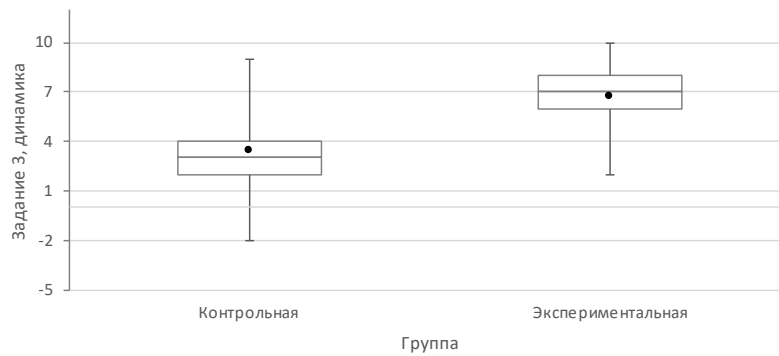


Рисунок 18 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 3, динамика, До - После»

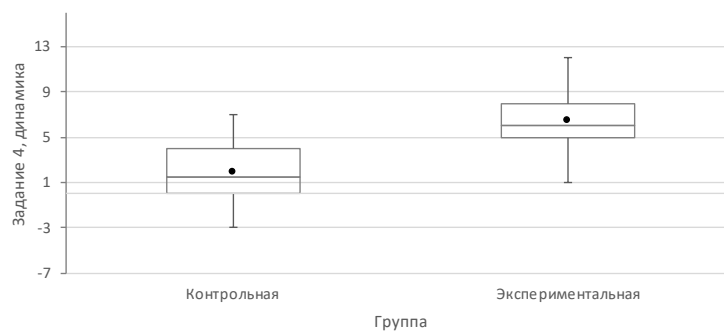


Рисунок 19 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 4, динамика, До - После»

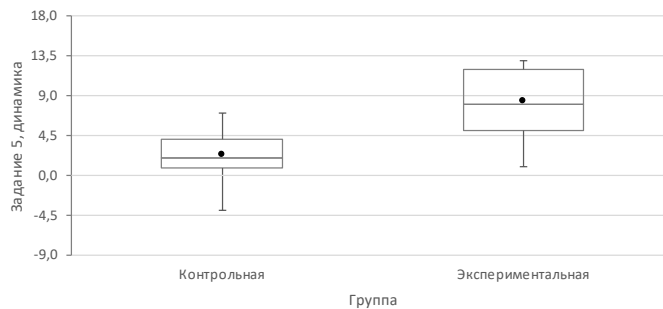


Рисунок 20 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Задание 5, динамика, До - После»

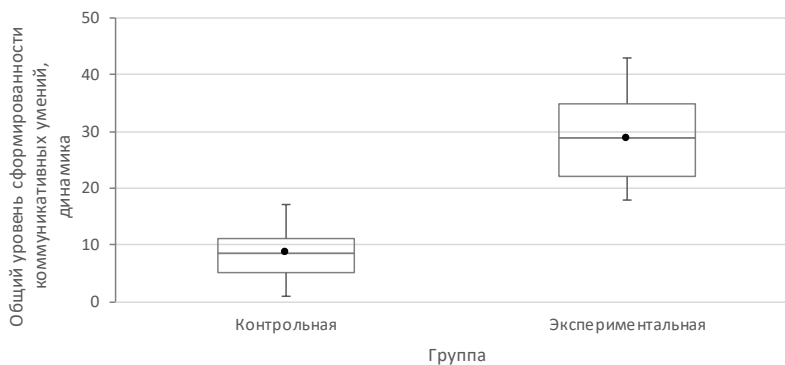


Рисунок 21 – Статистические показатели для каждого значения переменной «Группа» по показателю «Общий уровень сформированности коммуникативных умений, динамика, До - После»

Таким образом, по результатам проведенного анализа сравнения двух групп можно отметить, что до начала эксперимента уровень знаний студентов, измеренный с помощью методики, состоящей из пяти заданий, был одинаков в контрольной и экспериментальной группах. После проведения обучения уровень знаний вырос и в одной, и во второй группе. Тем не менее, Экспериментальная группа набрала существенно больше баллов по тесту, чем контрольная группа, после проведения эксперимента, и увеличение тестовых баллов было значительно выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Мы также провели статистический анализ динамики по категории «Другие». Целью данного анализа является проверка нулевой статистической гипотезы о равенствах распределений показателей при повторных измерениях, а также выявление тех показателей, для которых нулевая гипотеза отвергается в пользу альтернативной с подтверждением наличия статистически значимых различий между измерениями. Для сравнения по количественным показателям используется непараметрический критерий Вилкоксона.

В таблице 17 и на рисунках 18-29 представлены результаты статистического анализа изменения показателей по категории «Другие» по периодам «До» и «После».

Таблица 17 – Анализ динамики показателей по категории «Другие» по периодам: «До» и «После»; по группе "Группа":

Группа	Показатель	М ± S, До	М ± S, После	Динамик а	Уровен ь Р
Контрольная	Задание 1	4,21 ± 1,13	3,57 ± 0,63	-15,25%	0,0163
Эксперименталь ная	Задание 1	4,41 ± 1,05	5,78 ± 1,05	31,09%	0,0003
Контрольная	Задание 2	5,43 ± 1,71	7,18 ± 2,04	32,24%	0,0007
Эксперименталь ная	Задание 2	5,44 ± 1,93	11,26 ± 2,23	106,80%	<0,0001
Контрольная	Задание 3	5,46 ± 2,08	8,82 ± 2,37	61,44%	<0,0001
Эксперименталь ная	Задание 3	5,41 ± 1,72	12,11 ± 1,55	123,97%	<0,0001
Контрольная	Задание 4	5,64 ± 2,45	7,50 ± 2,46	32,91%	0,0016

Экспериментальная	Задание 4	6,11 ± 2,10	12,48 ± 1,81	104,24%	<0,0001
Контрольная	Задание 5	4,75 ± 3,65	6,93 ± 1,82	45,86%	0,0007
Экспериментальная	Задание 5	4,33 ± 2,56	12,59 ± 2,47	190,60%	<0,0001
Контрольная	Общий уровень сформированности коммуникативных умений	25,50 ± 7,14	34,00 ± 7,87	33,33%	<0,0001
Экспериментальная	Общий уровень сформированности коммуникативных умений	25,70 ± 4,67	54,22 ± 7,12	110,95%	<0,0001

На основании таблицы 17 и на рисунках 22-33 можно сделать вывод о том, что в рассматриваемый период времени все показатели статистически значимо изменяются. Наиболее значимые изменения обнаружены в экспериментальной группе для показателя «Задание 3» (в среднем на 6,7; $P < 0,0001$) и показателя «Задание 2» (в среднем на 5,8; $P < 0,0001$).

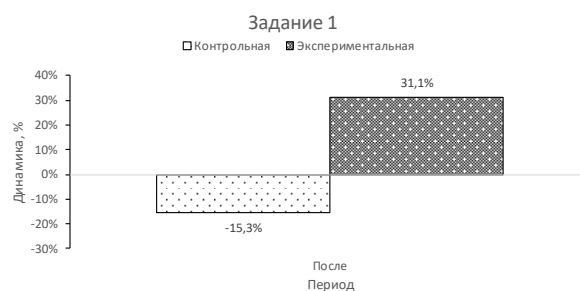
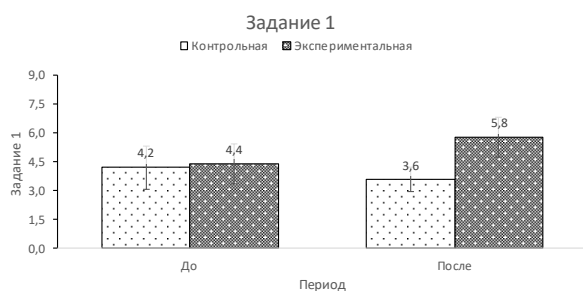


Рисунок 22 – Динамика показателя
Задание 1 по группе "Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 19), что показатель «Задание 1» с периода «До» до периода «После» не улучшился в контрольной группе, но значительно вырос в экспериментальной.

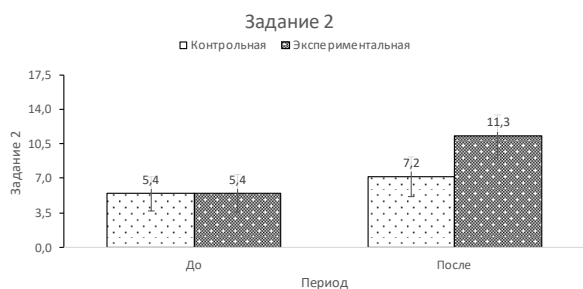


Рисунок 23 – Динамика показателя
Задание 1 по группе "Группа"

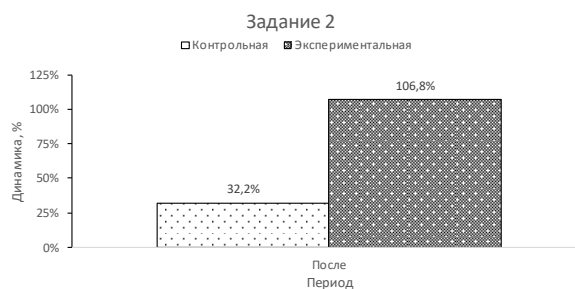


Рисунок 24 – Динамика показателя
Задание 2 по группе "Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 21), что показатель «Задание 2» с периода «До» до периода «После» существенно вырос и в контрольной, и в экспериментальной группах. Тем не менее, изменения в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

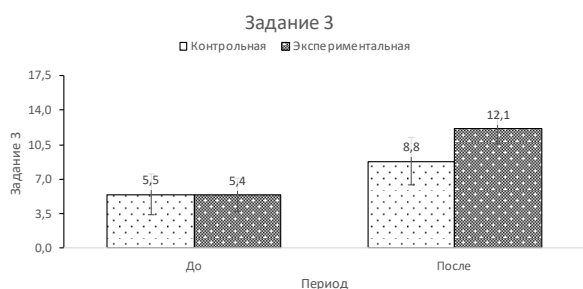


Рисунок 25 – Динамика показателя
Задание 2 по группе "Группа"

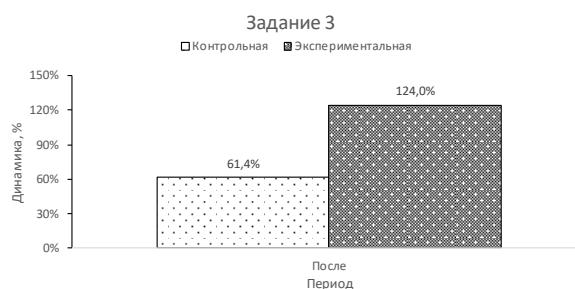


Рисунок 26 – Динамика показателя
Задание 3 по группе "Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 23), что показатель «Задание 3» с периода «До» до периода «После» существенно вырос и в контрольной, и в экспериментальной группах. Тем не менее, изменения в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Рисунок 27 – Динамика показателя
Задание 3 по группе "Группа"

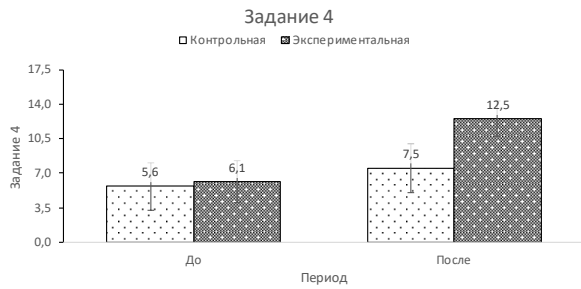


Рисунок 28 – Динамика показателя
Задание 4 по группе "Группа"

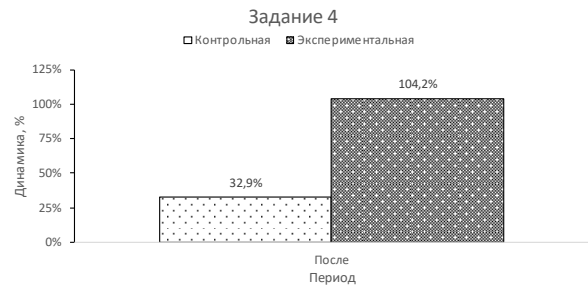


Рисунок 29 – Динамика показателя
Задание 4 по группе "Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 25), что показатель «Задание 4» с периода «До» до периода «После» существенно вырос и в контрольной, и в экспериментальной группах. Тем не менее, изменения в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

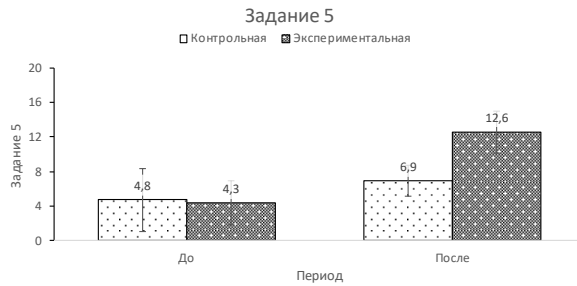


Рисунок – 30. Динамика показателя
Задание 5 по группе "Группа"

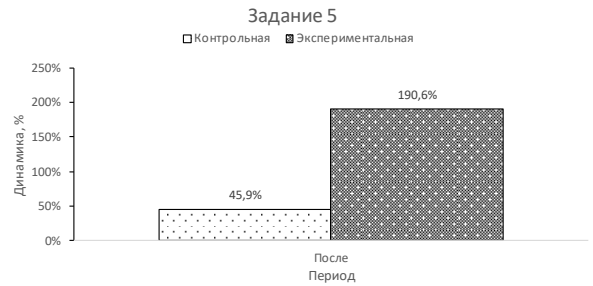


Рисунок 31 – Динамика показателя
Задание 5 по группе "Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 27), что показатель «Задание 5» с периода «До» до периода «После» существенно вырос и в контрольной, и в экспериментальной группах. Тем не менее, изменения в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

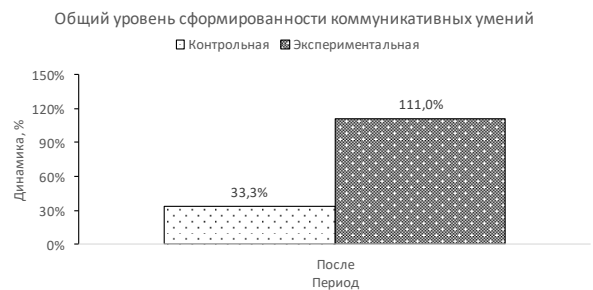
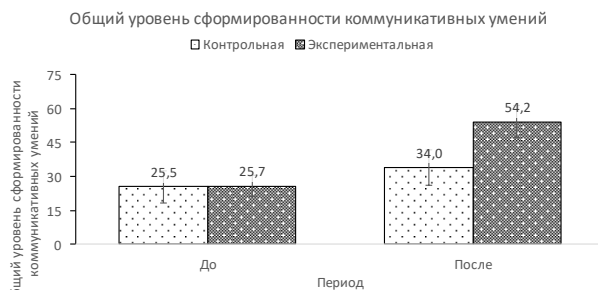


Рисунок 32 – Динамика показателя
Общий уровень сформированности
коммуникативных умений по группе
"Группа"

Рисунок 33 – Динамика показателя
Общий уровень сформированности
коммуникативных умений по группе
"Группа"

Анализ результатов показывает (рис. 33), что показатель «Общий уровень сформированности коммуникативных умений» с периода «До» до периода «После» существенно вырос и в контрольной, и в экспериментальной группах. Тем не менее, изменения в экспериментальной группе больше, чем в контрольной.

Таким образом, результаты проведенного анализа позволяют сделать следующие выводы. В рассматриваемый период времени в категории «Другие» все показатели статистически значимо изменяются. Наиболее значимые изменения обнаружены в экспериментальной группе для показателя «Задание 3» (в среднем на 6,7; $P < 0,0001$) и показателя «Задание 2» (в среднем на 5,8; $P < 0,0001$).

По результатам проведенного анализа сравнения двух групп группы «Группа» можно отметить, что до начала эксперимента уровень знаний студентов, измеренный с помощью пяти заданий, был одинаков в контрольной и экспериментальной группах. После проведения обучения уровень знаний вырос и в одной, и во второй группе. Тем не менее, Экспериментальная группа набрала существенно больше баллов по тесту, чем контрольная группа, после проведения эксперимента, и увеличение тестовых баллов было значительно выше в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В рассматриваемый период времени в категории «Другие» все показатели статистически значимо изменяются. Наиболее значимые изменения обнаружены в экспериментальной группе для показателя «Задание 3» (в среднем на 6,7; $P < 0,0001$) и показателя «Задание 2» (в среднем на 5,8; $P < 0,0001$).

Статистический анализ результатов контрольного эксперимента позволяет утверждать, что использование разработанной нами методики, построенной на элементах креативных технологий, для обучения иностранных студентов говорению на материале лексического корпуса к разговорным темам «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В магазине», «В ресторане» и «Кино. Театр» (см.

параграф 1.4) способствует лучшему усвоению соответствующего языкового материала, а также выработке умений свободного и креативного его использования, то есть формированию умений говорения с креативным компонентом, необходимых для свободной спонтанной коммуникации инофонов на русском языке.

Выводы

Анализ 26 учебных пособий по говорению для иностранных учащихся показал, что аппарат упражнений по развитию умений данного вида речевой деятельности обычно строится по традиционному принципу: введение в новую тему и презентация нового языкового материала с помощью подготовительных упражнений, формирование навыков использования данного материала в речи путем выполнения условно-речевых упражнений и, наконец, выработка умений спонтанного применения изученного материала в процессе общения за счет выполнения речевых (коммуникативных) упражнений.

Однако, мы отметили, что соотношение упражнений разного типа в рамках одной темы непропорционально: учащимся дается много подготовительных и условно-речевых заданий, а речевые (коммуникативные) упражнения как правило ограничиваются 1-2 заданиями типа «Выскажите свое мнение по заданной теме», «Примите участие в дискуссии», «Распределите роли и действуйте согласно данной ситуации». Кроме того, подготовительные упражнения по введению нового языкового материала лишены проблемности: необходимые для усвоения лексические единицы преподносятся готовым списком (часто с переводом на английский язык), не обеспечивается перенос уже известных учащимся слов и выражений в новую ситуацию общения – всё это снижает концентрацию и интерес к вводимому материалу, снимает необходимость самостоятельной мыслительной работы со словом, ведет к неосознанному заучиванию учащимися лексем, фраз, текстов и автоматическому их воспроизведению, “подменяющему” произвольное креативное говорение, суть коммуникативной компетенции.

Мы полагаем, что, принимая во внимание новые требования к обучению РКИ, аппарат упражнений по развитию умений говорения необходимо видоизменить и расширить, сделав при этом акцент на проблемности и открытости всех предлагаемых заданий, включая подготовительные и условно-речевые. Иностранцам учащимся необходимо предоставлять больше свободы для проявления речевой креативности и самовыражения, что будет способствовать выработке умений говорения с креативным компонентом, необходимых для свободного неподготовленного общения на русском языке.

«Наиболее важным и трудным этапом изучения языка представляется самый первый, начальный этап, когда обучаемый только пытается вникнуть в систему нового языка, понять базовые законы обращения с ним» [Облова 2021: 106]. Поэтому именно на этом этапе важно организовать обучение наиболее эффективным образом, что на занятиях по говорению может быть осуществлено в условиях обучения по методике, соединившей в себе креативные приемы и задания инновационных технологий: игровых, проблемных, проектной, ИКТ, театральной, технологии обучения в сотрудничестве и технологии РКМЧП. Данная методика, в отличие от других, строит всё обучение иностранных учащихся базового уровня говорению на русском языке на приемах и заданиях, содержащих в себе проблемный компонент, требующих проявления речевой креативности (самостоятельного создания субъективно уникальных высказываний на основе изученного языкового материала).

Разработанная нами методика строится на принципах креативности, речемыслительной активности и самостоятельности, проблемности, открытости (вариативности), интерактивности, сознательности и психологической комфортности, которые позволяют организовать процесс обучения говорению таким образом, чтобы учащиеся имели достаточную свободу и находились в достаточно комфортных и стимулирующих их к речетворчеству условиях.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной методики состояла из следующих этапов: констатирующий, обучающий и контрольный.

Констатирующий срез продемонстрировал недостаточную сформированность умений говорения с креативным компонентом у иностранных учащихся.

Обучающий этап экспериментальной проверки был нацелен на апробацию разработанной методики обучения говорению экспериментальных групп иностранных учащихся подготовительного факультета. Методика применялась к обучению языковому материалу пяти разговорных тем: «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр».

По окончании обучающего этапа был проведен контрольный срез, который показал уровень сформированности умений говорения с креативным компонентом в рамках изученного языкового материала у иностранных студентов в экспериментальных и контрольных группах.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного срезов экспериментальных и контрольных групп показало, что прирост показателей экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами оказался значительно выше: по результатам выполнения задания 1 на восстановление в диалоге пропущенных слов или фраз прирост показателей в экспериментальных группах составил 37%, а в контрольных группах – 10%; по результатам выполнения второго задания по написанию начала диалога в соответствии с его концом прирост показателей в экспериментальных группах – 44%, в контрольных – 8%; по результатам выполнения третьего задания, согласно которому необходимо было составить диалог / полилог с опорой на фотографию, прирост показателей оказался следующим: в экспериментальных группах 49%, в контрольных 24%; по результатам выполнения четвертого задания, в котором нужно было принять участие в диалоге, ответить на реплики собеседника, прирост показателей в экспериментальных группах составил 43%, а в контрольных – 9%; наконец, по результатам выполнения задания 5, в котором в котором нужно было высказаться согласно заданной ситуации, прирост показателей в экспериментальных группах составил 41%, а в контрольных группах – 12%. По результатам констатирующего среза общий уровень коммуникативных умений в экспериментальных и

контрольных группах был одинаковый – 38%. Результаты контрольного среза показали, что общий уровень коммуникативных умений у учащихся экспериментальных групп составил 81% (прирост – 43%), а у учащихся контрольных групп – 51% (прирост – 13%).

Для статистической проверки эффективности разработанной методики были применены независимые непараметрические критерии (критерий Манна-Уитни и критерий Вилкоксона). Результаты проверки доказали статистическую значимость положительного сдвига показателей у учащихся, отражающих уровень сформированности у них общих умений говорения, а также умений говорения с креативным компонентом в рамках языкового материала изученных тем.

Полученные результаты доказывают, что применение разработанной методики, представляющей собой авторскую систему структурированных элементов креативных инновационных технологий, в обучении говорению иностранных студентов элементарного, базового и первого сертификационного уровней оптимизирует процесс обучения говорению, способствует формированию у учащихся умений свободного неподготовленного общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего исследования являлась разработка методики формирования умений свободного неподготовленного общения, креативного владения языковым материалом в рамках разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» у иностранных учащихся начального этапа обучения, что было обусловлено противоречием между необходимостью обучить студентов свободно коммуницировать в рамках данных тем, являющихся одними из самых востребованных для инофонов, живущих в русском языковом пространстве, и традиционно используемыми в обучении говорению упражнениями, недостаточно отражающими современные образовательные установки и не в полной мере обеспечивающими быстрое овладение коммуникативной компетенцией в рамках вышеуказанных ситуаций общения.

В ходе исследования был составлен лексический корпус, служащий наполнением вышеупомянутых разговорных тем, достаточный для свободного креативного общения учащихся в транспорте, в ресторане / кафе, в магазине и т.д., был изучен ряд существующих учебных пособий, проанализирован традиционно используемый аппарат упражнений для обучения говорению, были отобраны инновационные технологии, приемы которых удовлетворяют принципам проблемности, открытости и креативности и могут быть использованы в обучении говорению, объединены в единую систему существующие и авторские задания, позволяющие оптимизировать процесс овладения умениями говорения иностранными учащимися начального этапа обучения.

Также было организовано экспериментальное обучение отобранному языковому материалу иностранных студентов подготовительного факультета с использованием разработанной методики, организующей все этапы работы над новым материалом (подготовка, репродукция и продукция), опираясь на креативные, проблемные, открытые приемы и задания. Проанализированные

результаты экспериментального обучения и статистически проверенные показатели учащихся доказывают эффективность разработанной методики.

К наиболее значимым результатам данного исследования можно отнести следующие:

- Определен ряд умений говорения с креативным компонентом, необходимых иностранным учащимся базового уровня для свободного неподготовленного общения на русском языке, уточнены понятия *креативность, креативные технологии, умения говорения с креативным компонентом, креативные задания* в отношении методики РКИ.

- Составлен тематический лексический корпус, необходимый учащимся для общения в вышеупомянутых ситуациях общения.

- Создана модель креативности, демонстрирующая потенциал креативного использования в речи разных лексических слоев.

- Определены методические и психолого-педагогические предпосылки формирования умений говорения с креативным компонентом.

- Разработана авторская система креативных приемов и заданий, вобравшая в себя элементы инновационных технологий, строящая все этапы обучения говорению на проблемных открытых заданиях, позволяющих учащимся свободно использовать изученный языковой материал, “творить” каждое свое высказывание, а не оперировать заученными на память речевыми клише, уже на начальном этапе обучения РКИ.

- Экспериментально доказана эффективность разработанной методики формирования умений креативного владения языковым материалом разговорных тем «Санкт-Петербург», «Транспорт», «В ресторане», «В магазине» и «Кино. Театр» у иностранных учащихся подготовительного факультета: общий уровень сформированности умений говорения в результате экспериментального обучения в экспериментальной группе повысился на 43%, в то время как в контрольной группе – всего на 13%. Статистический анализ показателей учащихся с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни и критерия Вилкоксона в полной мере подтвердил эффективность разработанной методики, реализованной на занятиях

по предмету «Развитие речи» в экспериментальных группах студентов-иностранцев подготовительного факультета.

Таким образом, подтверждена гипотеза данного исследования, утверждающая, что процесс формирования умений свободного неподготовленного общения, а именно умений говорения с креативным компонентом у иностранных учащихся может быть оптимизирован в случае использования на всех этапах обучения обозначенным разговорным темам системы креативных приемов и заданий, строящихся по принципам креативности, речевой активности и самостоятельности, проблемности, открытости, сознательности и психологической комфортности.

Разработанная нами система креативных приемов и заданий может быть адаптирована под обучение любой разговорной теме и направлена на развитие коммуникативных навыков и умений в рамках различных ситуаций общения. Некоторые приемы и задания могут быть частично использованы на занятиях по развитию речи в целом или конкретно аудированию, чтению, письму, лексике и грамматике.

Несмотря на то, что речевая креативность на начальном этапе обучения РКИ может отражаться лишь в свободном использовании в речи имеющегося у инофона запаса знаний и навыков, в способности спонтанного оперирования багажом языкового материала для решения внезапно возникающих коммуникативных задач, на среднем и продвинутом этапе она способна перерасти в истинную лингвистическую креативность, наличие которой у инофона позволит ему самостоятельно «творить» русский язык, создавать новые речевые обороты, «играть» словами. Это, на наш взгляд, и является абсолютным показателем сформированности коммуникативной компетенции у иностранного учащегося, это именно то, на что должна быть направлена система обучения РКИ. Мы полагаем, что разработанная нами методика может оказать посильный вклад в работу по формированию вторичной языковой личности студента-иностранца, способной виртуозно и с легкостью говорить по-русски.

Среди перспектив данного исследования можем выделить разработку учебного пособия по обучению говорению студентов-иностранцев подготовительного факультета, а также курсов бакалавриата и магистратуры. Актуальным считаем также создание методического пособия для преподавателей, более подробно разъясняющего креативную организацию процесса обучения говорению иностранных учащихся.

Список литературы

1. Абрамова М. В. Развитие языковой догадки на уроках русского языка как иностранного на предвузовском этапе / М. В. Абрамова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – №5. – 2014. С. 407-410.
2. Аввакумова Е.А. Групповая деятельность на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения / Е.А. Аввакумова, Б.К. Корпетаева // Педагогическое образование на Алтае. – №1. – 2017. – С. 133-136.
3. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. - №6. – 2011. – С. 45-55.
4. Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
5. Алимускина О. А. Преимущества использования игровых заданий на занятиях русского языка как иностранного // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – 2014. №3. – С. 9-22.
6. Аникина М.Н. Проблемная ситуация как внутренний источник интенсификации обучения РКИ (на примере создания видеосериала) // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы XIV Международной научно-практической конференции 22-24 апреля 2015 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 289-294.
7. Анциферова О. В. Коммуникативно-речевая ситуация как основа развития умений в говорении при обучении РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Анциферова; СПбГУ. – СПб., 2005. – 20 с.
8. Апакина Л.В. Компьютеризированные творческие задания в системе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика, 2011. Т. 1. С. 35-38.

9. Асонова Г.А. Роль принципа наглядности при обучении речи на русском языке с помощью картинок на начальном этапе // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. - №13-4. – 2016. – С. 131-132.
10. Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 245 с.
11. Бабенко А. П. Организация работы над некоторыми видами экспрессивной речи на старших курсах языкового факультета / А. П. Бабенко: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1968. – 16 с.
12. Баев П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. – М.: Рус. яз., 1989. – 86 с.
13. Барышникова Е. Н. Поле Whatsapp как обучающая среда и методический приём / Е. Н. Барышникова, Фредди Пичардо Р. // *Русский язык в интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сб. ст.* / РУДН. – М., 2017. – С. 105-111.
14. Башина Т. Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // *Молодой ученый*. — 2013. — №4. — С. 521-525.
15. Белова Н.В., Рублева Е.В. Урок-экскурсия в Третьяковскую галерею как пример «Смешанного обучения» в практике преподавания русского языка как иностранного // *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*, 2015. № 2. С. 111-116.
16. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
17. Белякова Л.Ф. Олимпиада по русскому языку как иностранному в изменившихся условиях обучения / Л.Ф. Белякова, Н.А. Аверьянова, Т.Л. Сидорова // *Актуальные вопросы профессионального образования*. – Волгоград: Изд-во ВГТУ. - №1. – 2015. – С. 80-86.
18. Бехтерев В. М. Творчество с точки зрения рефлексологии / В кн.: С. О. Грузенберг «Гений и творчество». – М., 1924. – 57 с.
19. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. – 255 с.

20. Бобровских О.Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка) // Интернет-журнал "Эйдос". - 2008. - 16 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm>.
21. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
22. Боровиков В.П. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. – Питер, 2003.
23. Брякова И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования // http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p041-45.pdf
24. Будих И. В. Методика стимулирования устной речи (говорения) при обучении иностранному языку (2-й курс). Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 206 с.
25. Буковский С. Л. Креативно ориентированная методика обучения устному профессиональному общению на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе (экономический профиль): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Л. Буковский; науч. рук. А. Н. Щукин; НОУ ВПО «Университет Российской академии образования». – М., 2012. – 260 с.
26. Бурлова Л. Н. Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам: автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Л. Н. Бурлова. – Нижний Новгород, 2010. – 25 с.
27. Бухвалов В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
28. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и её преподавание: учеб. пособие / В.Н. Вагнер. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 104 с.
29. Васильева В.А. Обучение иностранных студентов разговорной теме «Характер человека» // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы XIV Международной научно-практической конференции 22-24 апреля 2015 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 148-151.
30. Вершинина И.В. Межкультурная коммуникация в практике обучения РКИ / И.В. Вершинина // Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Уфа: Изд-во БашГУ, 2016. – С. 237-241.

31. Веселовская Т. С. Интерактивный способ семантизации лексики в цифровых учебных текстах / Т. С. Веселовская // Русский язык за рубежом. – М., 2022. - №5. – С. 66-71.
32. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. – Казань, 1967. – 117 с.
33. Виноградов В. В. История слов: Ок. 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных / В.В. Виноградов; Рос. акад. наук. Отд-ние лит. и яз. Науч. совет "Рус. яз.", Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. - М.: А Темп, 2013. - 1138 с.
34. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.С. Виноградова. – М., 2002. – 329 с.
35. Власова Н. А. Мессенджеры как обучающая среда в преподавании русского языка как иностранного / Н. А. Власова // Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса. – СПб.: Златоуст, 2021. – 668 с.
36. Вольская Н.Н. Коммуникативные средства невербального поведения в аспекте преподавания РКИ / Н.Н. Вольская // Коммуникативные исследования. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2017. - № 3. – С. 134-141.
37. Воронина Т.П., Хижкина А.В. Инновации в технологиях обучения РКИ: опыт Циндаоского университета науки и технологий (КНР) // Обучение и воспитание: методика и практика, 2015. №20. С. 86-90.
38. Вохмина Л. Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи / Л. Л. Вохмина. – М.: Русский язык, 1993. – 176 с.
39. Вохмина Л. Л. Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского языка как иностранного) / Л. Л. Вохмина, А. С. Куваева, С. А. Хавронина. – СПб.: Златоуст, 2020. – 268 с.
40. Вуколов Э.А. Основы статистического анализа. Практикум по статистическим методам и исследованию операций с использованием пакетов "Statistica" и "Excel". – М.: Форум, 2004. – 464 с.

41. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982.
42. Вэй Син. Обучение китайских студентов-филологов коммуникативным диалогическим стратегиям на занятиях по русскому языку (начальный этап обучения): Дис. ...канд. пед. наук. – М, 2014. – 231 с.
43. Вяткин Л.Г. Дидактические приемы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка. – Саратов: Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 1998. – 16 с.
44. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
45. Галкина А.В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком // Вестник ТГУ. 2011. Выпуск 10 (102). С. 158-164.
46. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. "Теория и методика преподавания иностр. яз. и культур" / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Academia, 2005. – 333 с.
47. Гальцова А. С. Лингвокультурологический потенциал петербургской топонимии: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – СПб., 2011. – 22 с.
48. Гасс С. М. Усвоение второго языка. Вводный курс / С. М. Гасс, Д. Бени, Л. Плонски. – СПб.: Златоуст, 2022. – 800 с.
49. Герасименко О. Л. Новые образовательные технологии и опыт их применения на занятиях по РКИ / О. Л. Герасименко // Инновационные технологии в современном образовании: сборник трудов по материалам II Междунар. научно-практ. интернет-конф. – Королев, 2015. – С. 75-78.
50. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: сб. ст. под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456.
51. Голованова Л.Н. Структура творческого мышления на иностранном языке / Л.Н. Голованова, Е.Н. Панкратова // Современные проблемы науки и образования. Нижний Новгород. – 2015. - №4. С. 45.

52. Гончаренко Н. В. Интерактивные формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 42. – С. 194–197.
53. Гончаренко Н.В. РКИ для студентов-медиков: активные и интерактивные формы обучения // Русский язык за рубежом. – №5. – 2014. – С. 4-28.
54. Гордиенко О. А. Творчески поисковые задания в преподавании русского языка как иностранного студентам из ближнего зарубежья // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – №4-6. – С. 25-27.
55. Грудзинская Е.Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е.Ю. Грудзинская, В.В. Мариико. – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.
56. Гуськова Е.Д. Формирование учебно-профессиональной компетенции у иностранных студентов начального этапа обучения / Е.Д. Гуськова, Л.С. Маричереда, Л.Г. Овчаренко // Мова: ОНПУ им. И.И. Мечникова. 2014. - №22. – С. 235-240.
57. Дамбуева А. Б. Развитие креативности студентов в процессе изучения курса общей физики // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 1. С. 22–24.
58. Девтерова, З.Р. Новые информационные технологии в преподавании иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] / З.Р. Девтерова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/novye-informatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannogoyazyka-v-vuze>.
59. Довлатова М.М. Проектные методы как средство развития когнитивных способностей иностранных студентов-медиков в процессе обучения языку / М.М. Довлатова, Л.П. Прокофьева // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2016. - №4. – С. 79-87.

60. Доминова Т. Н. Формирование лингвокраеведческой компетенции на материале историко-культурного пространства Санкт-Петербурга у иностранных студентов в процессе предвузовской подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Н. Доминова; науч. рук. Л. В. Московкин; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2012. – 265 с.
61. Донская Т.К. Принципы развивающего обучения русскому языку. – Ленинград, 1985. – 82 с.
62. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. – С. 166.
63. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 83–93.
64. Живая методика для преподавателя для преподавателя русского языка как иностранного: [сборник методических статей] / Э. В. Аркадьева, Н. Б. Битехтина, Е. В. Вайшнорене и др. – 2-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 336 с.
65. Журавлева Е.А. Ролевая дискуссия как способ интенсификации обучения иностранцев РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы XIV Международной научно-практической конференции 22-24 апреля 2015 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – С. 296-299.
66. Задорожная А. В. Формирование профессиональной компетенции будущих преподавателей-лингвистов в условиях современного вузовского образования [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Задорожная; науч. рук. Т. Н. Ломтева; СтавГУ. – Ставрополь, 2004. – 24 с.
67. Замковая Н. Инновационные подходы к обучению русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. Замковая, И. Моисеенко // Problems of education in the 21st century [Электронный ресурс]. – 2009. – Volume 10. – С. 140-147. – 24 марта 2018. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/457-1392315888.pdf>, свободный. – Загл. с экрана. – На рус.яз.
68. Замковая Н. Инновационные формы работы на уроке русского языка как иностранного / Н. Замковая, И. Моисеенко. – Таллин: Коолибри, 2006.

69. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
70. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: ПГТУ, 1994. – С. 10-17.
71. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – Москва: Просвещение, 1978. – 159 с.
72. Зиновкина М. М. Многоуровневое непрерывное креативное образование и школа / М. М. Зиновкина. – М.: Приоритет-МВ, 2006. – 48 с.
73. Зиновьева Е. И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного / Отв. ред. К. А. Рогова. – 2-е изд., дополн. – СПб.: Филол. Фак-т СПбГУ, 2005. – 88 с.
74. Змеев С. И. Основы андрагогики: Учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М.: Флинта Наука, 1999. – 150 с.
75. Зубарева Ю.М. Мультимедийное упражнение как новая структурная единица методической организации учебного материала в практике обучения РКИ: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.М. Зубарева; науч. рук. Л.А. Константинова; ТГУ. – Тула, 2017. – 243 с.
76. Иванова М. А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе / М. А. Иванова. – СПб.: Нестор, 2000. – 148 с.
77. Ивлева Н.В. Образовательный веб-квест как инновационная образовательная технология при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2010. №6. – С. 225-228.
78. Ивлева З.Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание // Русский язык за рубежом, 1985. №4. – С. 43-50.
79. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. Монография. М.: Русский язык, 1981. – 136 с.
80. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

81. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. Академии, 2002. – 592 с.
82. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
83. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 312 с.
84. Капитонова Т.Н., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку как иностранному. - М., 1987.
85. Карпей Жак. К новой перспективе взаимопонимания в классной комнате. Мое педагогическое кредо. 12 образовательных принципов Ван Парререна // Новые ценности в образовании. М.: Инноватор, 1995. №3. С. 52-54.
86. Карташова П.Е. Реализация принципа креативности при обучении иностранным языкам / П.Е. Карташова // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы международной научно-практической конференции. Научный центр «Диспут». – 2016. – С. 154-156.
87. Картинкамация. Сезон на российском ТВ: итоги в рейтингах [Электронный ресурс]. - <https://medium.com/kartinkamaciya/russia-tv-itogi-2017-292be94862d>. – (дата обращения: 23.05.2018).
88. Кашпирева Т. Б. Игровые интерактивные технологии обучения на уроке русского языка как иностранного: методический аспект / Т. Б. Кашпирева, В. И. Сальникова // Молодой ученый. – 2016. – № 13-2. – С. 41-43.
89. Кизрина Н. Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму (немецкий язык): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Г. Кизрина; науч. рук. М. Н. Захаренкова; НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2009. – 177 с.
90. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. – 175 с.

91. Ковалева А.В. Комплексное использование приемов педагогических технологий при работе с лексикой текста / А.В. Ковалева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. - №1. – С. 368-370.
92. Ковалева А.В. Методика применения педагогических технологий при обучении иностранных учащихся лексике на курсах русского языка (уровни В2-С1). Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2015. – 265 с.
93. Коваленко А.В. Использование драматизации в обучении речевому взаимодействию на уроках иностранного языка в школе // Язык и культура (Новосибирск). 2014. №10. С. 41-46.
94. Козловская Е. В. Формирование креативно-коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей. Дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2018 – 230 с.
95. Крамар П.П. К определению понятия «творчество» // Вопросы общественных наук. Киев, 1982. - 60с.
96. Криворучко С. М. Обучение неподготовленной иноязычной речи на I курсе языкового вуза. Дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1969. – 217 с.
97. Кудряшов А.И. Обучение говорению // Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1988. – 180 с.
98. Кузнецова Л.И. Принципы отбора слов для учебного фрейма с учетом лингвокультурного компонента / Л. И. Кузнецова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010. – №3. – С. 202-206.
99. Кун Е.В. Интенсификация процесса обучения русскому языку курсантов и слушателей из стран СНГ в военном вузе с применением ЭВМ: Дис. ...канд. пед. наук. –1998. – 238 с.
100. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллинн: «Валгус», 1980. - 334 с.

101. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки». М.: Высшая школа, 1980. – 175 с.
102. Левина Г.М. Изменение содержания и формата тестирования по РКИ на подготовительных факультетах российских вузов в связи с изменением когнитивного стиля учащихся и развитием новых технологий // Русский язык за рубежом. – 2017. – №5. – С. 105-112.
103. Леонтьев, А. А. Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьев // РЯЗР. – 1992. – №4. – С. 57-61.
104. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
105. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения: учеб. пособие для ВУЗов. - М.: Педагогика, 1971. - 185 с.
106. Лихачев, Б. Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Прометей, 1992.
107. Листопад Е. А. Совершенствование методики обучения иностранному языку слушателей специализированных вузов на основе системы упражнений по развитию творческого мышления: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Листопад; науч. рук. И. М. Румянцева; Академия федеральной службы безопасности РФ. – М., 2009. – 326 с.
108. Ложников, А. Эффект Зейгарник или как использовать принцип завершения [Электронный ресурс] / А. Ложников. – URL: <http://newgoal.ru/effect-zeigarnik> (дата обращения: 10.10.2014).
109. Лозанов Г.К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. научн. тр. / Отв. ред. С. И. Медьник. – М.: изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. – Вып. 5.1. С. 53-62.
110. Лопухина Р. В. Система социально-культурной адаптации иностранных учащихся как средство повышения эффективности их обучения в вузе / Р. В. Лопухина, Т. Б. Кашпирева // Совершенствование организационной и методической работы университета для повышения качества подготовки по

- программам высшего образования: сб. ст. / Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2017. – С. 195-197.
111. Лук А. Н. Психология творчества. М., 1978.
112. Мальцева Е. О. Элементы драматизации как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников // Молодой ученый. — 2016. — №13.3. — С. 58-60.
113. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. 1999. – 432 с.
114. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; [пер. с англ.: Т. Гутман, Н. Мухина]. – 3-е изд., – Санкт-Петербург и др.: Питер, 2011. – 351 с.
115. Матейко А. Условия творческого труда / Пер. с пол. Д.И. Иорданского; Под ред. и с послесл. Я.А. Пономарева. - Москва: Мир, 1970. - 303 с.
116. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Знание, 1985. – 257 с.
117. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
118. Мацхонашвили Н.К. Об эффективности игровых заданий на практических заданиях по иностранным языкам в общей системе профессиональной подготовки бакалавров (из опыта работы со студентами, изучающими русский язык в академии физического воспитания и спорта Грузии) // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2008. - №6. – С. 51-54.
119. Мельник О.Г. Веб-квест в обучении студентов // Известия ЮФУ: Технические науки, – 2010. №10 (111). – С. 86-92.
120. Мельникова Е.Н. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Е.В. Мельникова. – Режим доступа: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/III/uch_2009_III_00045.pdf
121. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990.

122. Миллер Л.В. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому как иностранному / Л. В. Миллер // Мир русского слова. – 2014. №1. – С. 113-114.
123. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1987. – №5 сентябрь-октябрь 1987. – С.129-139.
124. Мильруд Р. П. Развивающее обучение средствами иностранного языка в средней школе: автореф. дисс. ... док. пед. наук: 13.00.02 / Р. П. Мильруд; НИИ общего среднего образования. – М., 1992. – 34 с.
125. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский – М.: Традиция Акад. Проект, 2004. – 559 с.
126. Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного / В.Э. Морозов. – М.: Икар, 2015. – 226 с.
127. Морская В. А. Методика обучения неподготовленной устной речи на старших курсах языкового вуза (на материале немецкого языка). Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 157 с.
128. Московкин Л.В. Инновации в обучении русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина. – Варна: ВСУ «Черноризец Храбър» Университетско издателство, 2013. – 208 с.
129. Московкин Л. В. Коммуникативная компетенция: определение, состав, проблемы обучения / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. / ред.-сост. А. Н. Щукин. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина; Филоматис, 2006. – С. 199 – 205.
130. Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: пособие для студентов и аспирантов. - СПб., 2002. - 49 с.
131. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. – М.: Русский язык. Курсы, 2017. – 144 с.

132. Мякишева И. А. Сравнительный анализ технологий обучения иностранному языку в школах России, Великобритании и США: Дисс. ... канд. пед. наук: 13:00:01 / И. А. Мякишева; науч. рук. Т. В. Машарова; ВГГУ. – Киров, 2004. – 189 с.
133. Наседкина С.М. Создание креативной дидактической среды на среднем этапе обучения иностранным языкам в лингвистических гимназиях (на материале немецкого языка): Дисс...канд. пед. наук: 13.00.02 / С. М. Наседкина; науч. рук. Э. И. Соловцова; Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ. – М., 2004. – 222с.
134. Новиков Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
135. Новоженова З. Л. Проблема формирования лексической компетенции у иностранных студентов-русистов: лингвистические, социально-культурные и методические аспекты / З. Л. Новоженова, А. Климкевич // Русский язык за рубежом. – М., 2020. – №3. – С. 90-98.
136. Облова И. С. Инновационные приемы в изучении русского языка как иностранного в краткосрочном формате / И. С. Облова, О. А. Точкина // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. – Спб., 2021. – 419 с.
137. Остроумова О. Ф. Развитие коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков в условиях организации креативного учебного процесса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Ф. Остроумова; науч. рук. Л. Ю. Сироткин; КГУ культуры и искусств. – Казань, 2006. – 187 с.
138. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е изд. - М: Просвещение, 1991. – 223 с.
139. Пассов Е.И. Формирование лексических навыков / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
140. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

141. Пассов Е.И. Системность упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. 1977. №6. С. 39-45.
142. Пендикова И.Г. Клиповое и концептуальное мышление как разные уровни процесса мышления // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность: Изд-во ОмГТУ, 2016. №1. – С.53-56.
143. Петров П. К. Математико-статистическая обработка и графическое представление результатов педагогических исследований с использованием информационных технологий: учеб. Пособие / П. К. Петров. – Ижевск, 2013. – 179 с.
144. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 3. – С. 3-9.
145. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 364 с.
146. Поляков В.Н. «Потенциальный собеседник» – эффективный помощник в формировании диалогических навыков и умений на уроке РКИ / В.Н. Поляков // Русский язык за рубежом. – 2017. – №4. – С. 41-44.
147. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976. - 279 с.
148. Попова Г.Д. Обучение китайских студентов декодированию невербальных средств общения при изучении русского языка как иностранного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2004. №1. С. 68-76.
149. Попова Е.В. Практические рекомендации по интенсификации занятий по развитию речи в корейском вузе // Русский язык и литература: Сборник статей. – Сеул: Корейское общество преподавателей русского языка и литературы, 2015. – С. 137-153.
150. Потапова М.М. Ролевая игра как прием активизации обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарных факультетов. Дисс. ... канд. пед. наук:

- 13.00.02 / М. М. Потапова; науч. рук. И. П. Лысакова; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2000. – 301 с.
151. Примак В.В. Активные стратегии обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом, 2012. №3 (232). – С. 91-94.
152. Просвирина Н.В. Интеллектуальная игра по русскому языку «Что? Где? Когда?» (10-й класс). Электронный ресурс: <http://festival.1september.ru/articles/566453/>
153. Разумкова Н. В. Edutainment как дополнительная форма обучения / Н. В. Разумкова // Русский язык за рубежом. – 2015. – №6. – С. 44-50.
154. Реброва О. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. – М.: МедиаСфера, 2002.
155. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Некоторые вопросы обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
156. Роджерс К. К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 74–79.
157. Рождественская Н. В. Творческая одаренность и свойства личности (экспериментальное исследование актерской одаренности): Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. С. 57–67.
158. Рождественская Н. В. Развитие креативности методами арт-терапии и импровизации // Ананьевские чтения, 2004: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2004. С. 617–618.
159. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб., 2006.
160. Рындак В. Г. Педагогика креативности / В. Г. Рындак. – М.: Университетская книга, 2012. – 284 с.
161. Рябова Е. В. Развитие коммуникативной компетенции в контексте принципа креативности: опыт экспериментального исследования / Е.В. Рябова, В.М.

- Ростовцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. №1 (154). С. 135-137.
162. Савченко В. Н. Начала современного естествознания / В. Н. Савченко, В. П. Смагин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 330 с.
163. Салов Ю. И., Тюников Ю. С. Психолого-педагогическая антропология. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.
164. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 287 с.
165. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
166. Сенченкова Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении РКИ / Е. В. Сенченкова, О. А. Некоз // Русский язык за рубежом. 2017. №4. С. 57-63.
167. Сергеева В. П., Инновации в образовательном процессе: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. - 182 с.
168. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с., ил.
169. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.
170. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М.: Рус. яз., 1981. – 248 с.
171. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: в 2 ч. / под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2006. – Ч.1. – 480 с.
172. Соосаар Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя. Часть I. / Н. Соосаар, Н. Замковая. – СПб: Златоуст, 2004. – 188 с.
173. Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения / Э. Ю. Сосенко. – М.: Русский язык, 1979. – 136 с.

174. Сычева Т.В., Ясинская Л.Д. К вопросу о проведении бесед-дискуссий на продвинутом этапе обучения русскому как иностранному // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – 2010. №1. – С. 144-148.
175. Тарасова Е. Н. Обучение студентов-инофонов устной коммуникации в условиях профессиональной среды / Е. Н. Тарасова // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: сборник / под редакцией С. А. Вишнякова. – 2020. – С. 694-696.
176. Теремова Р. М. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранных учащихся русскому языку / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 78-82.
177. Тимофеева Е. Е. Языковая игра как средство развития лингвокреативных способностей учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Е. Тимофеева; науч. рук. Т. А. Ладыженская; МПГУ. – М., 2006. – 174 с.
178. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: Квинто-Консалтинг, 2010. 240 с.
179. Толмачева Е. В. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Толмачева. – М., 2015. – 24 с.
180. Толмачева Е. В. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Толмачева. – М., 2015. – 321 с.
181. Трошина Е.В. Принцип проблемности как условие организации продуктивного взаимодействия студентов вуза при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков, 2011. №5. – С. 218-225.
182. Фатеева Ю.Г. Принцип речемыслительной активности на занятиях РКИ (из опыта работы в вузе) // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. №6-3 (86). С. 138-140.

183. Федотова Н. Л. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению / Н. Л. Федотова, А. Ю. Касаткина // Образовательные технологии и общество, 2016. – Т. 19. - №2. – С. 467-481.
184. Феоктистова Т.В. Принципы обучения иностранных студентов в рамках предвузовской подготовки // Вестник Казанского технологического университета, 2013. Т. 16, №21. – С. 359-361.
185. Филатова Е.Ю. Педагогическая система развития вербальных творческих способностей дошкольников: учеб. пособие для студентов дошкольных специальностей / Е. Ю. Филатова. – Балашов: Николаев, 2008. – 76 с.
186. Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М.: ИКАР, 2005. – 250 с.
187. Халафян А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных. 3-е изд. – М.: ООО «Бином-Пресс», 2007. — 512 с.
188. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М.; Томск: Барс Изд-во Том. ун-та, 1997. – 391 с.
189. Хомский Н. Язык и мышление: Монография / Пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. М., 1972. – 123 с.
190. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного [Текст] / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский Язык. Курсы, 2010. – 552 с.
191. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-62.
192. Цотова Д.Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов / Д.Ю. Цотова. Дисс. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2017. – 294 с.
193. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться / Г.А. Цукерман. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1992. – 32 с.

194. Шамова Т.И. Проблемный подход в обучении. / Вст. ст. С.Г. Воровщикова / Серия. Школа Управления. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.
195. Шаталова В.М., Кун Е.В. Интенсификация работы над терминологической статьей отраслевого учебного терминологического словаря с применением ЭВМ в условиях военного вуза (на материале военно-технической терминологии). // Пути и средства повышения мотивации обучения русскому языку как иностранному / Тезисы Международной научной конференции «Теория и практика русистики в мировом контексте». – Москва, РУДН, 28-31 октября 1997, С. 262-263.
196. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., - 1986.
197. Шаховский В. И. О роли эмоций в речи / В. И. Шаховский // Вопросы психологии. – 1991. - №6. – С. 111-116.
198. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – М.: Владос, 1995.
199. Шмигирилова И. Б. Использование учебно-поисковых заданий для развития творческого мышления учащихся в обобщающем повторении планиметрии: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 255 с.
200. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам / Э. А. Штульман. - Воронеж: изд-во Воронеж, ун-та, 1971.
201. Шубина Н. С. Проектная деятельность в иностранной аудитории при обучении русскому языку: опыт организации проекта «Символы России» / Н. С. Шубина // Мир русского слова. – 2021. - №1. – С. 79-86.
202. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. - М.: Высш. школа, 1988. - 143 с.
203. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М.; СПб.: Академия Филол. фак. СПбГУ, 2002. – 148 с.
204. Щукин А. Н. Методика преподавания русского как иностранного / А. Н. Щукин. – М.: Высшая шк., 2003. – 333 с.
205. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.
206. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

207. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
208. Языковое творчество в динамике семиотических взаимодействий / И. И. Халеева, О. К. Ирисханова, Т. В. Писанова и др. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 404 с.
209. Янченко В.Д. Обучающий потенциал эффекта Зейгарник в преподавании русского языка как иностранного / В. Д. Янченко // Преподаватель XXI век. – №1. – 2015. – С. 178-184.
210. Agor W. H. The logic of intuitive decision making. Westport. CT. Quorum books. 1986.
211. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge. Cambridge University Press. 1988. P. 76–98.
212. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Annual Review of Psychology. 1981.V. 32. P. 439–476.
213. Brown G., Yule G. Teaching the spoken language. Cambridge language teaching library. – Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
214. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics, 1980.
215. Chaney A.L. Teaching Oral Communication in Grades K-8 / A.L. Chaney, T.L. Burk. Boston, 1998.
216. Communication in the Modern Language Classroom. / By Joe Shiels. – Strasbourg. Council of Europe Press, 1993.
217. Conti R., Collins M. A., Picariello M. L. The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation // Personal and Individual Differences. 2001. V. 30. P. 1273–1289.
218. Furnham A., Bochner S. Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. – L & N.Y., 1986.
219. Guilford J. P. Intellectual Factors in Productive Thinking. N. Y., 1967. - 270 p.
220. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1984-2069. New York, 1991.

221. Hymes D. H. On communicative competence / D. H. Hymes / Sociolinguistics / J. Pride and J. Holmes (eds.). – Harmondsworth: Penguin, 1972. – С. 269-293.
222. Jan Pleuger. How to teach modern languages – and survive! – Multilingual matters, England, 2001. - 178 p.
223. Judit Fehér. Creativity in the language classroom. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (дата обращения: 21.05.2019).
224. Kastoudi Denise. (2012) Using a quest in a 3D virtual environment for student interaction and vocabulary acquisition in foreign language learning. The EUROCALL Review. Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference. Vol.20, pp. 87-89.
225. Livingstone C. Role Play in Language Learning. – Longman. – М., 1988.
226. Maley A., Duff A. Drama Techniques in Language Learning. 96 p
227. Margaret Anne Clarke. Creativity in modern foreign languages teaching and learning. <https://www.heacademy.ac.uk/resource/creativity-modern-foreign-languages-teaching-and-learning>
228. Maslow A. Motivation and Personality. – New York, 1954.
229. Mehrabian A. Nonverbal communication. New Brunswick; London, 2009. 226 p.
230. Pitkin H. Method and Theory in Linguistics, ed. by P.Y. Garvin. – Monton, 1970.
231. Porter-Ladousse J. Role Play. – Oxford. Oxford University Press. 1955.
232. Porter-Ladousse J. Speaking Personally. Quizes and Questionnaires for Fluency Practice. – Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
233. Rivers W. M. The centrality of interaction / W. M. Rivers // Interactive Language Teaching. – Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1987. – С. 4-16.
234. Tarone E., Yule G. Focus on Language Learner. – Oxford, Oxford University Press, 1991.
235. Taylor C.W. Various approaches to and definitions of creativity // The nature of creativity (Eds. R.J. Sternberg, T. Tardif). Cambridge, Cambridge Press, 1988, pp.99-126.
236. Torrance E. P. Guiding Creative Talent. - N.Y.: Prientice Hall, 1962. - 256 p.

237. Ur P. *Discussions that Work*. Cambridge Handbooks for Language Teachers: New Series. – Cambridge. Cambridge University press, 1991.
238. Wallach M. A. *Creativity testing and giftedness* // F. D. Horowitz, M. O'Brien (eds.). *The gifted and talented. Developmental Perspectives*. Washington, DC. American Psychological Association. 1985.
239. Watcyn-Jones P. *Pair-Work*. – London. Penguin. 1981.

Нормативные документы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни. М. – СПб., 1999-2000.
2. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001. – 32 с.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М. – СПб.: “Златоуст”, 2001. – 28 с.
4. Дополнительная общеобразовательная программа «Русский язык как иностранный (начальный курс)». СПб., 2014. – 81 с.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5-е изд. — СПб.: Златоуст, 2015. – 116 с.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина и др. (электронное издание). – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. — 200 с.
7. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с. – Режим доступа: [http:// www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru)

8. Council of Europe (2011). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Available at: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Accessed 1 April 2016).

Список проанализированных учебников и учебных пособий

1. Акишина А. А. Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке: [пособие по развитию русской устной речи] / А.А. Акишина, Т.Е. Акишина. - Москва: Русский язык. Курсы, 2013. - 166 с.
2. Алешичева Н.Н. Учебное пособие для иностранных студентов по обучению разговорной речи (начальный этап)/ МАДИ (ГТУ) - М., 2005. - 43с.
3. Аннушкин В.И. Знакомиться легко, расставаться трудно: Учебное пособие; Интенсивный курс русского речевого общения / В.И. Аннушкин, А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
4. Анпилогова Б.Г. Пособие по развитию навыков устной речи / Б.Г. Анпилогова, Э.Ю. Сосенко, Н.К. Федяевская. – М.: Русский язык, 1975. – 133 с.
5. Битехтина Н. Б. Простая история: пособие по развитию речи для иностранцев, изучающих русский язык / Н.Б. Битехтина, Л.В. Фролкина. - Москва: Русский язык. Курсы, 2008. – 124 с.
6. Воробьева С.Н.. Читаем, думаем, спорим: Пособие по обучению монологической речи для иностранных студентов. – Тверь: ООО «Карандаш», 2009. – 74с.
7. Гадалина И. И. Веселые истории в картинках: учебное пособие по речевой практике / И.И. Гадалина. - Москва: Русский язык. Курсы, 2008. – 142 с.
8. Говорим по-русски без переводчика: интенсивный курс по развитию навыков устной речи: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 - Русский язык и литература / [Л.С. Крючкова [и др.]. - 6-е изд. - Москва: Флинта Наука, 2007. – 174 с.
9. Головки О. В. Вперед!: пособие по русской разговорной речи / О.В. Головки. - Москва: Русский язык. Курсы, 2006 (М.: Щербинская типография). – 179 с.

10. Ермаченкова В. С. Слово: пособие по лексике и разговорной практике: [для курсового обучения иностранных учащихся в объеме базового и отчасти 1 сертификационного уровня (А2-В1)] / В.С. Ермаченкова. - 3-е изд. - Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. - 211 с.
11. Камышева Н.О. Методические разработки по развитию речевых умений студентов-иностранцев I курса. Социально-культурная сфера. Московское метро. – М.: МИИТ, 1999. – 22 с.
12. Караванова Н. Б. Говорите правильно!: курс русской разговорной речи: [для говорящих на английском языке] / Н.Б. Караванова. - Москва: Русский язык. Курсы, 2013. - 311 с.
13. Короткова О. Н. Загадай желание: пособие по развитию речи для изучающих русский язык как иностранный / О.Н. Короткова, И.В. Одинцова. - Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. - 221 с.
14. Кумбашева Ю. А. Человек в современном мире: учеб. пособие по разговорной практике / Ю. А. Кумбашева. - Москва: Флинта Наука, 2006 (Великие Луки: Великолуцкая городская типография). – 195 с.
15. Куцерева-Жаме А.М. Встречи. Часть I. Осень / А.М. Куцерева-Жаме, Мицуси Китадзё. - Москва: Русский язык. Курсы, 2014. – 72 с.
16. Максимова А.Л. Месяц в России: Учеб. пособие по рус. яз. как иностр / А.Л. Максимова. - [3-е изд., испр. и доп.]. - СПб: Златоуст, 1997. - 224 с.
17. Мотовилова О. Г. Пособие по развитию навыков разговорной речи для иностранцев: Рус. яз / Отв. ред. И.Т. Темчина; АН СССР, Каф. иностр. яз. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1986. – 141 с.
18. Попова Т. И., Поговорим?: Пособие по разговор. практике: Продвинутый этап: Учеб. пособие по подгот. к сдаче экзаменов по аудированию и говорению II сертификац. уровня (ТРКИ-2): [Рус. яз.] / Т.И. Попова, Е.Е. Юрков. – СПб.: Златоуст, 1999. - 155 с.
19. Практика русской разговорной речи: [Для говорящих на англ. яз.] / Г. Богатова, Е. Владимирский, Г. Копылова и др. - 3-е изд. - Москва: Прогресс, 1971. - 179 с.

20. Селиверстова Е. И. По-русски на разные темы: пособие по развитию навыков чтения и разговорной речи / Е.И. Селиверстова; Санкт-Петерб. гос. ун-т. - Санкт-Петербург: РОПИ СПбГУ, 2003. - 94 с.
21. Слушайте. Спрашивайте. Отвечайте: пособие по говорению, диалогическая речь для иностранных учащихся: первый сертификационный уровень / Г.В. Беляева, Е.И. Горская, Л.И. Еремина, Н.Э. Луцкая. - Изд. 2-е, стер. - Москва: Русский язык. Курсы, 2007. – 144 с.
22. Старовойтова И. А. Ваше мнение: учебное пособие по разговорной практике: [для иностранцев, изучающих русский язык: продвинутый этап обучения] / И.А. Старовойтова. - 5-е изд. - Москва: Флинта Наука, 2010 [т.е. 2009]. – 287 с.
23. Темчина И.Т., Пособие по развитию навыков устной речи на начальном этапе обучения для аспирантов-иностранцев: Рус. яз / Отв. ред. В.И. Митрохина; АН СССР, Каф. иностр. яз. - М: Наука, 1986. – 157 с.
24. Теремова Р.М. Ваше свободное время: Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. - СПб: Борей-Арт, 2002. - 216 с.
25. Теремова Р.М. Окно в мир русской речи: [Учеб. пособие по рус. яз. для иностранцев] / Р. М. Теремова, В. Л. Гаврилова. - СПб: Борей, 2001. - 471 с.
26. Федяева Е. В. Давай с тобой поговорим: сборник кейсов для уроков русского языка как иностранного / Е. В. Федяева, О. П. Фесенко, В. В. Бесценная. – СПб: Златоуст, 2018. – 108 с.
27. Чагина О.В. Поговорим о себе: Пособие по развитию речи для иностр. учащихся / О. В. Чагина; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Филол. фак. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 117 с.

Словари и энциклопедии

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003.
3. Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. - <https://ru.wikipedia.org>. – (дата обращения: 23.05.2018).
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. И. Даль. – М.: Терра, 2000.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
6. Иллюстрированный энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. – Л, 2005. - 255 с.
7. Князева В. В. Педагогика: словарь научных терминов. – Вузовская книга. 2009. – 872 с.
8. Ляшевская О.Н. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка) / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – М.: Азбуковник, 2009. Эл. доступ: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М.: Аз, 1996. – 928 с.
10. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. - 448 с.
11. Педагогический словарь. М.: Академия. Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2005.
12. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978. – 199 с.
13. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/psihologic/> (дата обращения: 10.04.2018).
14. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 798 с.
15. Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976.




16. Современный толковый словарь. М.: Большая Советская Энциклопедия, 1997.
17. Устинов И.Ю. Определения основных терминов дидактики высшей военной школы. – Воронеж: ВАИУ, 2010. – 80 с.
18. Философия: Энциклопедический словарь. Под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004 г., 1072 с.
19. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губской и др. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 574 с.
20. Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: около 1500 слов / Е. Н. Шагалова. – М.: Астрель АСТ, 2011. – 763 с.
21. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 01.05.2018).
22. Этимологический словарь современного русского языка / Сост. А.К. Шапошников: в 2 т. Т. 2. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 576 с.

Приложение А. Санкт-Петербург



Задание 1. Составьте ассоциограмму со словом «Санкт-Петербург».

Задание 2. Распределите фотографии по трём категориям, сверьтесь с одноклассниками и вместе (в парах или группах) дополните список.

Цари / царицы 	Достопримечательности 	Пригороды Санкт-Петербурга 

Казанский собор	Город Пушкин	Елизавета I
		

<p>Город Петергоф</p> 	<p>Петропавловская крепость</p> 	<p>Исаакиевский собор</p> 
<p>Спас-на-Крови</p> 	<p>Пётр I</p> 	<p>Екатерина II</p> 

Задание 3. Обсудите в парах или группах, какие вы знаете

- музеи Санкт-Петербурга;



- дворцы Санкт-Петербурга;

и

и



Ленинградской области;

- реки Санкт-Петербурга;



-большие улицы и проспекты Санкт-Петербурга;



- театры Санкт-Петербурга;



- площади Санкт-

Петербурга.



Петербурга.

Распределите места между собой, например, студент 1: музеи и дворцы; студент 2: реки, улицы и проспекты; студент 3: театры и площади. Каждый из вас – эксперт в своей области. Проведите встречу экспертов разных групп, в ходе которых обменяйтесь знаниями с коллегой-экспертом из другой группы. Вернитесь в свою группу и расскажите, что вы узнали.

Задание 4. Примите участие в игре «Кто хочет стать миллионером?».

Задание 5. В Санкт-Петербурге много интересного. Каждому в нём нравится что-то своё. Как вы думаете, что говорят о Санкт-Петербурге эти люди?

<p>Александр. 25 лет. Архитектор</p> 	<p>Марина. 32 года. Туристка.</p> 	<p>Пётр. 41 год. Художник</p> 	<p>Елена. 19 лет. Студентка</p> 
<p>А) Петербург – это не только центр культурной жизни России, это ещё и город науки. Здесь 29 университетов, старейший из которых – Санкт-Петербургский государственный университет.</p>	<p>Б) В Санкт-Петербурге потрясающая архитектура! Каждый дом уникальный. Я очень люблю гулять по городу и рассматривать здания.</p>		
<p>В) В Питере огромное количество достопримечательностей: соборы, музеи, памятники, дворцы... Я просто в восторге от этого города!</p>	<p>Г) Петербург – город искусства и литературы. Многие известные писатели, поэты, художники, музыканты родились и жили здесь. Я часто хожу в Эрмитаж и Русский музей, чтобы посмотреть на картины великих мастеров.</p>		

Задание 6. В парах задавайте друг другу вопросы с новыми словами: *культурная жизнь, старейший, огромное количество, достопримечательность, быть в восторге от чего?, потрясающий, архитектура, уникальный, рассматривать, известный, великий*. Например, «Как вы (ты) участвуете (-есть) в культурной жизни Санкт-Петербурга (вы ходите в театры / в музеи / на выставки)?».

Задание 7. В парах проанализируйте выделенные в задании 4 конструкции. Что в них общего? Примите участие в игре «Снежный ком»: *Санкт-Петербург – это город (чего?)...; В Санкт-Петербурге (есть)...*; *Я просто в восторге от...; В Питере я люблю... .*

Задание 8. Что Санкт-Петербург значит для вас? Вспомните, что вы рассказывали об этом городе друзьям и родителям, когда впервые приехали сюда? Обсудите эти вопросы в парах или в группах. Старайтесь использовать активную лексику: *культурная жизнь, старейший, огромное количество, достопримечательность, быть в восторге от чего?, потрясающий, архитектура, уникальный, рассматривать, известный, великий.*

Задание 9. Разделитесь на группы (3-4 человека) и примите участие в веб-квесте. Выясните, почему Санкт-Петербург называют

- Северной Пальмирой;
- Северной Венецией;
- окном в Европу.

Узнайте, как ещё называют Санкт-Петербург. У вас всего 15 минут на поиск информации и подготовку к ответу.



Задание 10. В группах по 4-6 человек примите участие в игре «Что? Где? Когда?».

Задание 11. Соберите фразы вместе и расскажите о Санкт-Петербурге.

В Санкт-Петербурге	Санкт-Петербург был основан	на северо-западе России
Город расположен	на берегу Финского залива	
больше 5 000 000 жителей	в 1703	российским императором Петром I

Задание 12. Разделитесь на группы (3-4 человека) и примите участие в веб-квесте. Выясните, **когда и кем были основаны, где расположены, и сколько жителей** в следующих российских городах:

- Москва
- Петрозаводск
- Нижний Новгород

Побеждает команда, первая выяснившая и сумевшая правильно рассказать всю необходимую информацию.

Задание 13. Ваш друг хочет узнать побольше о вашем родном городе. Отправьте ему голосовое сообщение в мобильном приложении WhatsApp, Viber или WeChat с рассказом о вашем городе:

- Когда и кем был основан город?
- Где он расположен?
- Сколько жителей в городе?

В ответ попросите друга тоже рассказать о своем родном городе. Поделитесь с одноклассниками тем, что вы узнали.

Задание 14. В группах обсудите следующие утверждения и определите, правда это или нет. Побеждает группа, которая верно установит правильность или неправильность наибольшего количества утверждений.

- Петербургское метро – самое глубокое в мире.
- Петербургское метро – самое северное в мире.
- В Эрмитаже живёт около 70 котов.
- В Эрмитаже 1 миллион экспонатов.
- В США находится 15 городов с названием Петербург.



- Каждый день по Невскому проспекту проходит миллиона человек.

два

Задание 15. Выберите роль и примите участие в спонтанном диалоге.

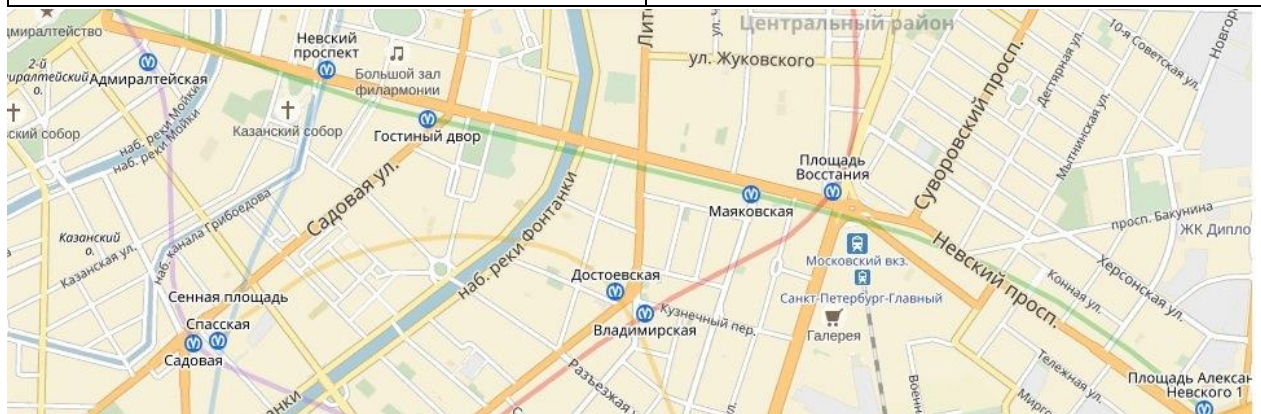
<p>Вы – иностранный студент. Вы живёте и учитесь в России в Санкт-Петербурге уже 1 год. Вы хорошо знаете город и можете многое о нём рассказать. Вы познакомились с русской девушкой Таней из Москвы, которая приехала в Петербург на каникулы. Она первый раз здесь и хочет узнать о городе как можно больше. Расскажите ей то, что вы знаете о Санкт-Петербурге.</p>	<p>Вас зовут Таня. Вы русская девушка из Москвы. Вы приехали в Петербург первый раз и ничего не знаете о городе. Вы познакомились с иностранным студентом, который уже один год живёт и учится здесь. Вы хотите узнать у него как можно больше о Петербурге. Расспросите его о городе. Спросите его о том, когда и кем был основан Петербург, где он расположен, какие достопримечательности здесь есть и т.д.</p>
--	--

Задание 16. Посмотрите на карту и догадайтесь, о каких местах идёт речь в диалогах. Выразительно прочитайте, а затем обыграйте диалоги.



Диалог 1	Диалог 2
<p>- Простите, вы мне не поможете? Я ищу Вы не знаете, где это?</p> <p>- Да, конечно, знаю. ... находится прямо напротив Дома книги.</p> <p>- Что-что, простите? Дома книги?</p> <p>- Да! Дом книги – это самый большой книжный магазин в Санкт-Петербурге. Там вы можете купить книги, карты, календари, сувениры...</p>	<p>- Извините, вы не подскажете, как мне найти торговый центр «...»?</p> <p>- Что вы сказали? Извините, я не расслышал, повторите, пожалуйста.</p> <p>- Вы не скажете, где находится торговый центр «...»?</p> <p>- Какой торговый центр?</p> <p>- «...»!!!</p> <p>- Зачем вы так кричите? Я хорошо всё слышу. Этот торговый центр</p>

<p>- Хорошо, хорошо, но мне нужен Он находится в центре? Возле какой станции метро?</p> <p>- Возле станции метро «Невский проспект», напротив входа в метро рядом с каналом Грибоедова.</p> <p>- Хорошо, спасибо!</p>	<p>находится прямо возле Московского вокзала.</p> <p>- Спасибо!</p>
---	---



Задание 17. Найдите в диалогах из задания 15 фразы, которые мы говорим, когда ХОТИМ

- поменять тему или направление разговора;
- привлечь внимание;
- попросить собеседника повторить то, что он только что сказал;
- переспросить собеседника.

А знаете ли вы, как это можно сказать по-другому?

Задание 18. Что вы скажете, если

- вы хотите остановить прохожего и что-то спросить;
- прохожий сказал вам, где находится станция метро, но вы не услышали;
- вы не уверены, что точно сказал прохожий, но, кажется, что он сказал, что станция метро находится возле вокзала;
- вам нужна станция метро «Маяковская», но прохожий всё время говорит о станции метро «Площадь Восстания».

Задание 19. Выберите себе роль и примите участие в спонтанном диалоге.

Вы хотите узнать, где находится станция метро Маяковская. Остановите прохожего и расспросите его об этом.	Вас останавливают на улице и спрашивают, где находится станция метро Маяковская. Вы плохо слышите, поэтому просите повторить несколько раз.
Вы хотите узнать, где находится Большой зал Филармонии. Остановите прохожего и расспросите его об этом.	Вас останавливают на улице и спрашивают, где находится Большой зал Филармонии. Вы сначала не понимаете, о чём вас спрашивают, потом говорите, что вы не знаете, где это место.

Задание 20. Выберите одного человека из группы и, давая устные инструкции, помогите ему нарисовать на доске схематическую карту вашего университета и близлежащих улиц. Используйте конструкции со словами *слева от (чего?)*, *справа от (чего?)*, *напротив (чего?)*, *рядом (с чем?)*, *возле (чего?)*. Запомните карту и расположение всех объектов, затем сотрите её с доски и разбейтесь на две команды. Участники команд по очереди задают друг другу вопросы о месторасположении объектов, нарисованных ранее на доске: «Где находится...?» Проигрывает команда, первая сбившаяся или указавшая неправильное расположение.

Задание 21. Разбейтесь на группы по 3-4 человека и примите участие в квесте по улицам города.

Задание 22. Слушайте части текста и отвечайте на вопросы.

Однажды, когда я ещё плохо знала Петербург, я пошла погулять. Я гуляла очень долго, два или три часа. Была хорошая погода. Я бродила по центру, рассматривала дома, прохожих и витрины магазинов. Когда я устала, я хотела сесть на метро и поехать домой, но вдруг...

- Как вы думаете, кто автор текста (женщина / мужчина; коренной житель / приезжий; молодой / пожилой человек...)?

- А вы любите гулять так долго?

- Автор ходила по городу быстро или медленно? Почему?

- А вы любите бродить по Петербургу?

- Что интересовало автора?

- А вы, когда идёте по городу, всегда рассматриваете дома, прохожих и витрины?

- Как вы думаете, что случилось, когда автор решила сесть на метро и поехать домой?

...я поняла, что заблудилась. Я не знала, где я нахожусь, где метро... Я ещё плохо говорила по-русски, поэтому не знала, как спросить дорогу.

- Какая проблема была у автора?

- А вы когда-нибудь были в такой ситуации?

- Когда вы на улице не знаете, где вы, вы спрашиваете дорогу у прохожих?

- Как вы думаете, что случилось с автором потом?

Как хорошо, что метро – это интернациональное слово! Прохожие поняли, что я ищу, и показали, куда нужно идти. Я нашла метро и поехала домой.

- А какие ещё интернациональные слова в русском языке вы знаете?

- Почему автор говорит, что прохожие показали ей, куда идти, а не сказали? Как прохожие показывали дорогу?

Задание 23. Как вы думаете, какими жестами и мимикой можно показать растерянность, испуг и облегчение? Примите участие в игре «Сурдопереводчик». Кто сможет лучше изобразить содержание монолога в задании 22?

Задание 24. Слушайте части диалога и отвечайте на вопросы.

- *Наташа, привет! Нужен твой совет!*

- *Привет, Лю И! Рассказывай!*

- *В субботу ко мне в гости приезжает...*

- Кто разговаривает? Как их зовут? Они русские? Как вы думаете, кто они друг другу (коллеги / одноклассники / друзья...)?
- Что нужно Лю И?
- Как вы думаете, Наташа поможет ему? Почему?
- Как вы думаете, кто приезжает в гости к Лю И?

...моя мама. Она хочет узнать, как я тут живу в Петербурге. Вот думаю, какие места в городе ей показать. Как считаешь?

- А сколько времени она будет в Санкт-Петербурге?

- Только три дня.

- Так мало?

- Да, поэтому я и хочу показать ей только самые интересные места. Так что, посоветуешь что-нибудь?

- Что и кому хочет показать Лю И?
- Чему удивляется Наташа?
- Как вы думаете, что посоветует Лю И Наташа?

- Ну, первый день – это, конечно, обзорная экскурсия по городу. Вы можете погулять по Невскому проспекту, посетить Казанский и Исаакиевский соборы, сфотографироваться на Дворцовой площади, осмотреть Петропавловскую крепость. Ах да, и вам обязательно нужно взять экскурсию по рекам и каналам.



- И это всё за один день?

- Конечно! Ведь во второй и в третий день вы будете...

- Что должны сделать Лю И и его мама за один день?
- Как вы думаете, где они будут во второй и третий день?

...в пригородах, в Пушкине и в Петергофе. Екатерининский дворец и Петродворец – это то, что просто обязан увидеть каждый, кто приезжает в Петербург!

- Ой, боюсь, моя мама очень устанет за эти три дня...

- Пусть в следующий раз приезжает на месяц! Ведь тут столько всего, что нужно посмотреть: Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамера...

- Всё, всё, я понял! Я думаю, мы с мамой просто будем...



- Что обязан увидеть каждый, кто приезжает в Санкт-Петербург?
- Чего боится Лю И? Вы согласны с ним?
- На сколько времени нужно приезжать в Санкт-Петербург? Почему?
- Как вы думаете, что скажет Лю И? Что они с мамой просто будут делать?



...гулять по городу. Может, посидим в китайском ресторане на Невском или пойдём в Мариинский театр на балет или оперу...


- И всё?! А как же дворцы, соборы, пригороды???

- Как-нибудь в следующий раз. Но спасибо за совет! Ну, всё, пока! Увидимся!

- Наташа согласна с решением Лю И? Как мы это понимаем? Что она говорит?
- Лю И доволен своим разговором с Наташей и её советами? Как вы думаете, почему?

Задание 25. В группах вспомните, как в диалоге в задании 23 выражались следующие интенции. Потом прослушайте диалог и дополните таблицу.

Интенция	Способ выражения
Просьба посоветовать 	
Удивление 	

Совет 	
Вежливый отказ 	

Задание 26. Заполните план культурной программы, предложенной Наташей. Как вы думаете, какой будет программа Лю И и его мамы? Примите участие в дискуссии и обсудите с одноклассниками, какая программа лучше.

	Наташа	Лю И
День 1		
День 2		
День 3		

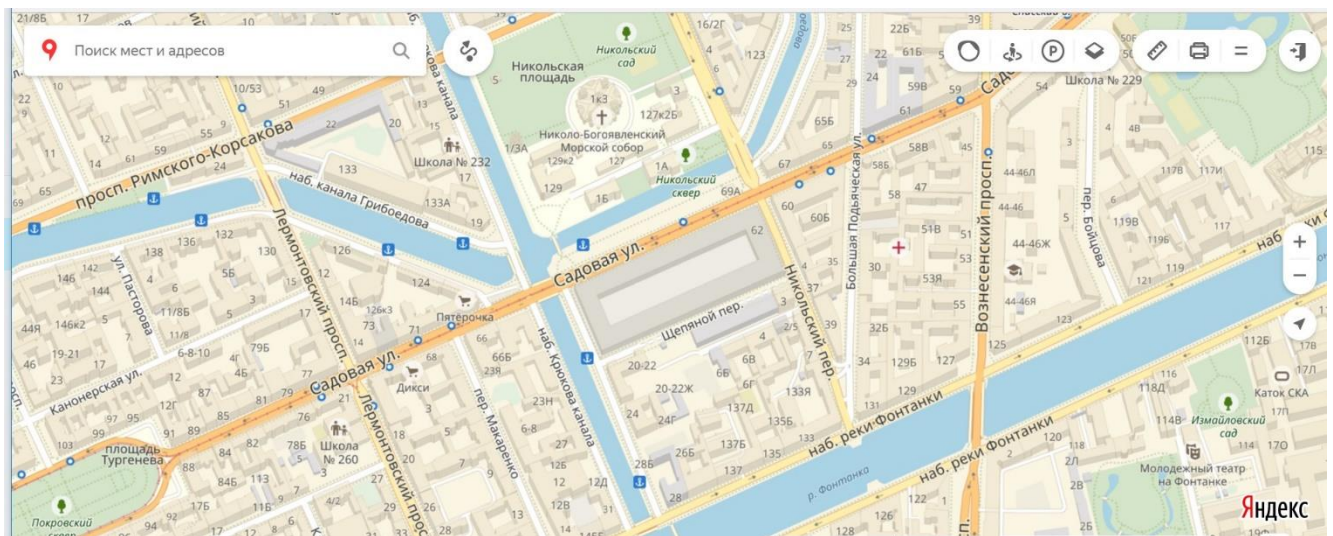
Задание 27. Разыграйте диалог из задания 23. Используйте активную лексику, жесты и мимику.

Задание 28. Как закончится диалог в задании 23, если Лю И согласится с планом Наташи? Перепишите и разыграйте его.

Задание 29. Выберите роли и примите участие в спонтанном диалоге.

<p>Вы – иностранный студент. Вы живёте и учитесь в России в Санкт-Петербурге уже 1 год. Вы хорошо знаете город и самые интересные достопримечательности. Ваш товарищ говорит, что к нему приезжает друг на два дня, и просит посоветовать, что лучше показать другу в городе.</p>	<p>Вы живёте в Санкт-Петербурге, но ещё плохо знаете город. К вам на два дня приезжает в гости друг. Вы хотите показать ему город, но не знаете, какие места самые интересные. Расспросите об этом вашего товарища, попросите его дать вам совет, что лучше посетить с другом.</p>
---	--

Задание 30. Прочитайте монолог и найдите место на карте, с которого открывается наилучший обзор на семь мостов. В парах обсудите, хотели бы вы посетить Семимостье и загадать там желание.



В Санкт-Петербурге много интересных мест, но, я думаю, что самое необычное место в городе – это Семимостье. Если вы окажетесь на набережной возле Никольского собора, вы сможете увидеть сразу 7 мостов. Хотя местные жители говорят, что с этого места видно не 7, а сразу 11 мостов! Ещё говорят, что, если загадать желание на этом месте, оно обязательно сбудется. Поэтому, если у вас есть заветное желание, идите на Семимостье!

Задание 31. Подготовьте рассказ и презентацию Power Point о необычном интересном месте Санкт-Петербурга для конкурса от журнала «Вокруг света». Рассказ можно построить по следующему плану:



1. Как называется это место?
2. Где оно находится?
3. Почему его обязательно нужно посетить?







Задание 32. Проверьте свои знания по теме «Санкт-Петербург», дополните фразы пропущенными словами.

- 1) Петербург – это не только центр культурной жизни России, это _____ город науки.
- 2) В Санкт-Петербурге _____ архитектура! Каждый дом _____.
- 3) В Питере огромное количество _____: соборы, музеи, дворцы...
- 4) Петербург – город искусства и _____.
- 5) Санкт-Петербург часто называют _____.
- 6) Санкт-Петербург был _____ российским императором Петром I.
- 7) Санкт-Петербург _____ на берегу Финского залива.
- 8) Извините, _____, где находится Спас-на-Крови?
- 9) Я бродила по центру, _____ дома, прохожих и витрины магазинов.
- 10) Я ещё плохо говорила по-русски, поэтому не знала, как спросить _____.
- 11) Вам обязательно нужно _____ экскурсию по рекам и каналам.

12) Тут столько всего, что нужно _____: Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамера...

Приложение Б. Транспорт

Задание 1. Соедините фотографии видов транспорта с их названиями. Какие ещё виды транспорта вы знаете?

<p>ВЕЛОСИПЕД ТРАМВАЙ АВТОБУС САМОЛЁТ ПОЕЗД ТРОЛЛЕЙБУС</p>	     
---	--

Задание 2. Какие виды транспорта относят к общественному,  а какие к

личному  ?

Задание 3. Закройте новые слова и за 1 минуту по памяти напишите как можно больше слов в таблицу. Побеждает тот, кто написал больше всего слов.

Общественный транспорт	Личный транспорт

Задание 4. Разделитесь на группы и примите участие в игре «Крокодил».

Задание 5. Задавая друг другу вопросы, в парах / группах обсудите, какой вид транспорта

- самый быстрый  / медленный;
- самый удобный  / неудобный;
- самый опасный  / безопасный;
- самый шумный /  тихий;
- самый дорогой /  дешёвый.

Задание 6. Послушайте рассказ о петербургском общественном транспорте и скажите, сколько денег может сэкономить человек, если 10 дней будет ездить на работу и с работы на автобусе, а не на метро.

В Санкт-Петербурге много видов общественного транспорта: метро, автобусы, троллейбусы, трамваи, маршрутные такси... Часто метро – это самый быстрый вид транспорта, особенно в **час пик**. Но **проезд** на метро самый дорогой. Он стоит 45 рублей. **Проезд** на автобусах, троллейбусах и трамваях стоит 40 рублей. Хотя **проезд** на **маршрутках** может стоить даже 50 рублей, и нет **льгот**, поэтому пенсионеры очень редко на них ездят. С другой стороны, когда едешь на **маршрутке**, можно попросить **водителя остановить** в удобном для тебя месте. Автобусы, троллейбусы и трамваи **останавливаются** только на **остановках**.

Задание 7. Прочитайте текст в задании 6, в группах попробуйте самостоятельно объяснить значение выделенных слов. Затем каждый внимательно прочитайте свои карточки с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам.

Задание 8. Поиграйте в «Снежный ком». Первый участник игры называет одно слово из текста в задании 6 в его начальной форме, например, *час пик*, второй

называет то же самое слово и добавляет одно своё. Кто не может повторить или добавить новое слово – выбывает из игры.

Задание 9. Прочитайте текст в задании 6 ещё раз, затем закройте его и задайте как можно больше вопросов по его содержанию одному из ваших одноклассников.

Задание 10. Ваш друг, с которым вы много общаетесь с помощью мобильных приложений WhatsApp, Viber и WeChat хочет узнать о транспорте в вашем родном городе. Он спрашивает вас: «Какие виды транспорта есть в твоём городе?», «Сколько стоит проезд?», «Какой вид транспорта самый удобный? Почему?». Ответьте на его вопросы, подробно расскажите о системе общественного транспорта в вашем родном городе. Задайте ему аналогичные вопросы. Расскажите в группе, что вы узнали о транспорте в городе вашего друга.

Задание 11. Распределитесь на группы и попробуйте угадать, московское или петербургское метро

- начинает работать раньше и заканчивает 🕒 позже;
- 📍 глубже;
- 📏 больше;
- ⌚ старше;
- стоит 🙌 дороже;
- принимает к оплате и жетоны, и 🪙 карты;
- имеет кольцевую 🕒 линию?



Определите победителя после прослушивания диалога из задания 12.

Задание 12. Слушайте части диалога и отвечайте на вопросы.

- Таня, привет! Сто лет тебя не видел! Ты где была?

- О, Паша, привет! Я только из Москвы вернулась в Петербург.

- Да? И как тебе Москва? Я слышал, что метро там просто огромное!

- Кто участвует в диалоге? Как их зовут? Какие у них отношения?
- Когда они виделись в последний раз?
- Что хочет узнать Паша?
- Как вы думаете, что ответит ему Таня?

- Да, метро очень большое, аж 13 линий, включая кольцевую.

- Зато петербургское метро – самое глубокое метро в мире!

- Да, но оно работает не так долго, как московское, это неудобно.



- Московское и петербургское метро одинаковые?
- Какое метро больше нравится Паше, а какое Тане?
- Как вы думаете, что ответит Паша Тане?

- Но наше метро моложе, и многие говорят, что оно красивее, чем московское.

- Ну, с этим я не согласна. В Москве тоже очень много красивых станций.

- А проезд там сколько стоит?

- 50 рублей.

- Ого! Так много!



- Вы видели московское метро? Вы согласны, что петербургское метро красивее?
- Чему удивляется Паша?
- Как вы думаете, что ответит ему Таня?

- Но это же Москва! Там всё дороже. Зато в метро работает удобная система оплаты. Всё по карте. Не нужно покупать жетоны, как в Петербурге.

- А мне нравятся жетоны! Что за метро без жетонов?!

- Вам нравятся жетоны? Вы согласны, что метро без жетонов – это не метро?
- Какой характер у этого диалога? Паша и Таня спокойно разговаривают, спорят или ссорятся?

Задание 13. Прослушайте диалог полностью и разыграйте его по памяти.

Задание 14. Прочитайте диалог в задании 12. Поставьте себя на месте коммуникантов в такой же ситуации общения. Как вы поведёте себя? Будете ли вы преследовать те же цели, что и коммуниканты в диалоге, или полностью измените ход разговора? Разыграйте свои собственные диалоги согласно данной ситуации общения.

Задание 15. На основе диалога в задании 12 составьте монологи Паши и Тани о петербургском и московском метро.

Задание 16. Ваш русский друг, с которым вы общаетесь через голосовые сообщения, уверен, что петербургское метро самое лучшее в мире. А вы считаете, что метро в вашем городе / стране самое лучшее. Отправьте ему голосовое сообщение в WhatsApp, Viber или WeChat, в котором приведите аргументы в пользу своей позиции. Убедите его, что метро в вашем городе / стране самое лучшее.

Задание 17. Выберите один из вопросов или придумайте свой вопрос на тему «Транспорт» и проведите социологический опрос среди ваших одноклассников. Проанализируйте результаты опроса и представьте их группе.

- На чём вы обычно добираетесь до университета?

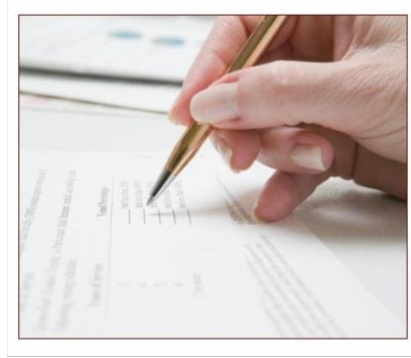
- На чём вы приехали на занятие сегодня?

- На каком транспорте вы ездите чаще всего?

- Какой транспорт вы считаете самым удобным?

- Какой транспорт вы считаете самым быстрым?

- Какой ваш любимый вид транспорта?



Задание 18. В группах составьте ассоциограмму на тему «Выражение согласия в русском языке»: вспомните и напишите все способы согласиться с собеседником на русском языке; послушайте варианты ваших одноклассников и расширьте вашу ассоциограмму.

Задание 19. Прослушайте диалог и расширьте вашу ассоциограмму «Выражение согласия в русском языке» подходящими словами и фразами.

- Ну что, на чём поедem в кино? На маршрутке?

- А как же! Возле кинотеатра ведь ничего больше не останавливается.

- Точно! Я и забыл. Тем более на маршрутке и удобнее, и быстрее.

- Согласна. Хотя обычно говорят, что метро – самый быстрый транспорт, в спальных районах на маршрутке добираться быстрее всего.



- Да, ты права.

Задание 20. Закончите два диалога и разыграйте их. Люди, которые участвуют в первом диалоге, полагают, что личный автомобиль лучше общественного транспорта, люди во втором, наоборот, считают, что лучше ездить на общественном транспорте, чем иметь машину. Вы можете использовать следующие слова и выражения.

 бензин

стоять в пробках



заправляться / 	 ломаться / сломаться 
заправиться	ремонттировать / 
парковаться / 	отремонтировать
припарковаться	пешеход
парковка	
много людей	 долго ждать на остановке
экологичный транспорт	

Диалог 1 Личный автомобиль лучше	Диалог 2 Общественный транспорт лучше
<p>- Опять дождь идёт!</p> <p>- Да... Типичная питерская погода.</p> <p>- Как хорошо, что у меня есть машина. Не нужно мокнуть под дождём.</p>	<p>- Представляешь, моя машина опять сломалась!</p> <p>- Ужас! Вот поэтому я предпочитаю общественный транспорт.</p>

Задание 21. Примите участие в телешоу «Пусть говорят». Тема программы – «Мой жених потратил весь свадебный бюджет на новую машину».

Ведущий. Вы – Андрей Малахов. Вы задаёте много вопросов гостям и помогаете им лучше донести свою мысль, если им трудно объяснить свою позицию.

Гость 1. Вы – невеста. Вас зовут Зайцева Мария. Вы написали письмо на программу «Пусть говорят», чтобы вернуть часть денег, которые потратил ваш жених на новую машину. Вы считаете, что жених предал вас, потому что ничего не сказал о покупке и потратил все деньги без вашего ведома.

Гость 2. Вы – жених, Аксёнов Анатолий. Вы потратили все деньги на машину, потому что автосалон предложил очень хорошую скидку, и вы не могли упустить такую возможность. Вы любите свою невесту и считаете, что свадьбу можно чуть-чуть отложить.

Гость 3. Вы – мать невесты, Зайцева Нина Васильевна. Вы очень недовольны, что жених дочери потратил все деньги на машину, ведь часть денег ваша! Вы дали свои деньги на свадьбу, а Анатолий потратил их, даже не спросив вас. Вы считаете, что ваша дочь не должна выходить замуж за такого человека, потому что он ненадёжный.

Гость 4. Вы – отец жениха. Вас зовут Аксёнов Сергей Михайлович. Вы поддерживаете сына и считаете, что машина очень нужна молодой семье. Машина делает жизнь удобнее и проще. А свадьбу можно и потом сыграть. Это не проблема.

Эксперт 1. Вы – директор свадебного салона, Щеглова Любовь Александровна. Вы должны были организовывать свадьбу Анатолия и Марии. Но вдруг Анатолий позвонил вам и сказал, что они с Марией откладывают свадьбу, потому что пока у них нет денег. Вы очень удивились, когда узнали, на что Анатолий потратил все деньги. Он совсем не понимает и не ценит Марию, ведь для девушки свадьба – это главный день в её жизни!

Эксперт 2. Вы – директор автосалона, Богатов Владимир Юрьевич. Анатолий пришёл в ваш салон посмотреть автомобили. Вы предложили ему хорошую скидку и уговорили его купить машину. Вы считаете, что машина – это отличное вложение денег. А свадьбу и необязательно играть богато.

Зрители активно реагируют на разговор гостей и экспертов, открыто высказывают своё мнение о главных героях телешоу.

Задание 22. Части диалогов перепутались. Найдите конец каждого диалога, выразительно прочитайте и обыграйте их.

<p>1) - Извините, вы идёте до Гостиного двора? - Да. - Отлично! А сколько стоит проезд? - 30 рублей.</p>	<p>2) - Скажите, я доеду на этом автобусе до аэропорта? - Нет, этот автобус не идёт в аэропорт. - А какой же идёт?</p>	<p>3) - Простите, как мне добраться до Васильевского острова? - Быстрее всего на метро. Правда, станция «Васильевский остров» сейчас закрыта на ремонт.</p>
<p>А) - Да, я знаю. А какой автобус туда идёт? - №1, №7.</p>	<p>Б) – Вот, возьмите, пожалуйста. А через сколько остановок будет Гостиный двор? - Через 3 остановки. Я скажу вам, когда выходить. - Спасибо большое!</p>	<p>В) - Туда идёт автобус №39. - А где он останавливается? - Вон там, рядом с подземным переходом.</p>

Задание 23. Дополните начала фраз первой возникающей у вас ассоциацией. Подумайте, как ещё можно спросить, как доехать куда-нибудь, и как можно по-другому ответить на этот вопрос.

- Этот автобус _____ ?
- Я доеду до Эрмитажа _____ ?
- Как мне _____ ?
- Быстрее всего _____ .
- Сколько стоит _____ ?
- Через сколько _____ ?
- Туда идёт _____ .
- Я скажу вам, _____ .

Задание 24. Примите участие в игре-соревновании «Кто быстрее», соберите из фраз диалог быстрее всех, разыграйте его.

- Ну, тогда садитесь на автобус.

- Лучше всего на метро.

- Вон там за углом. А что вам нужно на Сенной площади?

- Я не люблю ездить на метро.

- А какой автобус туда идёт?

- Извините, подскажите, пожалуйста, как мне доехать до Сенной площади?

- А где он останавливается?

- Кинотеатр «Пик». Извините, мне нужно идти. Спасибо!

- Автобус №50.



Задание 25. Выберите роли и примите участие в спонтанных диалогах.

<p>Вы сейчас на Невском проспекте. Вам нужно добраться до Мариинского театра. Спросите у прохожего, как лучше туда добраться и можно ли добраться на метро.</p>	<p>Вы идёте по Невскому проспекту, вдруг вас останавливают и спрашивают, как добраться до Мариинского театра. Вы знаете, что рядом с Мариинским театром нет станции метро, и лучше всего доехать туда на автобусе №3 или №27.</p>
<p>Вы сейчас на Лиговском проспекте возле торгового центра «Галерея». Вы хотите добраться до Петропавловской крепости. Спросите прохожего, как лучше туда добраться и можно ли добраться на автобусе.</p>	<p>Вы идёте по Лиговскому проспекту возле торгового центра «Галерея». Вас останавливают и спрашивают, как добраться до Петропавловской крепости. Вы советуете поехать на метро до станции Горьковская, потому что на автобусе ехать очень неудобно.</p>

Задание 26. Выберите место, куда вы хотели бы поехать. Спросите вашего партнера, как туда можно добраться. Для ответов используйте справочные Интернет-ресурсы, например, сайты <https://yandex.ru/maps>, <https://www.google.ru/maps> или мобильное приложение «2ГИС».

Задание 27. Прослушайте монолог, с помощью схемы метро определите, возле какой станции живёт говорящий.



Я живу в Петербурге, работаю рядом со станцией метро «Московские ворота» администратором в гостинице «Холидей Инн», но живу далеко от работы. Мой рабочий день начинается в 9 утра, но я встаю в 7 часов, чтобы выйти из дома в 8 и успеть доехать до Московских ворот до начала рабочего дня. Я сажусь на красную линию метро, **проезжаю 9 станций, доезжаю до станции «Технологический институт» и делаю пересадку** на синюю линию. Потом **проезжаю ещё две станции** и выхожу на Московских воротах. Вся дорога **занимает** у меня 45-50 минут.

Задание 28. Прочитайте текст в задании 27 и в группе постарайтесь определить значение выделенных слов. Затем каждый внимательно прочитайте свои карточки

с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам.

Задание 29. Переделайте монолог в задании 27 в диалог так, как если бы этот человек хотел узнать, как ему попасть на Московские ворота. Разыграйте получившийся диалог в парах.

Задание 30. Ваш друг живёт на станции метро «Комендантский проспект». Он хочет приехать к вам в гости. Но он пока плохо ориентируется в городе и не знает, как доехать. Отправьте ему голосовое сообщение с инструкцией. Расскажите ему, на какой станции метро вы живёте, и как туда добраться.

Задание 31. Разделитесь на команды по 3-4 человека и придумайте задание для квеста вашим противникам. Выберите место (это может быть площадь, музей, памятник, магазин и пр.), до которого нужно ехать на транспорте (метро, трамвай, автобус и др.). Но оно не должно находиться очень далеко. Максимум 30 минут туда и назад от университета. Составьте описание того, как добраться до этого места. Обменяйтесь описаниями с командой противников и начинайте квест!

Задание 32. Посмотрите на фотографии и, не раздумывая, назовите ассоциации и мысли, возникающие при взгляде на них.



Задание 33. Соедините фразы, которые люди часто говорят в общественном транспорте, с фотографиями. Объясните, в каких ситуациях мы говорим эти фразы. Что ещё мы обычно говорим в транспорте?

- Я уже приложил (-а).



- Разрешите пройти!



- Вы выходите на следующей?



- У меня карточка.

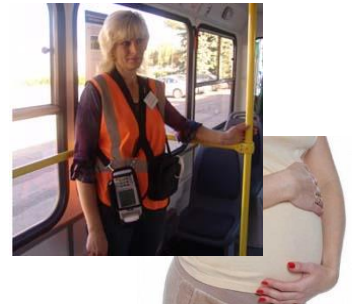


- Садитесь, пожалуйста!



Задание 34. Что вы скажете, если

- в транспорте много людей, а вам нужно выходить на следующей остановке;
- вы сидите, а рядом с вами стоит беременная женщина;
- кондуктор просит вас оплатить проезд.



Задание 35. Вы знаете, что такое социальная реклама? Как вы считаете, нужна ли такая реклама? Посмотрите на примеры социальной рекламы в метро в Санкт-Петербурге. В группах или парах придумайте свой вариант и участвуйте в конкурсе на лучшую социальную рекламу от министерства транспорта.




Задание 36. Примите участие в мозговом штурме. За ограниченное количество времени дайте наибольшее число вариантов решения проблемной ситуации. Затем всей группой обсудите все решения и выберите 1-2 самых лучших.

Ситуация 1. Вы едете из дома в университет на автобусе. Вы видите, что к вам идёт кондуктор. Вы ищете деньги, чтобы оплатить проезд, но понимаете, что забыли их дома.

Ситуация 2. Вы сели не на тот автобус и приехали в неизвестное для вас место. Вы не знаете, где вы и вы почти не говорите по-русски.

Задание 37. Соедините фотографии, описания видов транспорта и их стоимость. Кто сможет соединить всё правильно быстрее всех?

	горя	От 50 тысяч рублей
	На электросамокате очень удобно ездить от дома до метро и от метро до места работы. Он очень лёгкий и небольшой, поэтому его можно брать с собой в метро.	От 25 тысяч рублей

	<p>Во многих парках можно взять в аренду сигвей. Говорят, что это городской транспорт будущего.</p>	<p>От 15 тысяч рублей</p>
---	---	---------------------------

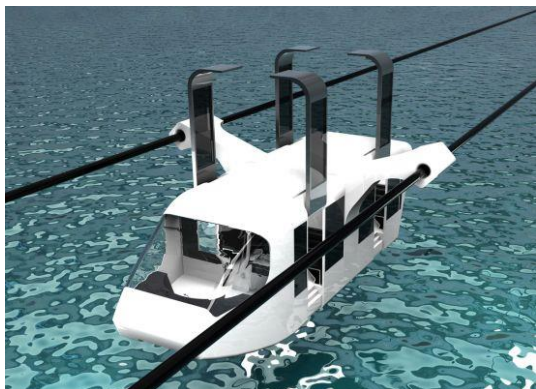
Задание 38. Разделитесь на группы по 3-4 человека, создайте проект «Транспорт будущего» для конкурса от российской компании «Автоваз». Сделайте общее описание видов транспорта, которые будут в Санкт-Петербурге через 50-100 лет. Распределите обязанности между собой. Назначьте креативного директора проекта, который будет отвечать за идею, исполнительного директора проекта, который будет отвечать за устную презентацию проекта, и арт-директора проекта, который оформит его визуальное сопровождение.

Языковое оформление проекта может следовать следующему плану:

1. Общая ситуация с транспортом через 50-100 лет.
2. Виды транспорта, их особенности.
3. Стоимость проезда в общественном транспорте.

В качестве примера можно взять следующий текст.

Мы не знаем точно, что будет через 100 лет, но можем представить себе транспорт будущего. Каким он будет? Будут решены проблемы пробок на дорогах или нет? Мы думаем, что в будущем будут уникальные технологии. Транспорт будет ездить не по дорогам, а над ними, над землёй. Мы думаем, что в Санкт-Петербурге будет популярна технология магнитной левитации «Маглев», и общественный транспорт будет таким:



Он будет ездить очень быстро и тихо. Он будет экологичным. Пробок, конечно, не будет. Но проезд будет стоить очень дорого, может быть, 500 рублей. Ещё у людей будут личные автомобили, которые будут уметь летать.

Задание 39. Проверьте ваши знания по теме «Транспорт». Заполните пропуски в следующих предложениях подходящими словами.

- 1) Извините, вы не скажете, как я могу _____ до Гостиного двора?
- 2) Когда я еду на работу, мне нужно _____ на другую линию метро.
- 3) Вам нужно _____ до Сенной площади, а там вы можете пересесть на фиолетовую линию.
- 4) _____ вы обычно добираетесь до университета?
- 5) Этот автобус _____ в аэропорт?
- 6) Разрешите _____.
- 7) Бабушка, _____, пожалуйста!
- 8) Сколько стоит _____ на метро?
- 9) Электровелосипед - _____ вид транспорта.
- 10) Сигвей – это транспорт _____.

Приложение В. В ресторане

Задание 1. В группах составьте ассоциограмму с выражением *русская кухня*.

Задание 2. Подпишите названия блюд на фотографиях. Сверьтесь с вашими одноклассниками. Какие еще блюда русской кухни вы можете назвать?

Винегрет, блины, квас, бефстроганов, пирог, морс, вареники, солянка, пельмени, рассольник, селедка под шубой, голубцы, холодец, крабовый салат, котлеты, оливье, гречка, картофельное пюре, уха, борщ, окрошка

<p>М _ _ _ _</p> 	<p>П _ _ _ _</p> 	<p>П _ _ _ _ _ _</p> 
<p>Г _ _ _ _ _</p> 	<p>В _ _ _ _ _</p> 	<p>К _ _ _ _ _ С _ _ _ _</p> 
<p>О _ _ _ _ _</p> 	<p>У _ _</p> 	<p>Г _ _ _ _ _</p> 

<p>Б _ _ _ _</p> 	 <p>Б _ _ _</p>	<p>О _ _ _ _ _</p> 
<p>К _ _ _ _ _ _ _ _</p> <p>П _ _ _</p> 	<p>К _ _ _ _ _ _</p> 	<p>К _ _ _</p> 
<p>С _ _ _ _ _ П _ _</p> <p>Ш _ _ _ _</p> 	<p>Х _ _ _ _ _</p> 	<p>Р _ _ _ _ _ _ _ _</p> 
<p>С _ _ _ _ _ _</p> 	<p>Б _ _ _ _ _ _ _ _</p> 	<p>В _ _ _ _ _ _</p> 

Задание 3. Дополните список несколькими своими вопросами и в парах задайте их друг другу. Расскажите, что ответил ваш товарищ.

- Какую кухню вы любите?

- Вы любите русскую кухню? Почему?

- Какие русские блюда вы уже пробовали?
- Какое ваше любимое русское блюдо?
- Какие русские напитки вам нравятся?

Задание 4. Вы открываете ресторан русской кухни. Составьте меню по разделам: салаты, супы, горячее, гарнир, десерт, напитки. Используйте названия блюд из задания 1. Дополните меню своими блюдами. Представьте ваше меню в группе. Чьё меню получится самым разнообразным?

МЕНЮ

Салаты 	
Супы 	
Горячее 	
Гарнир 	
Десерт 	
Напитки 	

Задание 5. Найдите в Интернете сайт одного из ресторанов русской кухни в Санкт-Петербурге, ознакомьтесь с его меню и прокомментируйте его в группе. Хотели бы вы посетить этот ресторан? Какие блюда вы бы там заказали?

Задание 6. Части текста перемешались. Помогите расставить их по порядку. Сверьтесь с вашими одноклассниками: у всех ли получился одинаковый текст?

Что русские едят на обед?

А) Они бывают **постными** (только с овощами) или с мясом. Борщ – более известное блюдо, чем щи – его знают во всём мире. Окрошка – холодное блюдо, и очень **своеобразное**.



Б) На обед готовят **по традиции** первое и второе. Первые блюда – это **различные** супы, горячие и холодные.

В) Иностранцам, возможно, будет **непривычно попробовать** этот суп.

Г) На второе русские едят мясо или рыбу с гарниром.

Д) **Традиционное** первое блюдо – одно из самых старых в русской кухне – конечно же, щи.

Е) После обеда пьют компот или чай, на десерт едят **сладкие** блины или пироги.



Задание 7. Прослушайте текст из задания 6 и заполните таблицу.


На первое	На второе	На десерт

Задание 8. В группах попытайтесь понять значение выделенных в тексте слов. Затем каждый внимательно прочитайте свои карточки с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам.


Задание 9. В парах задавайте друг другу вопросы с новыми словами: *постный, своеобразный, по традиции, традиционный, различный, непривычно, пробовать / попробовать, сладкий*. Например, «Говорят, что русская кухня постная, потому что в русских блюдах мало специй. Вы согласны с этим?».

Задание 10. Для общения с вашим другом вы часто используете мобильные приложения WhatsApp, Viber и WeChat. Ваш друг очень интересуется культурой еды в вашей стране. Отправьте ему голосовое сообщение о том, что люди обычно едят на обед в вашей стране. Спросите его о том же и в группе расскажите, что вы узнали.

Задание 11. Разбейтесь на группы по три человека. Первый читает первый текст, второй – второй текст, третий человек – последний текст. Расскажите товарищам о том, какой приём пищи должен быть самым плотным, с позиции автора своего текста.

<p>Наталья Петровна, 61 год,</p>  <p>пенсионерка</p>	<p>Конечно, самый плотный приём пищи – это обед. У русских это традиция. У меня большая семья, и я всегда готовлю много на обед: первое, второе, пироги или блины с чаем. Так я могу быть спокойна, что мои внуки не останутся голодными и будут расти крепкими и здоровыми.</p>
<p>Я учусь в школе, в 10 классе. Я ухожу в 8 утра, а возвращаюсь домой только</p>	<p>Света, 15 лет, школьница</p>

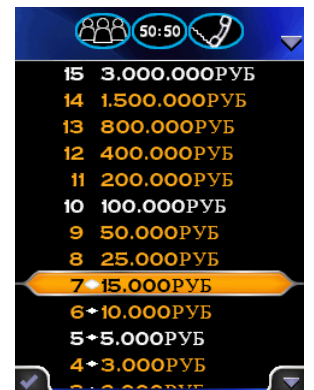


<p>в 4 часа дня: сначала 6 уроков в школе, потом дополнительные занятия. Поэтому для меня самое главное – это хорошо позавтракать. Моя мама всегда готовит для меня очень сытный завтрак, иначе у меня просто не будет сил на учёбу.</p>	
<p>Александр, 35 лет, бизнесмен</p> 	<p>Утром у меня никогда нет времени, поэтому я пью чёрный кофе без сахара и сразу иду на работу. У меня обычно очень короткий обеденный перерыв, поэтому я успеваю съесть только бутерброд или хот-дог. Зато вечером я возвращаюсь домой очень голодный и много ем. Это лучшая часть дня. Я могу смотреть телевизор и долго ужинать.</p>

Задание 12. Примите участие в игре «Кто хочет стать миллионером».

Задание 13. Проведите небольшой социологический опрос. Узнайте у ваших иностранных друзей, живущих в России, что им кажется странным, интересным, необычным в русской кухне. Какие блюда им нравятся и не нравятся? Почему? Подготовьте отчёт и выступите с ним перед вашей группой.

Задание 14. Примите участие в игре «Скажи иначе». Объясните значение слов на карточках, не называя их.



Задание 15. Какие фразы обычно говорит официант, а какие посетитель? В группах дополните таблицу как можно большим числом типичных фраз. Чей список получится длиннее?

Официант	Посетитель
- Сколько вас будет (человек)?	- Нас будет 5 человек.

Задание 16. Слушайте диалог и отвечайте на вопросы.

- Здравствуйте! Сколько вас будет человек?

- Добрый день! Только я один. Я хочу пообедать. У вас есть свободный столик на одного?

- Конечно, проходите! Там есть свободный столик у окна.

- Отлично! Спасибо!



- Кто участвует в диалоге? Где они сейчас?
- Что хочет посетитель?
- За какой столик он сядет?
- Как вы думаете, кто первым продолжит диалог, официант или посетитель? Что он скажет?

- Вот наше меню.

- У вас есть комплексные обеды?

- Да! С 12:00 до 16:00 вы можете заказать комплексный обед.

- Что такое комплексный обед? Его можно заказать в ресторане в любое время?
- Как вы думаете, что именно закажет посетитель?

- Великолепно! Я буду салат «Оливье», на первое борщ и на второе пюре с котлетой.

- Что будете пить?

- Пожалуй, я возьму ягодный морс.

- Хорошо! Вы заказали комплексный котлетой, салат «Оливье» и ягодный морс. Всё верно?

- Да, всё правильно!



обед: борщ, пюре с



- Что заказал посетитель?
- Зачем официант ещё раз повторил всё, что заказал посетитель?
- Что ещё могут сказать официант и посетитель в конце этого диалога?

- Ваш заказ будет готов через 10 минут.

- А можно сразу счёт?

- Да, конечно! С вас 350 рублей.

- Я могу расплатиться картой?

- Да, пожалуйста!

- Как вы думаете, почему заказ будет готов так быстро?
- Как вы считаете, 350 рублей – это дорого или дёшево за такой обед?
- Вы обычно расплачиваетесь картой или наличными? Почему?

Задание 17. Прослушайте диалог полностью и разыграйте его по памяти.

Задание 18. Прочитайте диалог в задании 16. Представьте, что вы тоже пришли в ресторан пообедать. Что вы будете говорить в этой ситуации? Что вы закажете? Вы расплатитесь картой или наличными? Разыграйте свои собственные диалоги согласно данной ситуации общения.

Задание 19. В группах переделайте диалог из задания 16 в полилог, как если бы посетителей было двое, а не один. Разыграйте его.

Задание 20. Вы в компании друзей пришли в ресторан русской кухни поужинать. Выберите роли и примите участие в спонтанном полилоге. Используйте меню.

<p><u>Соня. Балерина. 22 года.</u></p> <p>Вы на диете, поэтому едите только самую низкокалорийную еду. Вы долго изучаете меню и всё время спрашиваете официантку, сколько калорий в блюдах.</p>	<p><u>Костя. Студент. 21 год.</u></p> <p>Вы очень хотите есть. Но у вас очень мало денег. Вы можете потратить только 200 рублей. Вы очень долго изучаете меню и выбираете самое дешёвое блюдо.</p>
<p><u>Ваня. Вегетарианец. 23 года.</u></p> <p>Вы не едите мясо, но вы едите рыбу. Вы долго выбираете и спрашиваете официантку, в каких блюдах нет мяса.</p>	<p><u>Оля. Официантка. 25 лет.</u></p> <p>Вы устали. Вы хотите отдохнуть. Но вам нужно принять заказ. Посетители очень странные. Они очень долго выбирают, что заказать.</p>



-Закуски овощные-

ВИНЕГРЕТ ОВОЩНОЙ	1/150	200р
САЛАТ ИЗ КВАШЕНОЙ КАПУСТЫ С ЯБЛОКАМИ	1/200	200р
ОГУРЦЫ СОАЕНЫЕ С АУКОМ	150/30	160р
АССОРТИ ОВОЩНОЕ	1/350	400р

-Закуски мясные-

АССОРТИ МЯСНОЕ	50/50/50/50/30	650р
<small>Язык, говядина разварная, буженина, шпик соевый, соус</small>		

-Закуски рыбные-

ИКРА ЛОСОСЕВАЯ	30/10	340р
----------------	-------	------

БУТЕРБРОД С КНЯЬКОЙ, ЯЙЦОМ И АУКОМ	50/20/10/10	180р
СЕЛЬДЬ С АУКОМ И ЯЙЦОМ	100/20/30/30	200р
АССОРТИ РЫБНОЕ	50/50/50/50/10/14	700р
<small>ЛОСОСЬ НАШЕГО ПОСОЯ, КНЯЬКА, ПАЛТУС К/К, СЕЛЬДЬ, ИКРА КРАСНАЯ</small>		

-Горячие закуски-

ОМЛЕТ	1/160	200р
-------	-------	------

-Супы-

ЩИ «БОГАТЫЕ»	1/300	300р
РЫБНАЯ УКА	1/300	250р
СУП-ПАПША ГРИБНАЯ	1/300	250р



Задание 21. Сходите в ресторан. Фиксируйте ваши шаги в таблице. Затем на основе информации из таблицы расскажите о вашем походе в группе.

Какой ресторан вы выбрали? Почему?	
Блюда какой кухни есть в этом ресторане?	
Вы решили позавтракать, пообедать или поужинать в этом ресторане?	
За какой столик вы сели? За столик у окна, у прохода, у дверей?	
Что сказал / спросил у вас официант?	
Что вы ему ответили?	
Какие блюда вы заказали?	
Какие напитки вы заказали?	
Еда была вкусной?	
Сколько вы заплатили?	
Вы расплатились наличными или картой?	

Вам понравился этот ресторан? Вы пойдёте туда ещё раз?	
--	--

Задание 22. Как вы считаете, чаевые – это

- А) сорт чая
- Б) магазин, где можно купить чай
- В) деньги, которые клиенты оставляют официанту в ресторане

Задание 23. Прочитайте тексты и заполните пропуски названиями стран: Россия, США и Япония.

<p>Текст 1.</p> <p>Как и в большинстве западных стран, в _____ принято оставлять на чай около 10% от счёта. Места, где стоимость обслуживания включена в счёт, встречаются редко: обычно это несетевые и не очень дорогие рестораны, часто с восточной кухней, как, например, ресторан «Лаваш» — там берут 15 % от стоимости заказанных блюд.</p>
<p>Текст 2.</p> <p>_____ – одна из немногих стран, где чаевые оставлять не нужно совсем. Здесь считается, что хозяин ресторана сам может платить хорошую зарплату официантам, а если посетитель даёт дополнительные деньги, хозяин может воспринять это как оскорбление и решить, что его ресторан, по мнению гостя, выглядит бедно.</p>
<p>Текст 3.</p> <p>В _____ чаевые одни из самых высоких в мире, и давать на чай нужно везде, включая такси. Часто в ресторанах оставляют 15–25% от общей суммы. Если дать меньше, официант решит, что посетителю не понравилось обслуживание.</p>

Задание 24. Проведите в группе социологический опрос и заполните таблицу. Спрашивайте одногруппников о чаевых в странах, где они живут сейчас, жили раньше или бывали когда-то. Подготовьте отчёт об опросе и выступите с ним.

Страна	Размер чаевых (сколько процентов от счёта)	Можно ли оплачивать чаевые банковской картой

Задание 25. Прочитайте диалоги и скажите, какому официанту вы бы оставили хорошие чаевые, какому – чаевые среднего размера, а какому вообще бы не оставили чаевых. Объясните свой выбор.

Официант 1	Официант 2	Официант 3
<p>- Молодой человек!.. Молодой человек, можно меню?.. Молодой человек, принесите, пожалуйста, меню! - Вот меню. - Посоветуйте, пожалуйста, вкусный суп. - Всё есть в меню. Читайте сами!</p>	<p>- Девушка! - Одну минуту! - Девушка, сколько можно ждать? Когда будет готов мой заказ? - Извините, пожалуйста, сегодня много посетителей, ваш заказ будет готов через 5 минут.</p>	<p>- Вот ваш заказ! Как вы и просили, яблочный сок не холодный. Мясо не острое без соуса. - Спасибо большое! - Что-нибудь ещё? Может быть, хотите десерт? - Нет. Сразу счёт, пожалуйста! - Секундочку!</p>

Задание 26. Ваш друг, с которым вы общаетесь по WhatsApp, Viber и WeChat, хочет посетить вашу страну. Он спрашивает, какой обычно средний счёт в ресторанах в вашей стране, сколько нужно оставлять чаевых. Ответьте на его вопросы в голосовом сообщении и задайте ему те же самые вопросы. Расскажите в группе, о чём вы узнали.

Задание 27. В парах или группах из 3 человек подготовьте сценку «Плохой официант» и представьте её на конкурсе по актёрскому мастерству.

Задание 28. Реплики диалогов перепутались. Помогите расставить их по местам. Выразительно прочитайте и разыграйте их.

Диалог 1.

А) До начала конференции ещё целый час. Чем займёмся?

Б) Нет, в нашей университетской столовой. Там дёшево и вкусно. Я всегда там обедаю.

В) Давай пообедаем в столовой! Я очень проголодался!

Г) Хорошо, пойдём!

Д) В какой столовой? На Невском?

Диалог 2.

А) Пока никаких. Я совершенно свободна.

Б) А где встретимся?

В) Отлично. Я как раз хотел пригласить тебя на ужин в кафе.

Г) Давай в 7 часов.

Д) Аня, какие у тебя планы на вечер?

Е) Может, возле входа в станцию метро «Академическая»?

Ё) Хорошо! А во сколько?

Ж) Договорились.

Задание 29. Прослушайте диалоги в задании 26 и заполните таблицу фразами из них. Какие вопросы мы задаём, когда хотим получить информацию о действии, времени и месте действия? Что мы отвечаем на эти вопросы? Дополните таблицу своими примерами.

	Действие	Место действия	Время действия
Вопрос			
Ответ			

Задание 30. Составьте диалоги, учитывая данные параметры:

Диалог 1.

Действие	Место действия	Время действия
Обед	Ресторан «Кухня»	13:00

Диалог 2.

Действие	Место действия	Время действия
Ужин	Кафе «Счастье»	18:00

Диалог 3.

Действие	Место действия	Время действия
Чаепитие	Кафе «Чайная»	16:00

Задание 31. Выберите роль и примите участие в диалоге.

<p>Вы очень сильно проголодались после уроков и хотите пойти пообедать с вашим одноклассником. Одному вам обедать скучно. Но он не голоден и не хочет идти. Предложите ему разные варианты, куда можно пойти. Постарайтесь уговорить его.</p>	<p>Ваш одноклассник очень сильно проголодался после уроков и зовёт вас пойти с ним пообедать. Но вы не хотите есть. Вы устали и хотите скорее пойти домой. Но он предлагает вам разные интересные рестораны... Согласитесь ли вы идти?</p>
---	--

Задание 32. В группе составьте ассоциогамму к слову «Ресторан». Что важно учитывать при выборе ресторана для проведения свадебного банкета?



Задание 33. Прочитайте текст и в группах постарайтесь определить значение выделенных слов. Затем каждый внимательно прочитайте свои карточки с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам.

Выбор ресторана на **свадьбу** – очень сложный процесс. Нужно подумать обо всём: **размер** ресторана и **банкетных залов**, **цены** на блюда, **качество обслуживания**... Очень важна **атмосфера**. Она должна быть **уютной** и **праздничной**. Поэтому очень часто приглашают **декораторов**, которые **украшают** зал цветами и **воздушными шарами**. Также нужно подумать о том, блюда какой кухни больше понравятся гостям. Обычно выбирают рестораны русской, европейской, японской, армянской или грузинской кухонь.

Задание 34. Закройте текст и по памяти расширьте вашу ассоциограмму, используя активную лексику.

Чинар ресторан
ПРИГЛАШАЕТ ВАС ПРОВЕСТИ КРАСИВОЕ СВАДЕБНОЕ ТОРЖЕСТВО

Для Вас:

- 2 банкетных зала (300 и 60 человек)
- разнообразное банкетное меню
- торжественный вынос горячих блюд
- просторная площадка перед входом в ресторан
- помощь в организации торжества
- праздничное оформление зала

Ждём Вас
(8152) 47-31-45, 8-953-303-10-66

Задание 35. Посмотрите на рекламу ресторанов и закончите диалог.

Сыграйте роль друга / подруги Маши и посоветуйте ей, какой ресторан выбрать для свадьбы.

- Маша, у тебя же через месяц свадьба! Ты решила, в каком ресторане праздновать?

- Нет, ещё нет... Может, ты посоветуешь?

- А сколько будет человек?

- 50. Не очень много. Но нужен большой банкетный зал. Мы будем много танцевать!

- А какую кухню вы хотите?

- Традиционную. Русские и европейские блюда. Мясо, салаты, закуски...

Но не очень дорого, конечно.

- А интерьер?

- Это не важно.

- Тогда, я думаю, ...

УЮТНЫЙ ЗАЛ КАФЕ

КАФЕ РЕЖИМ РАБОТЫ с 12-00 до 01-00

CAFE OASIS CAFE

БАНКЕТНЫЙ ЗАЛ

- БЛЮДА НА УГЛЯХ
- WI-FI free zone
- БИЗНЕС - ЛАНЧ ОТ 140 р.
- ДЕЛОВАЯ ВСТРЕЧА ИЛИ ВСТРЕЧА С ДРУЗЬЯМИ ПРОЙДЕТ НА ОТЛИЧНО
- 3 БАНКЕТНЫХ ЗАЛА ДЛЯ 10-60 ПЕРСОН
- БОЛЬШОЙ ВЫБОР ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
- РАЗНООБРАЗНОЕ МЕНЮ

Т. 476-48-30 465-80-91
+7 (964) 388 40 60

S.Pizzerino

КАФЕ • ЛЕТНЯЯ ВЕРАНДА • ДОСТАВКА **СКОРО ОТКРЫТИЕ**

Задание 36. Снимите короткометражный фильм «В ресторане» и представьте его на конкурсе.

ГОРКА
РЕСТОРАН

МЫ ОТКРЫЛИСЬ!

ЭТНО-РЕСТОРАН - КУХНЯ НАРОДОВ РОССИИ

БАНКЕТЫ • КОРПОРАТИВЫ
•• СВАДЬБЫ ••

УЛ. ХАЛТУРИНА, 49-Б
☎ (0654) 27-34-71
gorka-yalta.com

Задание 37. Проверьте свои знания по теме «Ресторан». Заполните пропуски в предложениях подходящими словами.

1. _____ – самый известный русский суп.
2. Вареники готовят с _____.
3. Я не знаю, что такое голубцы. Я никогда не _____ это блюдо.
4. Я буду мясо, а _____ рис с овощами.
5. Моя мама всегда готовит для меня _____ завтрак.
6. Я хочу расплатиться _____.
7. Там есть свободный столик _____.
8. Официанту принято оставлять _____.
9. Извините, когда будет готов мой _____?
10. Можно сразу _____, пожалуйста?
11. Давай пообедаем в столовой, я очень _____!
12. Я хочу _____ тебя на ужин.
13. _____ возле входа в станцию метро «Академическая».
14. При выборе ресторана на свадьбу нужно _____ много всего.
15. Очень часто приглашают _____, которые украшают зал цветами и воздушными шарами.

Приложение Г. В магазине

Задание 1. Составьте ассоциограмму со словом *магазин*.

Задание 2. Узнайте у одноклассников, как часто они ходят в магазин, любят ли гулять по магазинам, пойдут ли они в магазин после занятий, что они покупают почти каждый день. Придумайте и задайте один свой вопрос на эту тему. Расскажите, что вы узнали об одном из ваших одноклассников.

Задание 3. Определите, какой тип магазина на фотографии: *супермаркет, киоск, торговый центр, магазин одежды, книжный магазин, продуктовый магазин*. А какие ещё типы магазинов вы знаете?



Задание 4. В парах задайте друг другу вопросы:

- Рядом с твоим домом есть магазин? Какой?
- В каком магазине ты обычно покупаешь продукты / одежду / книги? Как он называется?

Придумайте несколько своих вопросов о разных магазинах и задайте их вашему партнёру.

Задание 5. Какие товары можно купить в этих магазинах? Распределите товары на фотографиях по магазинам и добавьте 5 своих товаров для каждого магазина.

Киоск	Магазин одежды	Книжный магазин	Продуктовый магазин

платье



хлеб



хот-дог



тетрадь



джинсы



ручка



газета



куртка



сахар



цветы



рубашка



блокнот



Задание 6. Вспомните, что вы обычно говорите продавцу на рынке, в супермаркете, в магазине одежды. Что говорят вам продавцы? Заполните пропуски подходящими словами, словосочетаниями и предложениями, прочитайте и разыграйте диалоги.

На овощном рынке	В супермаркете	В магазине одежды
- Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, _____ бананы?	- Здравствуйте! _____	- Здравствуйте! Вам помочь?
- Да, конечно, отличные бананы! Сладкие, вкусные!	- Да, пожалуйста!	- Да, я хочу купить джинсы. Вы
- _____ 1 килограмм?	- У вас есть наша _____ _____?	_____ джинсы?
- 150 рублей.	- Нет, а как её получить?	- Конечно! _____, синие, чёрные, голубые?
- Дорого... Может, сделаете скидку?	- Её можно _____.	- Синие.
- Ну, хорошо! 130 рублей!	Она стоит 50 рублей.	- _____ у вас размер?
_____	- Хорошо! Я возьму!	- 34.
_____	- Всего с вас 467 рублей 50 копеек.	- Вот, посмотрите! Вам _____ эта модель?
- 2 килограмма.	- Возьмите 500.	- Да!
- 260 рублей. Что- нибудь ещё?	- У вас есть 7 рублей и 50 копеек?	_____ эти джинсы?

- Нет, спасибо! _____ 300 рублей. - Вот, пожалуйста, ваши бананы и _____ 40 рублей.	- Нет, извините, только 500. - Вот ваша сдача, 32 рубля 50 копеек. - Спасибо!	- 3000 рублей. - Можно примерить? - Конечно, примерочная там! _____ _____
--	---	--

А сколько стоят	Нужен пакет?	Какие вы хотите	нравится
продаёте	скидочная карта	у вас есть	Сколько хотите купить?
купить	Сколько стоит	сдача	Какой
	Возьмите	Проходите!	

Задание 7. Распределите фразы по трём колонкам. В парах составьте свои диалоги, содержащие минимум по одной фразе из каждой колонки.

Просьба повторить	Переспрос	Выражение пожеланий

1. Я хочу новую шубу!
2. Извините, я не расслышал. Повторите, пожалуйста!
3. Что-что?
4. Вы сказали, вы хотите синюю ручку?
5. Я бы хотел купить красивую матрёшку.
6. Что? Вы говорите, это дорого?
7. Что вы сказали? Я не услышал.
8. Какую лампу вы хотите, вот эту?

Задание 8. Обсудите и продемонстрируйте в группе, какие неязыковые средства общения используют русские, когда

- удивляются;
- говорят о том, что что-то дорого стоит;
- просят сделать скидку;
- нехотя соглашаются на покупку товара по высокой цене;
- отказываются от покупки из-за высокой цены.

Задание 9. В парах составьте и разыграйте диалог на тему «В магазине», активно прибегая к помощи мимики и жестов для лучшего донесения вашей мысли собеседнику.

Задание 10. Устно дополните фразы первыми возникающими у вас ассоциациями.

- *Возьмите... .*
- *Сколько стоит...?*
- *Сколько стоят...?*
- *Я хочу купить... .*
- *В магазине ... фрукты и овощи.*

Задание 11. Слушайте текст и отвечайте на вопросы.

В это воскресенье я отдыхал. У меня было много времени, и я решил пойти на рынок, чтобы купить продукты. Я хотел купить помидоры, огурцы, картошку и виноград. На рынке было много людей. Я пошёл в овощной отдел, но...

- Кто автор текста, мужчина или женщина? Почему?
- Куда он пошёл и что хотел там купить?
- Как вы думаете, на рынке каждый день много людей?
- Как вы думаете, что случилось потом?

...какие там были цены! Просто кошмар! 300 рублей за килограмм помидоров! 250 рублей стоил килограмм огурцов! Ужас! Я сказал продавцу, что это дорого и попросил сделать скидку. Но...

- Почему автор говорит *кошмар* и *ужас*? Что случилось?
- Что он попросил сделать продавца?
- Как вы думаете, что ответил продавец покупателю?

...он ответил, что это нормальные цены. Тогда я хотел уйти, но вдруг он сказал, что может сделать скидку! 30% на весь товар! Удивительно! Конечно, я купил всё, что хотел. И даже больше. Где ещё я найду такие скидки!?

- Что кажется автору удивительным? Вы тоже думаете, что это удивительно?
- Как вы думаете, автор правильно сделал, что купил много овощей у этого продавца?
- Вы часто ходите на рынок? Вы торгуетесь там? Вам делают скидки?

Задание 12. Как вы думаете, какие жесты и мимика обычно сопровождают слова *кошмар*, *ужас*, *удивительно*? Примите участие в игре «Сурдопереводчик». Кто лучше сможет отразить содержание монолога с помощью языка тела?

Задание 13. Примите участие в ролевой игре «Рынок». Сами выберите себе роли продавца или покупателя. Решите, что вы продаёте или покупаете. Продавцы организуют своё “торговое место” в любой точке аудитории. Покупатели свободно перемещаются по “рынку”, выбирают товар, торгуются, просят сделать скидку и т.д.

Задание 14. Составьте ассоциогамму со словом *сувенир*.

Задание 15. Слушайте диалог и отвечайте на вопросы.

- *Девушка, вы продаёте сувениры?*

- *Да, что вас интересует?*

- *Я хочу купить...*

- Кто участвует в диалоге? Где они сейчас?
- Что хочет купить покупатель?

... сувенир в подарок старшему брату.

- Отлично! У нас очень большой выбор! Есть кружки, футболки, магниты, матрёшки...

- Так... Кружка у него есть, футболки тоже. Матрёшка – это хороший подарок для женщины, но не для мужчины. А какие...

- Кому покупатель хочет купить сувенир?
- Какой выбор сувениров есть в магазине?
- Вы согласны, что матрёшка – это хороший подарок для женщины, но не для мужчины?
- Как вы думаете, что хочет спросить покупатель?

...магниты у вас есть?

- Посмотрите, очень разные. Все красивые! Выбирайте!

- Сколько стоит вот этот?

- Какой? Этот?

- Да, да, этот!

- 750 рублей.

- Как вы думаете, что ответит покупатель?
- Сколько? 750 рублей за магнит? Почему так дорого?*
- Это не дорого! Это ручная работа!*
- Нет, спасибо. Пойду, поищу магазин подешевле.*

- Почему магнит стоит так дорого?
- Вы любите покупать сувениры, когда путешествуете?
- Какие сувениры вы уже купили в Санкт-Петербурге?

Задание 16. диалог полностью и разыграйте его по памяти.

Задание 17. Прочитайте диалог в задании 15. Представьте, что вы тоже пришли в магазин за сувениром. Что вы будете говорить в этой ситуации? Что вы купите? Разыграйте свои собственные диалоги согласно данной ситуации общения.

Задание 18. Вы – участник телешоу «Битва экстрасенсов». Перед вами лежат 4 сувенира, покрытые тканью. Это часы, веер, браслеты и магнит. Они были куплены в разных странах: в Китае, Индии, Египте и Турции. Определите, где лежит какой сувенир и попробуйте отгадать, из какой страны его привезли. Участник, оказавшийся наиболее близко к правильному ответу, побеждает и получает звание лучшего экстрасенса университета.

Задание 19. Примите участие в ролевой игре «Сувениры».

1. Вы – иностранный студент. Скоро вы поедете домой. Вы хотите купить матрёшку маме в подарок, но не знаете, какую выбрать. Посоветуйтесь с продавцом.	1. Вы – продавец сувениров. У вас большой выбор матрёшек разного цвета, размера и стоимости. Самая маленькая стоит 500 рублей. Самая большая стоит 8900 рублей.
2. Вы хотите купить футболку с надписью «Я люблю Санкт-Петербург». Выберите цвет, размер и купите футболку.	2. Вы – продавец сувениров. У вас большой выбор футболок с разными надписями. У вас есть футболки красного, чёрного и белого цвета. Есть размеры S, M, L и XL.
3. Вы хотите купить магнит на память о Санкт-Петербурге. Но у вас только 150 рублей.	Вы продаёте магниты. Все магниты стоят 200 рублей. Но вы можете сделать скидку.

Задание 20. Какие магазинные отделы вы уже знаете? Найдите на фотографиях следующие отделы и расширьте список насколько возможно:

- отдел «Фрукты и овощи»;

- мясной отдел;
- рыбный отдел;
- хлебобулочный отдел;
- отдел «Молочные продукты»;
- отдел косметических товаров;
- отдел «Напитки»;
- отдел «Бакалея».



Задание 21. Дополните цепочки слов своими примерами.

- 1) В отделе «Фрукты и овощи» продают помидоры, лук, ...
- 2) В мясном отделе можно купить курицу, ...
- 3) В рыбном отделе есть красная икра, ...
- 4) В хлебобулочном отделе обычно покупают булочки, ...
- 5) В отделе «Молочные продукты» я могу купить кефир, ...
- 6) В отделе косметических товаров продаются крем для лица, ...
- 7) В отделе «Напитки» мы покупаем сок, ...
- 8) В отделе «Бакалея» можно купить рис, ...

Задание 22. Прочитайте текст и заполните пропуски подходящими по смыслу словами. Затем дополните цепочки слов в задании 21 словами из текста.



Я очень люблю _____ по магазинам. Можно сказать, что я – шопоголик! Но, к сожалению, у меня не _____ есть время погулять по магазинам. Обычно я _____ необходимые вещи и продукты в _____ супермаркете. Вчера я тоже ходила в «Ленту». Я взяла _____ тележку и сначала _____ в отдел «Бытовая химия». Там я взяла стиральный порошок и жидкое мыло. _____ в отделе косметических товаров я взяла крем для рук. В отделе «Молочные продукты» я _____ в тележку масло и молоко, в хлебобулочном отделе – хлеб, в мясном отделе – говядину. В отделе «Овощи и фрукты» я взяла _____, лук, помидоры и яблоки и, наконец, пошла на кассу. _____ мои покупки стоили 1235 рублей 55 копеек. Я заплатила и пошла _____ готовить ужин для мужа и дочери.

Задание 23. Примите участие в игре «Снежный ком». Начинайте игру со слов:

- В отделе «Продукты» продают...
- В отделе «Овощи и фрукты» можно купить...
- В отделе «Товары для дома» я купил (-а)...

Задание 24. Составьте короткий рассказ «День шопоголика» с опорой на изображения. Используйте слова *сначала, потом, пойти (куда?), купить (что?), за (сколько денег?), всего, потратить*.



Задание 25. Всей группой придумайте историю, начинающуюся со слов «Вчера я ходил в магазин...». Каждый по очереди добавляет по одному предложению.

Задание 26. Примите участие в мозговом штурме. Что бы вы сделали в следующих ситуациях?

- У вас 500 рублей одной купюрой, мелочи нет. Вы пришли в продуктовый магазин, чтобы купить бутылку воды. Она стоит 32 рубля. У продавца нет сдачи.
- Вы в супермаркете расплачиваетесь за покупки на кассе. У вас очень много покупок. Сзади вас уже большая очередь. И вдруг вы видите, что цена за ваши покупки больше, чем вы думали, и у вас не хватает 200 рублей.
- Вы в супермаркете выбираете сок в стеклянной бутылке. Вы берёте бутылку в руки, и вдруг она падает и разбивается. Все смотрят на вас.

Задание 27. Вас пригласили на телешоу «Пусть говорят» на тему «Просроченные продукты в супермаркете». Посмотрите видеофрагмент этого шоу и обсудите его формат. Распределите роли и примите участие в телешоу.

Ведущий. Вы – Андрей Малахов. Вы задаёте много вопросов гостям и помогаете им лучше донести свою мысль, если им трудно объяснить свою позицию.

Гость 1. Вы – директор супермаркета «Звезда» в центре Санкт-Петербурга. Вас зовут Куницын Сергей Владимирович. Вы хотите, чтобы у вас было много покупателей, поэтому, конечно же, говорите, что у вас самые лучшие и свежие продукты.

Гость 2. Вас зовут Пётр Антонов. Две недели назад вы купили готовые котлеты в супермаркете «Звезда» в отделе «Кулинария». После того, как вы их съели дома, вам стало плохо, заболел живот, вы вызвали скорую, и вас увезли в больницу с отравлением. В больнице вы были одну неделю. Вы написали письмо в телепрограмму «Пусть говорят», чтобы все люди узнали, какие плохие продукты в супермаркете «Звезда».

Гость 3. Вы – жена Петра Анастасия Антонова. Вы видели, что Пётр не съел котлеты сразу, когда вернулся домой из супермаркета. Котлеты несколько дней лежали на столе и, наверное, испортились.

Эксперт 1. Вы – эксперт по продуктам питания. Вас зовут Салихов Эдуард Викторович. Вы провели экспертизу всех котлет в отделе «Кулинария» в супермаркете «Звезда» и пришли к выводу, что они свежие.

Эксперт 2. Вас зовут Зайцева Мария Алексеевна. Вы занимаетесь проверкой качества товаров в супермаркетах. Вы приходили в супермаркет «Звезда» и обнаружили, что там есть просроченные товары в отделах «Молочные продукты» и «Мясные продукты». Вы считаете, что этот супермаркет нужно закрыть.

Зрители активно реагируют на разговор гостей и экспертов, открыто высказывают своё мнение о главных героях телешоу.

Задание 28. Снимите небольшой видеофильм на тему «В магазине». Это может быть рассказ о том, как вы ходите за покупками, или вымышленная история, в которой вы можете проявить свой актёрский талант.

Задание 29. Заполните таблицу, чтобы проверить свои знания по теме.

Покупатель	Продавец

<p>Я бы хотел _____ матрёшку в _____ моей маме. Я хочу _____ магнит на память. Посо _____, пожалуйста! _____ есть бананы? Вы _____ бананы? Где можно _____ бананы? Где продаются бананы? К _____ сувениры у _____ есть? Сколько стоит вот _____ книга? Сколько _____ эти джинсы? Это для меня дорого! _____ так дорого? Нельзя ли подешевле? Может, сделаете _____? Д _____, пожалуйста, бутылку воды за 30 рублей. Пока _____, пожалуйста, вот это платье. Можно при _____ это платье?</p>	<p>Что бы вы хотели? Что вы _____ купить? Что вы ищете? _____ помочь? Что вас инт _____? У нас очень большой _____. П _____, у нас есть разные товары. Вы _____ те! Это не д _____! Это очень д _____! Это ручная _____! К _____ джинсы вы хотите, синие или чёрные? Какой у вас р _____ р? Посмотрите! В _____ нравится такая м _____? П _____ там! Проходите! Что- _____ ещё? Вам _____ пакет? У вас есть _____ карта? Всего с _____ 540 рублей. Вот ваша _____ 35 рублей, 15 копеек. Не забудьте ваш чек!</p>
---	--

<p>Хорошо, я возьму два килограмма яблок.</p> <p>Сколько с меня?</p> <p>В _____, пожалуйста, 100 рублей.</p> <p>У меня нет _____, только 100 рублей.</p>	
--	--

Приложение Д. Кино. Театр

Задание 1. В группах составьте ассоциограмму на тему «Кино».

Задание 2. К каким жанрам принадлежат эти фильмы? Определите жанры самостоятельно, затем сверьтесь с одноклассниками. Чёрточки под фотографиями показывают количество букв в слове.

Боевик, военный, детектив, детский, документальный, драма, катастрофа, комедия, мелодрама, мультфильм, приключения, триллер, ужасы, фантастика, фэнтези

<p>«2012»</p>  <p><u>катастрофа</u></p>	<p>«Он – дракон»</p>  <p>_____</p>	<p>«Кошмар на улице Вязов»</p>  <p>_____</p>
<p>«Частный детектив»</p>  <p>_____</p>	<p>«Про Красную Шапочку»</p>  <p>_____</p>	<p>«Сталинград»</p>  <p>_____</p>
<p>«Бриллиантовая рука»</p>	<p>«Терминатор»</p>	<p>«Пираты Карибского моря»</p>

 <p>_____</p>	 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
<p>«Хатико»</p>  <p>_____</p>	<p>«Чебурашка и крокодил Гена»</p>  <p>_____</p>	<p>«Гражданин четыре»</p>  <p>_____</p>
<p>«Готика»</p>  <p>_____</p>	<p>«Питер FM»</p>  <p>_____</p>	<p>«Парк Юрского периода»</p>  <p>_____</p>


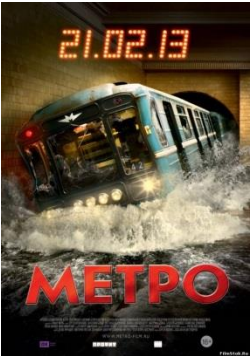

Задание 3. Примите участие в телешоу «Битва экстрасенсов». Из 6 человек выберите того, чей любимый жанр фильмов – ужасы.

Задание 4. Выберите из списка фильмов один или несколько и опишите его по модели так, чтобы ваши одноклассники догадались, о каком фильме идёт речь.

Это русский / американский / британский... мультфильм / фильм / сериал. Его жанр – комедия / мелодрама / драма / триллер / боевик / детектив / фантастика / приключения ... У него увлекательный / оригинальный / интересный / скучный / сложный / простой / трагический сюжет. Этот мультфильм / фильм / сериал о любви / о смерти / о жизни / о магии / о катастрофе.... Актёры играют очень хорошо / прекрасно / великолепно / ужасно

<p>«Ледниковый период»</p> 	<p>«Путь война»</p> 	<p>«Гарри Поттер»</p> 	<p>«Аватар»</p> 
<p>«Властелин колец»</p> 	<p>«Бэтмен против супермена»</p> 	<p>«Мистер Бин»</p> 	<p>«Дневники вампира»</p> 
<p>«Титаник»</p> 	<p>«Звонок»</p> 	<p>«Шерлок Холмс»</p> 	<p>«Служебный роман»</p> 

Задание 5. Соедините фильмы с рецензиями. В группах постарайтесь определить значение выделенных слов. Затем каждый внимательно прочитайте свои карточки с объяснением некоторых из новых слов и расскажите всё, что вы запомнили, вашим партнерам.

<p>«Москва слезам не верит»</p> 	<p>Этот фильм вышел на экраны в 2013 году. Это фильм-катастрофа об аварии в московском метро. Мне нравится этот фильм, потому что у него интересный, оригинальный сюжет, и я обожаю фильмы-катастрофы. Актёры играют великолепно! Главная актриса – Светлана Ходченкова. Это моя любимая российская актриса. Главного актёра зовут Анатолий Белый. Спецэффекты в фильме очень впечатляющие. Я думаю, что режиссёр снял отличный фильм!</p>
<p>«Метро»</p> 	<p>Это добрая семейная комедия режиссёра Александра Войтинского с Фёдором Бондарчуком в главной роли. Фильм вышел в 2015 году. Сюжет очень интересный и необычный. Наверное, это один из лучших отечественных фильмов за последние годы. Очень рекомендую его для семейного просмотра!</p>
<p>«Призрак»</p> 	<p>Это очень известная советская мелодрама о судьбе трёх девушек. Они приезжают в Москву, чтобы найти счастье и любовь. Фильм Владимира Меньшова вышел в 1980 году и стал лидером проката. Все знают и любят этот фильм, потому что это просто шедевр! Главные роли играют Вера Алентова, Ирина Муравьева, Алексей Баталов и другие прекрасные актёры.</p>

Задание 6. Примите участие в веб-квесте. Найдите в Интернете сайт одного из кинотеатров в Санкт-Петербурге. В разделе «Афиша» (или «Расписание»)

выберите фильм, который вам интересно посмотреть. Представьте его группе. Для рассказа о фильме вы можете опираться на следующие вопросы:

- Как называется фильм?
- Как зовут режиссёра?
- Как зовут главных актёров?
- Какого жанра этот фильм?
- Когда он вышел на экраны?
- Почему вы хотите его посмотреть?

Задание 7. Вы хотите пригласить друзей к себе домой, чтобы вместе посмотреть ваш любимый фильм, но звонить всем по телефону очень долго, поэтому вы решаете сделать видеоприглашение и разместить его на своём канале на сайте youtube.com, чтобы все ваши друзья смогли его посмотреть. В вашей видеопрезентации расскажите о фильме так, чтобы заинтересовать и убедить друзей в том, что этот фильм обязательно стоит посмотреть.

Задание 8. Примите участие в игре «Скажи иначе». Объясните слова на карточках, не называя их.

Задание 9. Составьте из данных фраз два разных варианта окончания диалога. Выразительно прочитайте их и разыграйте оба варианта.



- Привет, Лена! Слушай, я тут подумал... Может быть, пойдём сегодня вечером в кино?
- В кино? А разве сейчас идут интересные фильмы?

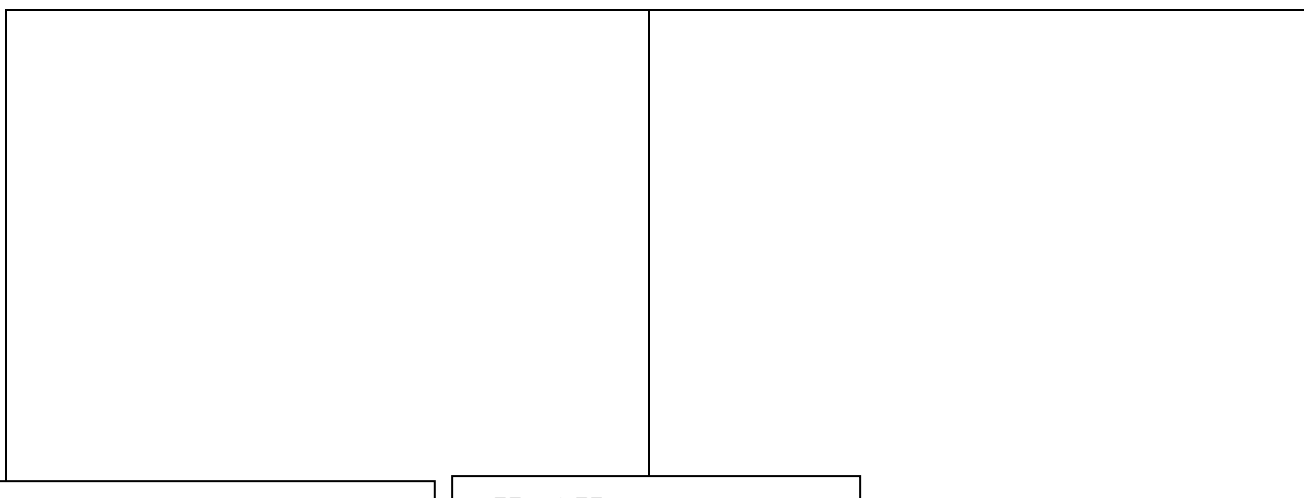
- Конечно! Например, «Бэтмен против супермена»! Ты слышала об этом фильме? Хочешь посмотреть?

- Нет. Наверное, это очень глупый фильм. Бэтмен и супермен – хорошие герои. Они должны быть вместе, а не против друг друга!

- Хм... Ну, ладно. А как насчёт фильма «Экипаж»? Новый российский фильм-катастрофа.

- Тоже нет. Ненавижу фильмы-катастрофы.

- Есть ещё мультфильм «Зверополис». Кажется, очень интересный!



- А я слышала, что скучный. Моя подруга ходила на этот мультфильм и сказала, что сюжет совсем не интересный.

- Нет! Ненавижу театры!

Нет, нам всегда нравятся одинаковые фильмы.

- О! Мультфильмы я люблю!

- Отлично! Сеанс начинается в 20:00. Давай встретимся у входа в кинотеатр без пятнадцати восемь?

- До вечера!

- Хорошо! До встречи!

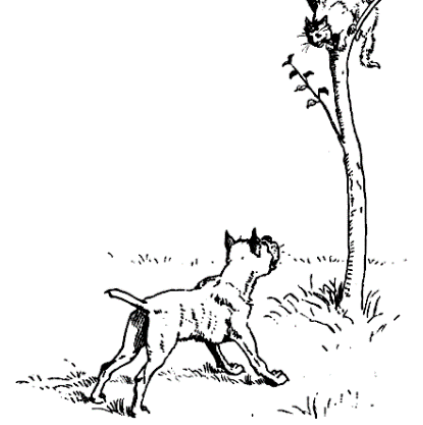
- Но, может быть, подруге он не понравился, а тебе понравится?

- Нет, вряд ли я успею. Давай без десяти!

- А в театр ты не хочешь пойти?

Задание 10. Прочитайте ещё раз диалоги из задания 9 и скажите, как в русском языке выражают неуверенность и сомнение. В группах подумайте, какими ещё средствами это можно выразить?

Задание 11. Прокомментируйте следующие картинки и фото, используя *вряд ли*, *наверное*, *кажется*, *разве* и другие слова, выражающие неуверенность и сомнение.



Задание 12. Выберите роли и примите участие в спонтанном диалоге.

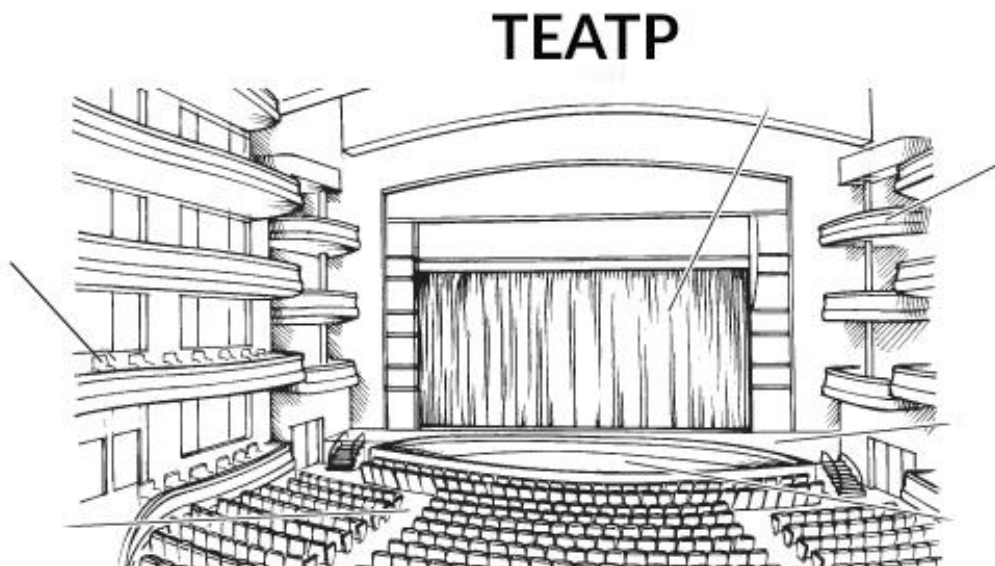
<p>Вы приглашаете друга / подругу в кино. Но вы не знаете точно, какие фильмы сейчас идут в кинотеатре. Вы предлагаете встретиться сегодня в 20:00, пойти в кинотеатр и выбрать сеанс сразу на месте.</p>	<p>Ваш друг / подруга приглашает вас в кинотеатр сегодня в 20:00 и предлагает выбрать сеанс уже на месте. Вы сомневаетесь, что сейчас идут интересные фильмы в кино, и что вы сможете на месте выбрать интересный сеанс.</p>
---	--

Задание 13. Вы работаете журналистом в крупной газете в вашей стране. Вам дали задание составить рейтинг популярности фильмов, актёров и актрис вашей страны в России. Опросите как можно больше русских людей, чтобы выяснить эту информацию. Вы можете задавать такие вопросы:

- Какие *китайские* / *американские* / *французские*... фильмы вы знаете?
- Какой *вьетнамский* / *немецкий*... актёр вам нравится?
- Кто ваша любимая *британская* / *испанская*... актриса?

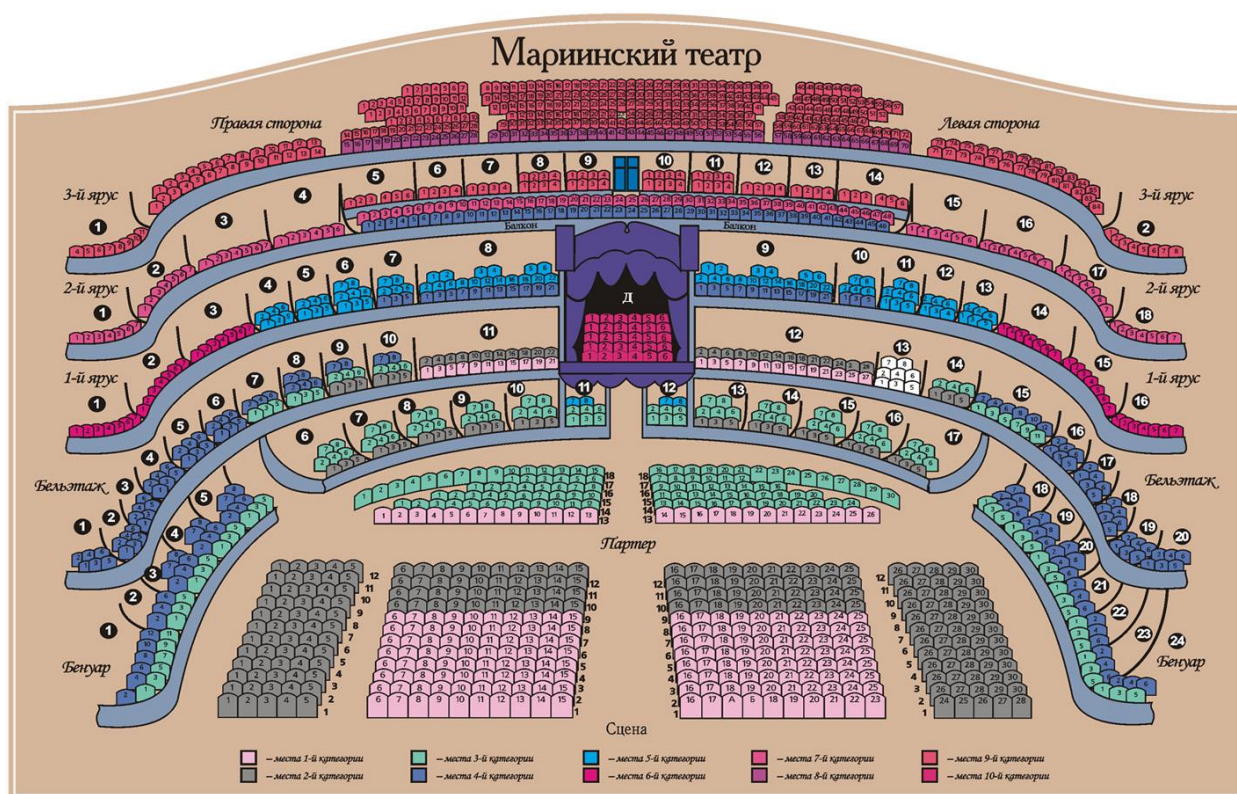
Представьте вашему редактору устный отчёт.

Задание 14. В группах найдите и подпишите на картинке *оркестр*, *балкон*, *сцена*, *занавес*, *ложа*, *партер*.



Задание 15. Посмотрите схему зала Мариинского театра и скажите, как вы думаете, билеты на какие места стоят дороже всего / дешевле всего. Вы были в Мариинском театре? На каких местах вы сидели? Вам было хорошо видно сцену?





Задание 16. Зайдите на сайт bileter.ru, ticketbest.ru или другой подобный ресурс, выберите спектакль или концерт, который вы хотите посмотреть. Посмотрите, какие свободные места остались, сколько стоят места в партере, ложе и на балконе. Решите, где вы хотите сидеть и объясните свой выбор.

Задание 17. В паре дополните диалог подходящими словами. Прочитайте его по ролям и разыграйте.

- Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, какие сейчас _____ спектакли в театрах?
- Сегодня или завтра?
- Я хочу _____ в театр сегодня.
- Сегодня в Мариинском театре _____ балет «Лебединое озеро», а в Александринском театре опера «Свадьба Фигаро».
- «Лебединое озеро»? Это хороший балет?
- Конечно! Это самый _____, самый известный балет!
- А сколько стоит билет на балет?

- _____, остались только дорогие места: первые ряды в партере и ложа.
- Сколько стоит билет в партер?
- 4500. А в ложу 5000.
- Один билет?
- Да!
- Ну, _____. Давайте два билета в партер.
- Хорошо! Ваши места 34, 35 в третьем ряду.
- Спасибо!

Задание 18. Посмотрите репертуар Мариинского театра на ближайший месяц. Выберите, куда вы хотите пойти, в парах разыграйте диалог с покупкой билетов.

Репертуар Мариинского театра

- 01 числа в 19:00 Игрок (опера)
- 03 числа в 19:30 Легенда о любви
- 04 числа в 19:00 Любовный напиток (опера)
- 05 числа в 19:00 Дон Кихот (опера)
- 06 числа в 19:00 Свадьба Фигаро (опера)
- 07 числа в 12:00 Свадьба Фигаро (опера)
- 12 числа в 19:00 Богема (опера)
- 13 числа в 19:00 Дон Жуан (опера)
- 15 числа в 12:00 Сказка о царе Салтане (опера)
- 15 числа в 19:00 Любовный напиток (опера)
- 18 числа в 19:00 Свадьба Фигаро (опера)
- 19 числа в 19:00 Мадам Баттерфлай (опера)
- 22 числа в 14:00 Жар-птица (балет)

Мариинский-2 (Новая сцена)

- 19 числа в 19:00 Нос (опера)
- 24 числа в 14:00 Трубадур (опера)
- 25 числа в 19:00 Тоска (опера)

30 числа в 13:00 Ромео и Джульетта (балет)

Задание 19. Примите участие в игре «Кто хочет стать миллионером».

Задание 20. Вас пригласили на съёмки программы «Пусть говорят». Распределите роли и примите участие в телешоу.

Ведущий. Вы – Андрей Малахов. Вы задаёте много вопросов гостям и помогаете им лучше донести свою мысль, если им трудно объяснить свою позицию.

Гость 1. Екатерина Астафьева. Вы – молодая актриса. Вы очень любите театр и хотите выступать на сцене. Но ваш отец, известный в Санкт-Петербурге кинорежиссёр, считает, что вы должны сниматься в кино. Он не разрешает вам идти работать в театр, потому что считает, что скоро театры будут совсем непопулярными, и вы потеряете работу.

Гость 2. Геннадий Васильевич Астафьев. Ваша дочь, молодая актриса, хочет работать в театре, но вы считаете, что скоро театров совсем не будет. Люди будут ходить только в кинотеатры. Поэтому вы хотите, чтобы ваша дочь не тратила время зря, а сразу шла работать в кино. Вы – известный кинорежиссёр и можете предложить ей хорошую роль в вашем новом фильме.

Гость 3. Астафьева Ольга Петровна. Вы – жена Геннадия и мать Екатерины. Вы любите и театр, и кино, поэтому не знаете, что посоветовать дочери. Вы не любите спорить с мужем, поэтому обычно всегда соглашаетесь с ним.

Эксперт 1. Вы – театральный критик. Вас зовут Мелешко Антон. Вы возмущены позицией Геннадия и считаете, что театр будет жить всегда, что это – великое искусство. Конечно, вы поддерживаете решение Екатерины работать в театре, а не в кино.

Эксперт 2. Вас зовут Макаренко Иван Алексеевич. Вы – владелец кинотеатра в центре Санкт-Петербурга. Вы считаете, что в кино ходит гораздо больше людей, чем в театр. Поэтому вы думаете, что работать в кино лучше, чем в театре: тебя

видят на экранах миллионы человек, зарплата у актёров кино больше, чем у артистов театра, и работы больше, потому что сейчас снимают очень много фильмов.

Зрители активно реагируют на разговор гостей и экспертов, открыто высказывают своё мнение о главных героях телешоу.

Задание 21. Распределитесь на группы по 4-5 человек. Назначьте сценариста, режиссёра, оператора, главных актёров (один человек может выполнять несколько функций). Вместе придумайте идею малометражного фильма и напишите сценарий. Затем снимите свой фильм и представьте его на кинофестивале «Университетский Оскар».

Задание 22. Проверьте ваши знания по теме «Кино. Театр», заполнив и максимально расширив таблицу.

Жанр	_____, мело _____, б _____, уж _____, тр _____, ...
Актёры	гл _____ актёры Актёры _____ ют великолепно, уж _____, ... Светлана Ходченкова и Марат Башаров – мои _____ актёры.
Сюжет	инт _____, оригин _____, весёлый, ...
Фильм	Фильм вы _____ на экраны в 2012 году. Фильм вы _____ на экраны этим летом. Фильм «Книга джунглей» сейчас _____ во всех кинотеатрах.
Театры в Петербурге	Мар _____ театр, Ал _____ театр, ...

Спектакли	опера,
Билет	в театр на концерт / на о _____ у, на б _____ т в партер, в ложу, на б _____ н
Место	в первом, _____, _____, ряду

Приложение Е. Для преподавателей.

Разговорная тема «В ресторане».

Карточки к заданию 8.

ОБЕД	УЖИН
ЗАВТРАК	КОМПОТ
БОРЩ	ГОЛОДНЫЙ
БЛИНЫ	ДЕСЕРТ
ГОРЯЧЕЕ	САЛАТ

ПРОБОВАТЬ / ПОПРОБОВАТЬ	СЪЕСТЬ
-------------------------	--------

Разговорная тема «Кино. Театр».

Карточки к заданию 8.

КОМЕДИЯ	УЖАСЫ
ТРИЛЛЕР	БОЕВИК
МЕЛОДРАМА	ПРИКЛЮЧЕНИЯ
КАТАСТРОФА	АКТЁР

АКТРИСА	РЕЖИССЁР
РОЛЬ	ИГРАТЬ
ЭКРАН	ОБОЖАТЬ
НЕНАВИДЕТЬ	СПЕЦЭФФЕКТЫ

Разговорная тема «Санкт-Петербург»

Вопросы к игре «Что? Где? Когда?», задание 8.

Вопрос 1. Сколько названий сменил Санкт-Петербург за свою историю? (Ответ: 3. Санкт-Петербург → Петроград → Ленинград → Санкт-Петербург)

Вопрос 2. На берегу какого залива расположен город? (Ответ: на берегу Финского залива)

Вопрос 3. Как называется главный проспект Петербурга? (Ответ: Невский)

Вопрос 4. Какая длина Невского проспекта? (Ответ: 4,5 километра)

Вопрос 5. Как называется самая большая река в Санкт-Петербурге? (Ответ: Нева)

Вопрос 6. Почему Пётр I основал Санкт-Петербург в этом месте? (Ответ: основание Петербурга открыло «окно в Европу», завершило вековую борьбу России за выход к Балтийскому морю)

Вопрос 7. В честь кого город называли Санкт-Петербургом? (Ответ: в честь апостола Петра (дословно Санкт-Петербург – город Святого Петра), одного из двенадцати апостолов Иисуса Христа)

Вопрос 8. Какой столицей является Санкт-Петербург? (Ответ: культурной столицей)

Вопрос 9. Почему Зимний дворец называли зимним? (Ответ: он был построен, чтобы жить там зимой)

Вопрос 10. Сколько всего станций в петербургском метро? (Ответ: 67)

Задание 17. Квест.

Учащиеся делятся на две команды, каждой из которых дается задание найти и описать местонахождение разных объектов: первая команда ищет БКЗ «Октябрьский», вторая – музей Ф.М. Достоевского. Оба этих места находятся приблизительно на одинаковом расстоянии от кафедры РКИ РГПУ им. А.И. Герцена, на которой проходило опытное обучение иностранных студентов. Важно, чтобы учащиеся не знали о месторасположении данных объектов до начала квеста. Студентам необходимо в кратчайшее время не только найти заданные места, но и в краткой форме описать их расположение. Например, *Музей Ф.М. Достоевского находится на Кузнечном переулке в доме №5, рядом со станциями метро «Достоевская» и «Владимирская», возле Владимирской церкви, напротив магазина «Трикотаж».* Для поиска учащимся дается только название места. Таким образом, они должны самостоятельно найти способ, как до него добраться.