

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

На правах рукописи



Ян Лифэн

**Обучение китайских студентов письменной монологической речи с
использованием современных интерактивных технологий**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный, уровни общего и профессионального
образования)

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Елизавета Александровна Хамраева

Москва – 2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4-13
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	14-66
1.1. Лингводидактические основы обучения китайских студентов письменной монологической речи	14-41
1.2. Принципы и подходы к обучению китайских студентов русской письменной монологической речи	41-50
1.3. Современное обучение письменной монологической речи с использованием интерактивных технологий.....	51-63
Выводы по первой главе	63-66
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	67-109
2.1. Лингводидактическое моделирование применения современных интерактивных технологий для обучения китайских студентов.....	67-96
2.2. Специфика обучения русской письменной монологической речи китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды	96-106
Выводы по второй главе	106-109
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	110-135
3.1. Организация констатирующего этапа педагогического эксперимента по обучению китайских студентов русской письменной монологической речи и анализ его результатов.....	110-118
3.2. Описание обучающего этапа эксперимента: создание системы использования современных интерактивных технологий в условиях ограниченной языковой среды	119-129
3.3. Результаты педагогического эксперимента по обучению русской письменной монологической речи при помощи интерактивных технологий.....	130-134
Выводы по третьей главе	135

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	136-138
БИБЛИОГРАФИЯ.....	139-158
ПРИЛОЖЕНИЕ А	159
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	160-161
ПРИЛОЖЕНИЕ В	162

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сотрудничество в сфере получения высшего образования между Россией и Китаем, как и прочные связи в сфере экономики, культуры, науки, позволяет китайско-российским отношениям становиться ближе, способствуют их углублению. В последние годы многие китайские вузы расширяют набор студентов, увеличивают объём учебных дисциплин и курсов, обязательным компонентом которых становится обучение русской письменной монологической речи. Данная диссертация посвящена *актуальной проблеме* – теоретическим и практическим аспектам использования интерактивных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному в китайских вузах. Современные интерактивные технологии в данном исследовании понимаются как способ организации педагогического включения обучающихся в совместную деятельность с преподавателем и между собой. В данной работе организация взаимодействия осуществлялась посредством использования электронных писем, рецензий или записанных личных историй студентов в мессенджере WeChat.

Известно, что китайские студенты, изучающие русский язык, как показывает практика, чаще всего сталкиваются с трудностями в овладении навыками формирования монологической речи в связи с языковыми, социокультурными и лингвокультурными различиями между системами русского и китайского языков. Актуальность работы также определяется спецификой современной лингводидактики, в особенности – сферой преподавания письменной монологической речи китайским студентам в условиях отсутствия языковой среды. Овладение китайскими студентами монологической речью связано как с необходимостью формирования навыков монологической устной речи, так и с особенностями формирования прочных навыков письменной речи. Обучение именно письменной речи вызывает особые трудности, поскольку русский и китайский языки отличают ещё и серьёзные графические различия. Письменную речь молодого человека в современном мире невозможно представить сегодня без применения средств электронной и мобильной связи, что обуславливает особенное

направление в развитии лингводидактики как в России, так и в Китае. Отметим, что современная методика обучения русскому языку как иностранному выдвигает новые требования к обучению китайских студентов русскому языку в условиях отсутствия среды, что делает необходимым использование в аудитории цифровых технологий, позволяющих модифицировать обучение китайских студентов письменной монологической речи. Вслед за Азимовым Э.Г., в данном исследовании используется термин *интерактивные технологии* как способ организации педагогического взаимодействия и включения обучающихся в совместную деятельность не только с преподавателем, но и между собой при помощи технических средств или без них (электронные письма, записки, рецензии, записанные личные истории студентов).

Степень научной разработанности проблемы. Проблемы формирования письменной монологической речи в процессе изучения иностранного языка в высшем профессиональном образовании осмысляются в контексте теории речевой деятельности. Письменная монологическая речь, являясь предметом междисциплинарных исследований, в психологических, психолингвистических, лингводидактических исследованиях определяется как комплекс структурно-функциональной организации письменной деятельности человека. Описаны как структурно-содержательные особенности письменной речи, так и психофизиологические и нейролингвистические механизмы и закономерности ее развития на разных этапах онтогенеза человека (Л. С. Выготский, В. П. Глухов, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Цветкова и др.). Лингвистический анализ письменной монологической речи осуществляется с позиции ее цельности и связности, используемых языковых средств и грамотности (А. В. Бондарко, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, Л. В. Щерба и др.). С педагогической точки зрения интерес представляют психологические теории речи Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейна; теория Н. И. Жинкина об особых кодах внутренней речи; теория языковой личности Ю. Н. Караулова.

Анализ теоретических подходов, раскрывающих методические аспекты преподавания русского языка как иностранного, отражены в научных работах А. Р. Арутюновой, Э. Г. Азимова, А. В. Бондарко, Н. А. Боженковой, В. Н. Вагнер, В. Г. Костомарова, Н. Е. Кузовлевой, И. А. Лешутиной, Л. В. Московкина, Е. И. Пассова, Е. А. Хамраевой, А. Н. Щукина и др. Вопросы, связанные со структурой и содержанием языковых и речевых навыков, особенно с письменной монологической речью, отражены в исследованиях, посвящённых педагогическим аспектам их формирования в процессе обучения иностранному языку в высшей школе. Педагогические условия формирования речевых умений, обеспечивающих высокий уровень письменной монологической речи, исследуются с позиции системно-деятельностного, коммуникативно-деятельностного и когнитивно-коммуникативного подходов в рамках компетентностной системы современного иноязычного высшего образования, отличающегося профессиональной и практической направленностью (Э. Г. Азимов, С. Г. Бархударов, И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, Т. И. Капитонова, Л. П. Клобукова, В. Г. Костомаров, Н. М. Лариохина, М. В. Лиховицкий, В. Т. Марков, А. А. Миролубов, И. А. Орехова, Е. И. Пассов, В. В. Сериков, В. Д. Шадриков, А. Н. Щукин, И. С. Якиманская и др.).

Ряд современных работ посвящен особенностям преподавания русского языка как иностранного китайским студентам. В них раскрыты педагогические и лингводидактические аспекты формирования лингвистической и речевой компетенции при обучении китайских студентов русскому языку (Ли Минь, Ло Сяоя, Лю Цянь, А. С. Петрова, Л. Л. Присная и др.); описаны педагогические условия обучения китайских студентов письменной речи в различных жанрах (Го Лицзе, Ли Гэнвэй, Син Юйсы, Сунь Юйхуа и др.). Однако научных исследований, посвящённых внедрению современных педагогических технологий формирования письменной монологической речи в обучение китайских студентов русскому языку как иностранному, представлено до сих пор недостаточно.

Актуальность проблемы исследования обусловлена следующими **противоречиями между:**

– потребностью высшего профессионального образования в области квалифицированного обучения китайских студентов русскому языку как иностранному в научно обоснованных педагогических технологиях, обеспечивающих высокий уровень овладения письменной монологической речью, и недостаточностью проверенных экспериментально современных педагогических технологий в педагогической теории и практике;

– необходимостью обучения китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, грамотной письменной монологической речи и недостаточной разработанностью педагогических и лингводидактических условий для формирования лексических, грамматических и стилистических умений в оформлении письменного текста в процессе изучения русского языка как иностранного.

В соответствии с вышесказанным определена тема исследования: «Обучение китайских студентов письменной монологической речи с использованием современных интерактивных технологий». Сформулирована общая проблема исследования: каковы эффективные лингводидактические условия использования современных педагогических технологий при обучении китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный в условиях ограниченной языковой среды.

Объект исследования – процесс обучения китайских студентов письменной монологической речи.

Предмет исследования – методика обучения китайских студентов письменной монологической речи средством современных интерактивных технологий.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить эффективность педагогической системы использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов письменной монологической речи.

Для достижения поставленной цели выдвинуты следующие **задачи исследования**:

1. Определить теоретико-методологические основы и концептуальный аппарат исследования проблемы обучения китайских студентов письменной монологической речи начального этапа обучения, изучающих русский язык как иностранный.

2. Выявить уровень сформированности компетенций в русской письменной монологической речи и описать типичные ошибки китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды.

3. Разработать систему упражнений и заданий для обучения китайских студентов письменной монологической речи с помощью современных интерактивных технологий.

4. Экспериментально обосновать эффективность лингводидактической системы обучения китайских студентов русской письменной монологической речи посредством использования в обучении интерактивных технологий и мессенджера WeChat.

Гипотеза исследования: процесс овладения русской письменной монологической речью китайскими студентами на начальном этапе обучения будет эффективным, если:

- определены критерии, показатели и методы формирования русской письменной монологической речи у китайских студентов;
- обеспечены лингводидактические условия обучения, направленные на формирование русской письменной монологической речи у китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды, в основе которых лежат современные информационно-коммуникационные технологии обучения;
- реализованы современные педагогические технологии, основанные на сочетании самостоятельной поисково-исследовательской деятельности студентов и специфических средств цифрового обучения русской письменной монологической речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- теоретические положения психологической, лингвистической, нейролингвистической теории речи и речевой деятельности (Э. Г. Азимов,

Л. С. Выготский, В. П. Глухов, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, И. А. Лешутина, А. Р. Лурия, М. Р. Львов, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Щерба и др.);

– теоретические подходы, положения и принципы обучения иностранному языку (И. Б. Авдеева, Л. А. Анисимова, Н. А. Боженкова, Б. А. Лapidус, О. А. Машкина, Е. И. Пассов, И. В. Рахманов, Е. А. Хамраева, А. Н. Щукин и др.);

– теоретические положения обучения русскому языку как иностранному (А. Р. Арутюнов, И. Л. Бим, А. В. Бондарко, В. Н. Вагнер, Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, М. Н. Вятютнев, Л. В. Московкин, Е. И. Пассов, М. Н. Шутова и др.); в том числе современные исследования, отражающие подходы, принципы, методики и технологии обучения китайских студентов русскому языку (Го Лицзе, Го Цзинюань, Ли Гэнвэй, Ли Минь, Ло Сяоя, Син Юйсы, Сунь Юйхуа и др.).

В исследовании использовался комплекс **методов исследования**, а именно:

1. Теоретические методы: анализ научной и научно-методической литературы, методы анализа, сравнения, обобщения и систематизация.
2. Организационные методы: организация констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.
3. Эмпирические методы: методы систематизации; анкетирование, тесты.
4. Методы количественной и качественной обработки данных: компонентный, уровневый и сравнительный анализы.
5. Статистические методы: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием компьютерной программы «Stat Soft Statistica v6.0», Microsoft Excel и статистической системы SPSS 12.0.2.

Экспериментальной базой исследования является Цзилиньский университет иностранных языков, г. Чанчунь, Китай. Экспериментальную группу составили студенты 1 и 2 курсов обучения в количестве 64 человек, контрольные группы составили студенты 1 и 2 курсов обучения в аналогичном количестве 64

человек. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 128 студентов. Экспериментальное обучение по разработанной в рамках педагогического эксперимента системе продолжалось на протяжении двух лет.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась теоретико-методологической обоснованностью теоретических положений; применением научных методов, адекватных цели, задачам и предмету исследования, репрезентативностью объема выборки; проведением математико-статистического и качественного анализа полученных результатов.

Научная новизна исследования:

– **определено** понимание русской письменной монологической речи с позиции системного-деятельностного подхода, выделены ее структурные компоненты, а именно лингвистическая, дискурсивная, социокультурная и информационно-коммуникативная компетенции;

– **сформулирована** специфика лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий при помощи форм электронного взаимодействия и мессенджеров;

– **выявлена** значимость применения современных интерактивных технологий для обучения китайских студентов русской письменной монологической речи в условиях отсутствия языковой среды;

– **обозначены** перспективы внедрения интерактивных технологий (мессенджеры WeChat) для самостоятельной письменной деятельности китайских студентов начального этапа обучения;

– **выработаны критерии** для определения уровня компетенции китайских студентов в области письменной монологической речи. Они включают в себя оценку способности студентов конструировать письменные высказывания в соответствии с ситуацией общения, их уровень социокультурной и лингвистической компетенции.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– **обобщены** лингвистический, психологический, психолого-педагогический аспекты изучения русской монологической речи;

– **раскрыты** сущность и структура русской письменной монологической речи с точки зрения системно-деятельностного и компетентностного подходов, что позволило применить современные педагогические технологии обучения русской письменной монологической речи;

– **теоретизирован** диапазон уровней компетенции китайских студентов в области письменной монологической речи. Каждый уровень содержательно наполнен и отражает уровень владения языком и способность студентов выражать свои мысли в письменной форме посредством создания электронных писем, записок, рецензий или написания личных историй студентов в мессенджере WeChat.

Практическая значимость исследования заключается:

– в разработке авторских диагностических методик для оценки уровня сформированности у китайских студентов русской письменной монологической речи;

– в систематическом применении при обучении лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий, электронной почты и мессенджеров;

– во внедрении опорных схем, алгоритмов и системы электронных заданий (на основе использования мессенджера WeChat) для организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы над ошибками студентов в условиях ограниченной языковой среды.

Положения, выносимые на защиту:

1. Становление русской письменной монологической речи у китайских студентов требует специального лингводидактического внимания и разработки специфических средств обучения, поскольку отражает элементы национально-культурной специфики, без учёта которых студентам начального этапа обучения невозможно усвоить изучаемый иностранный русский язык как средство общения и стать полноценным участником коммуникации.

2. С позиции системно-деятельностного подхода необходима отдельная организация письменной речевой деятельности для китайских студентов,

находящихся в условиях ограниченной языковой среды, что обеспечит продуцирование письменных высказываний у студентов в ситуации применения ими цифровых средств обучения (особенно электронных писем и мессенджеров) как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

3. Структурными компонентами формирования русской письменной монологической речи в условиях отсутствия языковой среды для китайских студентов являются следующие компетенции:

– лингвистическая компетенция, отражающая знания, навыки, умения и знание, владение лексикой, грамматикой, фонетикой, орфографией русского языка, которые обеспечивают грамотную письменную монологическую речь, способность отличать правильную письменную речь от неправильной и исправлять ошибки;

– дискурсивная компетенция, которая отражает лингвистические знания, умения, навыки и способности для организации связных и логичных письменных текстов;

– информационно-коммуникативная компетенция, которая отражает знания, навыки, умения и способности, позволяющие осуществлять коммуникацию посредством иноязычных письменных текстов, поиск, извлечение и перевод иноязычной информации;

– социокультурная компетенция, которая отражает знания, навыки, умения и способности, необходимые для того, чтобы используемые языковые формы, стили и выбор лексики соответствовали социокультурному контексту.

4. Лингводидактическая система применения современных интерактивных технологий включает контрольно-оценочный и диагностический компоненты, демонстрирующие процесс овладения русской письменной речью на основе использования информационно-коммуникативных средств обучения. Организация взаимодействия студентов и преподавателей возможна посредством использования электронных писем, записок, рецензий или написания личных историй студентов в мессенджере.

5. Лингводидактическая система обучения и контроля русской письменной монологической речи у китайских студентов средствами современных интерактивных технологий будет способствовать достижению высокого уровня компетенций в письменной речи, которая и обеспечит русскую монологическую речь у китайских студентов на начальном этапе обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты данной диссертации обсуждались на заседаниях кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма МПГУ; представлены в виде докладов на научно-практических конференциях в СВФУ (Якутск) и МПГУ (Москва). Кроме того, результаты исследования были представлены на региональных, Всероссийских и международных научно-практических конференциях и семинарах в период с 2018 по 2023 годы. Эксперимент проводился на базе Цзилиньского университета иностранных языков в г. Чанчунь, Китай.

Диссертант лично участвовал во внедрении результатов исследования в учебную и научно-методическую деятельность. Основные результаты исследования представлены в 7 статьях, из которых 5 включены в Перечень научных журналов и изданий ВАК РФ.

Структура диссертации состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 179 источников, трёх приложений. Текст иллюстрирован 17 рисунками и 10 таблицами, объём диссертации составил 163 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1. Лингводидактические основы обучения китайских студентов письменной монологической речи

Письменная монологическая речь является предметом междисциплинарных исследований в различных областях научного знания: педагогике, психологии, лингвистике, психолингвистике и др. Именно поэтому лингводидактические основы обучения китайских студентов письменной монологической речи основывается на подходах и принципах, которые отражены в различных концепциях речевого развития человека. Методика обучения китайских студентов русской письменной монологической речи основана на теоретическом понимании закономерностей развития и структурно-содержательных характеристик письменной монологической речи как научного явления. Для решения задач данного исследования интерес представляют психологические концепции развития речи Л. С. Выготского [38; 39], С. Л. Рубинштейна [137], А. Н. Леонтьева [90] и др.; психофизиологические и нейролингвистические концепции речи А. Р. Лурии [101; 102; 103], Л. С. Цветковой [161; 162; 163] и др., раскрывающие природу и закономерности мозговой организации речевых процессов; лингвистические теории речи А. А. Леонтьева [89], М. Р. Львова [105], Л. В. Щербы [172] и др., отражающие закономерности речевой деятельности в языке и тексте; теория особых внутренних языковых кодов Н. И. Жинкина [57]; теория языковой личности Ю. Н. Караулова [70; 71; 72].

В рамках психологической, психолингвистической, нейролингвистической концепций предлагается анализировать деятельностную, процессуальную природу речи, в том числе и в отношении письменной монологической речи. Изучение данных концепций позволяет рассмотреть физиологическую основу письменной монологической речи, ее психологические механизмы, раскрыть феноменологию

письма как выражения мысли в графическом коде, процесс развития монологической письменной речи у человека в разные возрастные периоды (Л. С. Выготский, В. П. Глухов, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Цветкова и др.).

Лингвистическая концепция речи раскрывает феноменологию и механизмы письменной монологической речи через текст, который в теории речи может быть не только письменным, но и устным, и мысленным в форме внутренней речи. В теории речи текст определяется как «языковая структура произведения, результат творческого процесса, его порождение» [105, с. 8]. С этих позиций исследуется структура текста, его компоненты, отношения внутри текста, стили речи, речевые жанры, используемые языковые и графические средства письменной речи (А. В. Бондарко, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, Л. В. Щерба и др.).

В лингвистической науке письменная монологическая речь изучается с позиции согласованности языковых средств и грамотности. Письменная монологическая речь может принимать различные формы: письменных отчетов, докладов, письменных повествований, письменных выражений идей в качестве аргументов и т.д. Лингвистический подход к исследованию письменной речи раскрывает не только структуру и характеристики языка, но и основные положения о взаимосвязи языка и языковой картины мира у носителей языка, в частности, носителей русского и китайского языков. В связи с этим в лингвистической науке возникает понятие языковой личности. По мнению Ю. Н. Караулова, под языковой личностью понимается «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире» [71, с. 8]. В русском языке важнейшей структурной семантической единицей языка является слово. В структурном отношении слово состоит из морфем, от которых отличается самостоятельностью и свободным воспроизведением в речи, и представляет собой основу для формирования предложений. Китайский же язык, в отличие от русского, относится

к изолированным языкам. Письменность китайского языка является идеографической и не подчиняется фонетическому принципу письма. Знаковая система китайского языка принципиально отличается от русской. Если «фонетическая письменность дробит мир на отдельные познаваемые единицы, то иероглифическая письменность, напротив, подобно мифу, все связывает в единое семантико-смысловое пространство, которое не столько рационально познается, сколько интуитивно ощущается» [3, с. 118]. Минимальные единицы буквенного письма не являются семантическими единицами, в отличие от иероглифов, которые не только имеют фонологический облик, но и являются семантическими единицами, несущими в себе смысл. «Слово, обозначенное буквой, всегда имеет предельно конкретное значение, в то время как иероглиф наполнен абстрактно-символическим содержанием» [2, с. 119]. Особенности и различия между русской и китайской языковыми системами влияют на специфику языковых личностей носителей русского и китайского языков.

А. А. Леонтьев определял письменную монологическую речь как систему процессов, которые порождают связное письменное высказывание, которое представляет собой текст, воплощение мысли. В своих работах он отмечает, что создание письменной монологической речи осуществляется с помощью лингвистических и филологических средств. Этот процесс заключается в переводе внутреннего содержания и смысла, сформированного на ментальном уровне, в языковые коды, такие как лексические, морфологические и синтаксические единицы, включая слова, фразы и тексты [89].

Кроме собственно языковых процессов, порождение речи и ее понимание зависит от большого числа внеязыковых факторов. Так, М. Р. Львов подчеркивает, что «изучение языка в основном происходит на материале речи», поскольку тонкости семантики, значение слов и их формы без текста не могут быть поняты адекватно [104, с. 5]. Кроме контекста, для понимания семантики речевого высказывания необходим также учет интонации, тембра речи, производимых говорящим пауз и логических ударений.

С точки зрения педагогической науки письменная монологическая речь, ее структурные динамические особенности, включающие ряд компетенций, навыков, умений, анализируется в рамках педагогических исследований, включающих апробацию средств, методик и технологий обучения, разработанных в ходе образовательного процесса или внедренных в образовательный процесс (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, А. Н. Щукин и др.). Теоретико-методологическая основа исследования письменной монологической речи в отечественной педагогике базируется на фундаментальных положениях, касающихся сложной структуры речевой деятельности, учении о функциональных системах, о взаимосвязи процессов развития речи с другими психическими функциями человека (П. К. Анохин, Л. С. Выготский, К. А. Левковская, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.).

С точки зрения психологии, письменная монологическая речь, в том числе на русском языке, трактуется как системное структурно-динамическое образование личности, психическая деятельность, имеющая сложную функциональную структуру и состоящая из нескольких операций, следующих одна за другой (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.). Письменная речевая деятельность изучается как компонент других видов психической деятельности человека, в которых она играет определенную функциональную роль. Письменная речевая деятельность, по мнению Л. С. Выготского, является сложной формой психической деятельности человека, которая включает двусторонний процесс: с помощью письма человек имеет возможность выражать собственные мысли, а посредством чтения воспринимает написанное другими [39, с. 223].

С точки зрения психофизиологии, письменная речевая деятельность, по мнению А. Р. Лурии, состоит из акустического анализа и уточнения фонемного состава слова при сохранении порядка входящих в него звуков, в которых ключевую роль играют механизмы акустического анализа и скрытые артикуляции. Процесс письменной речи включает в себя преобразование звуковой структуры слов в систему графических символов, память об этих графических символах и их правильной пространственной организации сохраняется.

Существенным условием письменной деятельности, как и всякой другой деятельности, является сохранение принятого задания. Различные формы письма весьма неоднородны по составу тех психофизиологических механизмов, от которых они зависят. Например, письменный акт простой транскрипции основан на механизмах оптического анализа. Письмо под диктовку, свободное письмо осуществляется с участием более сложных психофизиологических механизмов, связанных с привлечением акустического и кинестетического анализа. Процесс письма – это подвижный психофизиологический процесс, который в разных условиях может использовать совершенно разные психофизиологические механизмы, что имеет практическое значение для понимания психологической и психофизиологической структуры нормального процесса письменной деятельности и его развития в процессе обучения [102].

Психологический подход позволяет определить структуру письменной монологической речи с точки зрения деятельностного подхода, согласно которому письменная монологическая речь определяется как письменно-речевая и письменная деятельность. Письменно-речевая деятельность представлена как последовательность операционных компонентов: замысел – внутреннее порождение, планирование морфем – фонематический анализ – построение образной графической системы слов – перевод в моторные процедуры – проверка чтения [136].

А. Р. Лурия выделяет несколько компонентов письменной деятельности: возникновение и удержание в памяти замысла, осмысление того, что уже написано и что еще предстоит написать, сохранение нужного порядка написания фразы, превращение замысла в развернутую фразу через внутреннюю речь [102].

А. Н. Леонтьев выделяет в письме как виде деятельности такие операции, как моделирование звуковой структуры слова посредством графических символов, символическое обозначение звуков речи, а также графо-моторные операции, которые являются отдельным навыком, эксплуатирующим соответствующий психологический механизм [90].

Согласно мнению Л. С. Выготского, овладение письменной речью свидетельствует о более высоком уровне развития речи, поскольку письменная речь более абстрактна, чем устная.

Овладение письменной монологической речью требует более высокого уровня развития речевых навыков. Оно предполагает сформированность способности выражать свои мысли и идеи в письменной форме с использованием языковых средств, в том числе лексических, грамматических и синтаксических единиц. Письменная монологическая речь позволяет более точно и четко выражать мысли и передавать информацию, что является крайне важным в образовательной, научной деятельности, деловом общении. Она требует от человека умения структурировать текст, использовать соответствующий словарный запас и грамматические конструкции, а также умения анализировать и синтезировать информацию.

Как отмечает Л. С. Выготский, освоение письменной речи предполагает овладение особой и сложной символической системой знаков [38]. Для освоения письменной речи необходимо овладение навыками метаязыковой деятельности, обеспечивающими понимание языковых законов, сформированность всех психических процессов, даже более важных, чем при освоении устной монологической речи.

Письменная речь как один из важнейших элементов коммуникации находится и в поле внимания психолингвистики. Л. С. Цветкова, российский ученый в области психологии, выделяет несколько компонентов психолингвистического уровня письменной речи [163].

Первый компонент – это знание языка и его правил. Человек, который пишет, должен понимать, какие слова используются в тех или иных контекстах, как они располагаются в предложении, каким образом они связываются между собой.

Второй компонент – это знание грамматики и орфографии. Он включает в себя правильность написания слов, использование знаков препинания и других элементов языка. Этот компонент является основой для создания грамматически и лексически правильного текста.

Третий компонент – это умение структурировать текст. Человек, который пишет, должен знать, как организовать свои мысли и идеи в логически связанный текст. Он включает в себя умение делить текст на абзацы, использовать заголовки, связывать абзацы между собой.

Четвертый компонент – это умение использовать различные стили и жанры письменной речи. Человек, который пишет, должен знать, как использовать различные стили и жанры письменной речи в зависимости от цели и аудитории. Например, деловое письмо не может быть написано в том же стиле, что и художественный роман.

Пятый компонент – это умение адаптироваться к ситуации общения. Человек, который пишет, должен учитывать цель и аудиторию своего текста, чтобы подобрать адекватные языковые средства, соответствующие ситуации. Также важно учитывать культурные и социальные особенности аудитории, чтобы избежать недоразумений и конфликтов.

Иными словами, психолингвистический уровень письменной речи состоит из нескольких компонентов, каждый из которых является важным для создания эффективного и понятного текста. Овладение всеми этими компонентами способствует коммуникативному успеху, позволяет говорящему чувствовать себя более уверенно при общении с другими людьми [163].

Таким образом, для продуцирования письменной речи необходимо умение выделять в речевом потоке звуки и превращать их в устойчивые фонемы. Зрительное представление буквы переводится в ее графическое начертание. Выделенные звуки необходимо сохранить в кратковременной памяти. В этих процессах участвует зрительное восприятие и моторная память. Кроме того, в памяти должны храниться обобщенные и устойчивые эталоны фонем, а также «обобщенные и устойчивые “эталонные” графемы, обозначающие соответствующие фонемы» [76, с. 99].

Письмо – это сложный процесс, который включает в себя координацию движений руки, глаз и мозга. Недавние исследования в области нейропсихологии

показали, что для процесса письма мозг использует различные области коры левого полушария.

В частности, исследования показали, что для письма необходимо взаимодействие нижних лобных, нижних височных и затылочных областей коры левого полушария мозга. Нижние лобные области помогают пишущему планировать и организовывать движения руки, а нижние височные области играют роль в обработке зрительной информации, связанной с письмом.

Затылочные области также важны для письма, поскольку они отвечают за обработку тактильной информации, связанной с ощущениями, которые возникают при написании на бумаге. Кроме того, затылочные области могут помочь пишущему контролировать движения руки и обеспечить точность письма.

Интересно, что нейропсихологические исследования также показали, что письмо может оказывать положительное влияние на развитие мозга. Например, письмо может улучшить координацию движений рук и глаз, а также стимулировать развитие нейронных связей в мозге.

В целом, нейропсихологические исследования подтверждают, что письмо – это сложный процесс, в котором участвуют различные области мозга. Понимание того, как мозг использует эти области для письма, может помочь улучшить процесс обучения и развития навыков письма.

Передняя кора связана с долгосрочной организацией движения, развитием и поддержанием моторных навыков, а также с организацией сложных действий, направленных на достижение цели [101]. Нейролингвистика позволяет рассматривать письменную монологическую речь как феномен, проявляющийся на уровне мозговой организованной деятельности, отражающей ее психофизиологические механизмы. Процесс письма основан на работе нескольких анализаторных систем: речеслуховой, речедвигательной и зрительной. По мнению А. Р. Лурии, между этими аналитическими системами существует тесная связь и взаимозависимость:

– процесс распознавания звука происходит благодаря совместной работе речедвигательного и речеслухового анализаторов;

– преобразование оптического образа буквы в изображение с помощью движения руки осуществляется посредством сложного взаимодействия речедвигательных и зрительных систем, запускающих процессы кинестетического и зрительного контроля [103].

Таким образом, письменная монологическая речь – это сложная, системная и произвольная интеллектуальная деятельность, которая обеспечивается целым рядом структурных и функциональных компонентов речевой деятельности, возможной благодаря работе комплекса психофизиологических и нейропсихологических механизмов.

Письменная монологическая речь – сложное системное образование, включающее в себя несколько уровней, не всегда совпадающих с уровнями устной речи. Фонематический уровень письменной речи включает в себя поиск отдельных слогов и объединение отдельных слогов в целые слова. На лексическом уровне письменная речь предполагает процесс подбора слов, выделение нужного слова из множества других и сопоставление его с альтернативными вариантами. На синтаксическом уровне письменная речь, согласно А. Р. Лурии, представляет собой осознаваемый человеком процесс, который «чаще всего протекает автоматически, неосознанно в устной речи, но который составляет в письменной речи одно из существенных звеньев» [103, с. 272]. Ученым отмечается также, что языковое выражение письменной монологической речи «представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры, почти не использующие форм прямой речи» [103, с. 273].

Следует отметить тесную взаимосвязь между устной и письменной монологической речью. Для решения задач исследования интерес представляет анализ различий устной и письменной монологической речи, которые проявляются во многих аспектах речевой деятельности. Структура письменной монологической речи заметно отличается от структуры не только диалогической, но и устной монологической речи [101]. Письменная речь является дистантной речью, то есть пишущий и читающий находятся в разных местах, их взаимодействие напрямую отсутствует. Как писал А. Р. Лурия, она «не имеет почти никаких внеязыковых,

дополнительных средств выражения» [103, с. 270]. В отличие от устной речи, в которой кодирование фонологического выражения высказывания осуществляется без осознания, в письменной речи этот процесс подлежит сознательному действию. Письменная речь, в отличие от устной речи, не имеет экстралингвистических средств выражения, служащих семантическими (смысловыми) маркерами в монологической устной речи, поэтому должна характеризоваться достаточной грамматической полнотой, чтобы обеспечить понимание письменного текста читающим.

Таким образом, текст, произведенный в письменной форме, должен характеризоваться всесторонним использованием широкого спектра грамматических средств языка и отвечать требованиям адекватности содержания передаваемого сообщения. Автор сообщения должен владеть навыками письменной речи в степени, достаточной для того, чтобы читатель смог преобразовать развернутую внешнюю речь пишущего в ее внутренний смысл, составляющий основную идею излагаемого текста.

Исследователи отмечают, что важное отличие письменной монологической речи от устной заключается в том, что оба эти феномена в ходе онтогенеза человека возникали и развивались по-разному. Так, Л. С. Выготский пишет, что письменная речь, хотя и тесно связана с устной, в своем становлении и развитии расходится с ней. «Письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки, и владение письменной речью не есть просто усвоение техники письма» [38, с. 236].

Вопросы о различиях в механизмах и закономерностях развития устной и письменной речи заслуживают особого внимания. Устная речь в онтогенезе, как пишет А. Р. Лурия, развивается по мере общения детей и взрослых, постепенно оформляясь в самостоятельную форму устного речевого общения. Письменная речь имеет совсем другое происхождение, в основе ее формирования лежит сознательный процесс обучения [103]. Таким образом, одной из неизбежных характеристик письменной речи, в отличие от устной речи, является осознанное оценивание порождаемой письменной формы выражения мысли.

Важным отличием письменной речи от устной является ее абстрактность, поскольку она требует абстрагирования от ощущений, восприятия звучащей и произносимой речи; при производстве отвлечённой речи используются не слова, а «представления слов» [47]. Письменная речь, находящаяся на внутреннем уровне психической деятельности человека, «скорее мыслится, чем произносится, и представляет собой одну из главных отличительных особенностей этих двух видов речи и фундаментальную трудность в формировании письменной речи» [163, с. 254]. Как отмечает А. Р. Лурия, письменная речь является средством развития аналитико-синтетической деятельности человека, составляющей основу мышления, поскольку позволяет неоднократно обращаться к написанным текстам и обеспечивает мыслительный контроль за выполняемыми операциями [103, с. 274].

Теоретический анализ по проблеме изучения письменной монологической речи с позиций субъектно-деятельностного подхода в психолого-педагогических исследованиях актуализирует проблему развития у человека способности к письменной монологической речи. В этом контексте необходимо рассмотреть вопросы, связанные со структурой и содержанием языковых умений, навыков и способностей, в частности, способностей и компетенций, связанных с письменной монологической речью.

Современные исследования языковых способностей, в основе которых лежит комплекс языковых навыков и умений, опираются на концепции способностей в системно-деятельностном и коммуникативно-деятельностном подходах [167; 168]. Важным становится анализ фундаментальной роли языковых способностей, лежащих в основе письменной монологической речи, в общей структуре языковых (речевых) способностей. Согласно положениям, представленным в исследованиях Г. И. Богина, система речевой способности многокомпонентна и включает фонетический, грамматический и лексический аспекты языка, а также говорение, аудирование, письмо, чтение – основные виды вербальной коммуникации. Уровень развития речевых способностей человека соответствует уровню фактического

развития компетенций в процессе обучения. Г. И. Богин определил следующие уровни речевых способностей:

- уровень корректности, предполагающий наличие такого словарного запаса и такое владение грамматическими структурами, которые позволяют создавать тексты, соответствующие языковым нормам;
- уровень интериоризации, предполагающий способность к формированию внутреннего плана речи, представлению о том, что нужно сказать;
- уровень адекватного выбора, который предполагает умение адекватно соотносить языковые средства друг с другом и оценивать их с точки зрения уместности в коммуникации в зависимости от дискурса;
- уровень адекватного синтеза, который позволяет использовать тексты, генерируемые личностью, для выполнения задач высокого уровня сложности [29].

Проблема языковых (речевых) способностей, навыков и умений является одной из самых сложных в педагогических и психологических исследованиях. Наряду с понятием языковой (речевой) способности в научных исследованиях применяют такие понятия, как лингвистические способности, способности к иностранному языку, фонетические способности. Владение иностранным языком анализируется с точки зрения определения умений с позиции различных характеристик языка, речевых навыков, восприимчивости, рецептивных и продуктивных речевых процессов на всех уровнях языка.

По мнению психолингвиста Б. В. Беяева, различные структурные компоненты владения языком не могут рассматриваться по отдельности друг от друга, так как образуют целостную систему взаимодействующих элементов. В процессе первичного овладения языком он выделяет десять компонентов, четыре из которых относятся к языковым способностям.

Первая языковая способность, выделенная Б. В. Беяевым, – это фонетическая способность. Она связана с восприятием, распознаванием и произношением звуков языка. Эта способность является основой для развития других языковых способностей.

Вторая языковая способность – это лексическая способность. Она отвечает за понимание и использование слов в контексте. Лексическая способность включает в себя словарный запас и умение правильно использовать лексические единицы языка.

Третья языковая способность – грамматическая. Она связана с пониманием и использованием грамматических правил языка. Эта способность является важной для создания грамматически правильных предложений.

Четвёртая языковая способность – это семантическая способность. Она отвечает за понимание значения слов и их связь с другими словами в предложении. Семантическая способность также включает в себя умение интерпретировать метафоры и другие фигуры речи.

Остальные шесть компонентов, выделенных Б. В. Беляевым, являются неязыковыми способностями, но они также играют важную роль в развитии языковых способностей. Эти компоненты включают в себя внимание, память, мышление, воображение, эмоции и мотивацию. Существуют и другие аспекты овладения языком – языковой опыт, который лежит в основе языковой способности, и языковое чутьё, как центр внимания речевых способностей [22].

Структурные компоненты языковых способностей взаимодействуют друг с другом и являются взаимозависимыми, образуя единое целое. Выделение и изучение этих компонентов может помочь в разработке эффективных методов обучения языку и развития языковых способностей.

Лингвистическая (речевая) способность человека – это индивидуально-психологическая характеристика личности, определяемая лёгкостью и быстротой овладения языковыми знаниями [64]; как «комплексное образование, позволяющее овладеть иноязычной речевой деятельностью за счет основных когнитивно-психических процессов и мотивационно-личностных качеств человека» [104, с. 12]. Способность к овладению языком, в частности русским языком, обусловлена, прежде всего, механизмами, каждый из которых связан с овладением разными уровнями языка (фонетикой, грамматикой и лексикой), а также разными аспектами речи (чтением, письмом, говорением, аудированием). Психофизиологические

механизмы языковой способности имеют нейрофизиологическую подоснову, связаны с различными аспектами языка и являются структурными составляющими языковых способностей человека. Сюда также входят подготовка к пониманию и продуцированию речи, языковая догадка и чувство языка, а также речевой опыт как результат речевой деятельности [72].

Раскроем навыки и умения, необходимые для продуцирования письменной речи. Е. И. Пассов, рассматривая письмо как средство общения, указывает, что некоторые навыки, необходимые для говорения, также переносятся и на письмо, поскольку оба вида деятельности носят продуктивный характер. По мнению учёного, эти навыки включают в себя умение связно, логично, последовательно и продуктивно выражать свои мысли, умение передать прочитанное, а также умение выражать себя в целом. При этом продуцирование логичного и связного высказывания для письма более значимо, чем для говорения. Выделяют следующие навыки, необходимые для письма:

- лексические навыки, необходимые как для письма, так и для говорения;
- грамматические навыки, аналогичные навыкам говорения;
- графические навыки письма, то есть каллиграфия, орфография, пунктуация и синтаксис, которые опираются на словарный запас и грамматические навыки;
- умение писать достаточно быстро и точно, чтобы успеть записывать отдельные речевые единицы за говорящим;
- умение записывать содержание прочитанных текстов, включая как отдельные слова, так и выражения и развернутые цитаты;
- умение выписывать основную мысль, отдельные утверждения, составлять план или конспект услышанного;
- умение планировать основное содержание высказывания как в устной, так и в письменной форме;
- умение составлять и оформлять бытовое письмо;
- умение составлять и оформлять текст в деловой переписке [125].

На современном этапе развития приоритетом высшего профессионального образования является компетентностная образовательная парадигма, что в сфере преподавания иностранных языков привело к разработке компетентностно-ориентированной системы речевых способностей. В рамках этой системы языковые способности следует понимать как набор языковых компетенций, а в условиях обучения иностранному языку – как иноязычную коммуникативную компетентность. По мнению Н. А. Прошьянц, понятие иноязычной коммуникативной компетентности включает «совокупность социокультурных, лингвистических знаний, умений и способностей, реализуемых субъектом адекватно коммуникативной задаче в условиях иноязычной среды» [131, с. 34-35]. И. А. Зимняя определяет иноязычную компетенцию как способность распознавать и создавать бесконечное множество лингвистически правильных предложений с помощью условных языковых знаков иностранного языка [61].

Важно понимать, что иностранный язык – это не только набор слов и грамматических правил, но и способность эффективно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях. Иноязычная коммуникативная компетентность включает в себя различные языковые способности, которые необходимы для понимания, произношения, чтения и письма на иностранном языке.

Одной из важнейших языковых способностей в рамках иноязычной коммуникативной компетентности является способность создавать письменное монологическое высказывание. Эта способность включает в себя умение организовывать свои мысли и идеи в логически связанный текст на иностранном языке.

Овладение письменной монологической речью необходимо изучающему иностранный язык по ряду причин. Во-первых, в ряде случаев письменная коммуникация – это единственный способ взаимодействия между людьми, и овладение письменной монологической речью требуется для того, чтобы понимать иноязычный текст и выражать свои мысли на иностранном языке. Во-вторых,

проверка навыков письма – неотъемлемая часть экзаменов по иностранному языку, например, посредством написания сочинения или эссе.

Однако создание письменного монологического высказывания – это сложный процесс, который требует не только овладения единицами языка, но и умения использовать язык в определенном контексте. Например, написание бизнес-письма требует использования другого стиля, подбора иной лексики, иных интонаций, чем написание личного письма.

Итак, языковые способности в рамках иноязычной коммуникативной компетентности включают в себя различные компоненты, в том числе способность создавать письменное монологическое высказывание. Овладение этой способностью обеспечивает приобретение коммуникативных навыков, необходимых в общении между представителями разных национальностей [115, с. 47].

Как отмечает Е. И. Пассов, письмо вносит наибольший вклад в формирование комплексного умения общаться на иностранном языке, несмотря на то что это самая сложная для развития, долгосрочная компетенция, формирующаяся позже, чем аудирование, говорение и чтение [126].

Отмечая роль письменной монологической речи в общей структуре иноязычной коммуникативной компетентности, Е. И. Пассов утверждает, что повышение иноязычной письменной культуры в наибольшей степени способствует развитию всех других видов речевой деятельности. Принцип взаимосвязанности всех видов речевой деятельности предполагает, что в процессе овладения иноязычной речью любой речевой материал должен проходить через взаимосвязь говорения, аудирования, чтения и письма, то есть всех видов речевой деятельности [126].

В настоящее время в системе высшего иноязычного образования отмечается необходимость развития языковых способностей как неотъемлемой части профессиональной компетентности, включая развитие способностей к письменной монологической речи [115, с. 10].

Так, И. И. Галимзянова уделяет внимание профессиональной направленности иноязычной коммуникативной компетентности, в структуру которой входят лингвистическая, коммуникативная и прагматическая компетенции. Лингвистическая компетенция предполагает знание языка на достаточном для коммуникации уровне, включая грамматику, лексику и фонетику. Коммуникативная компетенция включает умение продуцировать монологи на иностранном языке, вести диалог, в том числе понимать речь собеседника. Прагматическая компетенция включает знание особенностей использования языка в конкретной профессиональной области. Все три компонента взаимосвязаны и необходимы для достижения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетентности, особенно в профессиональной сфере.

В группе прагматических компетенций ученые выделяют информационно-технологические компетенции, в основе которых лежат навыки обработки иноязычных текстов: способность к поиску и извлечению необходимой профессионально значимой информации из различных иноязычных источников и переводу ее из одной системы символов в другую, способность к интерпретации и преобразованию содержания текстов с учетом цели высказывания [42].

Анализ научных фактов показывает, что исследователи по-разному выделяют компоненты и содержание компетенций, составляющих иноязычную коммуникативную компетентность. Общим является признание профессиональной значимости иноязычной коммуникативной компетентности и ее определение как сложного, многоуровневого образования, в структуре которого определенную роль играют способности, обуславливающие высокий уровень овладения письменной монологической речью. Иными словами, в системе современного высшего образования иноязычная коммуникативная компетентность понимается как системное, многокомпонентное явление, характеризующееся профессиональной направленностью и включающее в себя, в числе прочего, владение письменной монологической речью на иностранном языке.

Выделение структурных компонентов иноязычной коммуникативной компетентности, которыми обусловлена способность к письменной

монологической речи, определение роли этих компонентов в общей структуре языка и их места в общем списке языковых компетенций позволяет разрабатывать и внедрять современные технологии обучения русской письменной монологической речи.

Проблема обучения русской письменной монологической речи посредством современных технологий в высшем профессиональном образовании решается в контексте анализа общих тенденций развития высшего иноязычного образования на современном этапе. Компетентностно-ориентированный подход в области преподавания иностранных языков в системе высшего образования предполагает, во-первых, нацеленность на высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов, а во-вторых, профессионально-практическую направленность образовательного процесса. В рамках компетентностно-ориентированного подхода основным содержанием учебной деятельности обучающихся становится действие, операция, связанная с проблемой, которую обучающемуся нужно разрешить. При таком подходе учебная деятельность студентов в процессе обучения русскому языку приобретает исследовательский и практико-преобразовательный характер, что отражено в научных работах В. И. Байденко [16], Е. В. Бондаревской [31], Э. Ф. Зеер [59], И. А. Зимней [60], Т. А. Костюковой, А. Л. Морозовой [115], Ю. Г. Татур [151], В. Д. Шадрикова [167].

Наряду с лингвистическим аспектом обучения русскому языку как иностранному важную роль играет социокультурный аспект языковой подготовки китайских студентов. С этой точки зрения обучение китайских студентов русскому языку как иностранному нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетентности, которая включает овладение русским языком на уровне, позволяющем использовать русский язык для удовлетворения не только профессиональных, но и социокультурных потребностей. Социокультурный аспект выходит за рамки исключительно языковых и речевых компетенций, а включает в себя специальные умения и навыки, связанные с определенным уровнем социальной и культурной компетентности будущих специалистов.

Согласно А. И. Курпешевой, социокультурная компетенция определяется как «знание социокультурного контекста, в котором используется язык, и знание влияния социокультурного контекста на выбор языковых форм» [86, с. 87]. Е. И. Багузина описывает социокультурную компетенцию как «знание студентом этнокультурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка; соответствие используемого стиля и лексики ситуации» [15, с. 19]. В компетентностной парадигме высшего иноязычного образования необходимость формирования социокультурной компетенции влечет за собой интенсификацию учебного процесса и повышение гибкости образовательных программ, что делает необходимой реализацию принципов поликультурного образования.

Так, А. С. Андриенко определяет социокультурный аспект языковой подготовки как умение «осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве вторичной языковой личности; взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом национальных ценностей, норм и представлений; создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении; выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур; сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности» [5, с. 10].

Преподавание русского языка как иностранного для китайских студентов имеет также особенности, которые связаны с китайской образовательной традицией, обусловленной национальным менталитетом, сформировавшимся под влиянием идей конфуцианства.

Идеи конфуцианства в системе отношений между преподавателем и студентами отражаются в безоговорочном принятии правоты преподавателя, в уважительном отношении к педагогу и его мнению, в признании абсолютного авторитета преподавателя. Студентам нередко отводится роль объектов педагогического воздействия, а не активных субъектов обучения, что противоречит современным личностно-ориентированным методам обучения, в которых

отношения «преподаватель – студент» строятся на принципах субъективности, интерактивности и диалогичности.

Как отмечает Ю. А. Антонова, китайский студент, заметивший ошибку, допущенную преподавателем, не станет ее исправлять, даже если она кажется ему очевидной. Дискуссии с преподавателями воспринимаются студентами-китайцами настороженно, китайские студенты невосприимчивы к провокационным педагогическим приёмам, при которых преподаватель намеренно допускает ошибку, ожидая, что студенты обратят на неё внимание. [8, с. 14]. Данные особенности преподавания русского языка как иностранного китайской аудитории необходимо учитывать при организации обучения китайских студентов русской письменной монологической речи, речь о котором пойдёт ниже.

Основные принципы и методы преподавания языка базируются, прежде всего, на лингвистической концепции «языковой личности». Педагогическая система обучения языку в целом и иностранному языку в частности реализуется в соответствии с этой концепцией. Доминирующим концептом языка является представление о русском языке как системе, включающей синтаксический, лексический, семантический и текстовый уровни, а также концепт русской языковой личности, позволяющий рассматривать семантический уровень языка как фоновые знания, картину мира, закреплённую в речи носителей языка, что отражено в работах Т. Л. Гурулевой [52], Ю. Н. Караулова [71; 72], Н. Л. Чулкиной [70].

В модели языковой личности выделяются три структурных уровня: вербально-семантический, когнитивный и прагматический. На вербально-семантическом уровне осуществляется использование естественного языка в соответствии с языковыми нормами. Когнитивный уровень языка включает в себя такие единицы, как понятие, идея, концепт. Единицы когнитивного уровня образуют упорядоченную картину мира, индивидуальную для каждой отдельной языковой личности. Мотивы и цели коммуникации, подразумеваемые языковой личностью, относятся к прагматическому уровню.

В этой связи представляет научный интерес исследование речевых портретов русской и китайской языковых личностей, которые влияют на коммуникативный процесс в учебных ситуациях при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному.

Согласно Т. Л. Гурулевой, речевой портрет китайской языковой личности характеризуется вежливостью, динамичностью в общении, короткими промежутками между репликами. Большую роль в коммуникации играет контекст, без которого понимание значения высказывания может быть затруднено. В китайской речи присутствует склонность к образности, символике, использованию устойчивых словосочетаний. В китайской речи присутствует немало средств для уточнения и конкретизации. При этом речевое поведение китайцев нередко ограничено культурными нормами и ритуалами, моральными и эстетическими принципами, принятыми в конфуцианском Китае.

В отличие от китайской языковой личности, коммуникативное поведение русской языковой личности характеризуется обсуждением нескольких тем одновременно, легким переключением ролей между собеседниками, перебиванием говорящего. Общению свойственна ориентация на содержание, а не на форму, категоричность и прямолинейность, эмоциональность, склонность к преувеличению, искренность, импульсивность [52]. Эти отличия могут создавать речевые и языковые барьеры между носителями русского и китайского языков, в том числе в ситуации обучения русскому языку в китайской аудитории.

Теоретические положения о языковой личности лежат в основе ряда исследований, посвящённых изучению лингводидактических условий формирования языковых и речевых умений и навыков, формируемых в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Так, в исследовании Е. В. Поповой представлен комплексный подход к обучению монологической речи на основе системы «коммуникативной организации текстов» с точки зрения языковой личности южнокорейского студента-филолога. Как пишет Е. В. Попова, понимание студентом-иностранцем инвариантов-универсалий, обнаруживаемых в содержании изучаемых текстов,

позволяет, с одной стороны, осознать общность некоторых элементов картины мира языковых личностей, говорящих на русском и корейском языках, а с другой стороны, «дифференцировать... семантическую единицу (текст) на уровне входящих в неё более дробных текстовых единиц – семантических микрополей» [129, с. 9].

В работах Сунь Юйхуа описана китайская языковая личность и условия её формирования, а также обоснована эффективность методики совершенствования русской речи, эксплуатирующей текст как интегрированную единицу обучения китайских студентов-русистов. Исследования показали, что только при учёте особенности китайской языковой личности и различий между китайской и русской языковыми личностями можно создать эффективные условия для овладения китайскими студентами русским языком и тем самым преодолеть многие трудности и препятствия в обучении [149].

Кроме социокультурных различий, значительные трудности в овладении русским языком создают различия в фонологии, лексике, морфологии и синтаксисе между русским и китайским языками, а различия в графических системах усложняют работу с лексикой и грамматической системой языка. Рассмотрим некоторые трудности в освоении китайскими студентами русской речи, обусловленные различиями между системами русского и китайского языков.

Как указывает Л. Л. Присная, важное место в процессе обучения китайских студентов русскому языку занимает формирование фонетически правильной устной речи, которая обуславливает качество остальных параметров речи, поскольку через освоение фонетики формируется лексико-грамматическая основа языка. Недостатки фонологических навыков и умений не позволяют сформировать образ слова, воспринимаемого на слух, делают невозможным извлечение его из долгосрочной памяти и нарушают процесс коммуникации. Человек, воспринимающий иностранную речь, становится неспособен опознать слова, словосочетания и предложения, определять их формы и значения [130].

Различия в фонетико-фонологических системах китайского и русского языков приводят к типичным ошибкам, которые возникают в речи китайских

студентов. Эти различия также существенно затрудняют обучение русскому языку и точное восприятие и воспроизведение русской речи. Например, трудности в произношении могут вызывать отдельные звуки русской фонетической системы, которых нет в китайском языке: [р], который нередко смешивается с [л], звуки [х], [ы], [э]. Звуки русского языка в сознании человека, говорящего на китайском, могут смешиваться как с другими русскими звуками, так и со звуками, характерными для китайской фонетики. Сочетание звуков, слоги и их группы также вызывают затруднения.

Кроме того, все гласные звуки в китайском языке произносятся в сильной позиции, различаясь тонами, в то время как в русском языке гласный звук может находиться в слабой и сильной позиции (под ударением). Особенности синтагматического строения русских слов, интонирование, ритмический рисунок речи – всё это приводит к произносительным ошибкам китайских обучающихся, включающим (но не ограничивающимся) неверное определение ударных слогов, смешение ударных и безударных слогов, неразличение омографов (например, «замОк – зАмок», «атлАс – Атлас»).

Для преодоления фонетико-фонологических трудностей в овладении русским языком Л. Л. Присной была разработана и экспериментально обоснована методическая технология, включающая систему упражнений и заданий, обеспечивающих формирование языковых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности, в том числе овладение фонетикой русского языка китайскими обучающимися, позволяющих преодолеть трудности, возникающие при освоении фонетической системы русского языка [130]. Исследователи обращают внимание не только на фонетико-фонологические трудности, но и трудности лексического и грамматического характера, приводящие к ошибкам как в устной, так и в письменной коммуникации.

А. К. Новикова описывает виды трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка, которые носят лингвистический и экстралингвистический характер. Лингвистические трудности, возникающие на

фонетическом уровне, выражаются в ошибках вычленения и произношения различных фонетических единиц: звука, слога, слова, словосочетания.

Трудности лексического характера могут быть обусловлены тем, что одни и те же значения могут выражаться разными формами и разными частями речи. Например, существительное «бег» и глагол «бежать» имеют разные формы, но оба они описывают действие бега. Другая причина лексических трудностей – то, что многие слова имеют несколько значений в зависимости от контекста, в котором они используются. Например, слово «банк» может означать финансовую организацию, а также место для хранения денег.

Кроме того, русский язык имеет довольно сложную грамматику, которая может быть трудной для понимания иностранцем. Например, значение слова может зависеть и от той падежной формы, в которой оно употреблено.

Также на лексическом уровне существенную трудность составляет определение значений отдельных частей слова. Студенты из Китая испытывают сложности в распознавании лексических значений русских глагольных приставок, их времени и конкретного значения. Кроме того, лексические трудности проявляются в понимании семантики слов, которые не имеют аналогов в китайском языке, например, «сенат», «дворянство» и «верста», а также в названиях предметов и явлений традиционной русской жизни, таких как «борщ», «шапка», «платье», «салочки». Студенты могут испытывать трудности и в понимании фольклорных слов и выражений, таких как «за тридевять земель», «баба-яга» и «жар-птица». [118].

В целом, лингвистические трудности могут быть вызваны различными факторами, поэтому изучение русского языка требует от китайских студентов усилий и терпения. Однако понимание значения отдельных частей слова, особенностей форм слов, учёт контекста способствуют лучшему пониманию языка и свободному общению на нём.

Трудности в овладении русским языком также связаны с явлениями межъязыковой интерференции. Проблемам интерференции и анализу ошибок, которые она вызывает при обучении китайцев русскому языку, посвящены

научные публикации Л. Г. Абдрахимова [1], Т. М. Балыхиной [18], Е. А. Гасконь [44], Л. В. Щербы [172] и др. С этой точки зрения феномен ошибок интерпретируется как следствие структурных и функциональных различий в языковых системах контактирующих языков. Взгляды современных лингвистов на китайско-русские языковые различия противоречивы и в основном ограничиваются формально-структурными особенностями грамматической стороны речи [1].

Ошибки, допускаемые китайскими студентами при изучении русского языка, в самом общем виде можно разделить на интерференционные и неинтерференционные. Интерференционные ошибки, в свою очередь, делятся на фонологические, включающие ошибки в постановке ударения, ритмике речи и интонации; лексические, включающие нарушение лексической сочетаемости, неверное употребление многозначных слов, неправильное использование синонимов; и грамматические, в том числе ошибки при словообразовании, морфологические и синтаксические ошибки.

Е. А. Гасконь систематизировала ошибки китайских студентов в русской речи, обусловленные межъязыковой интерференцией, в соответствии с критериями наличия/отсутствия в родном языке того или иного языкового явления, присутствующего в изучаемом языке. Межъязыковая интерференция понимается автором как «отклонение от нормы в усвоенной языковой системе под влиянием родного или ранее изученного иностранного языка». Ошибки допускаются в следующих случаях:

1) языковое явление, присутствующее в новом языке, отсутствует в родном или ранее изученном иностранном языке;

2) языковое явление присутствует только в родном языке, но выражается в родном и изучаемом языках по-разному, при этом оно отсутствовало в изученных ранее языках;

3) языковое явление присутствует во всех языках, включая родной и ранее изученные, но выражено в них иначе, чем в новом языке;

4) языковое явление отсутствует в новом языке, хотя присутствует в родном и ранее изученном языках;

5) явление присутствует только в родном языке и отсутствует в иностранных, включая изучаемый;

6) явление присутствует во всех языках, известных студенту, кроме родного [44, с. 81].

Для преодоления ошибок при изучении русского языка Е. А. Гасконь считает целесообразным «разработать систему упражнений и обучающих таблиц, которые позволят предупредить новые и скорректировать уже присутствующие в речи ошибки» на основе банка типичных ошибок, возникающих под влиянием межъязыковой интерференции [44, с. 84].

Немало исследований посвящено экспериментальной демонстрации эффективности современных педагогических технологий с учетом анализа типичных ошибок в устной и письменной речи, возникающих при овладении китайскими студентами русским языком [94; 117; 130 и др.]. Так, например, в исследовании Син Юйсы показано, что наиболее распространённые ошибки, допускаемые китайскими студентами, включают ошибки в написании слов, образовании отглагольных существительных, выборе предлогов; ошибки в определении порядка слов в предложениях, выборе падежных форм. Большинство из этих проблем связано с отсутствием практического применения речевых навыков в процессе изучения русского языка [143, с. 19].

Различия между российской и китайской системами преподавания также затрудняют овладение русским языком китайскими студентами, и это особенно заметно при обучении разговорным формам устного общения. Методы преподавания языка китайским студентам характеризуются акцентом на грамматику, а не на устное общение, поэтому китайские студенты могут вступать в коммуникацию только после тщательной языковой подготовки.

Согласно Е. В. Кожевниковой, китайский подход к преподаванию русского языка фокусируется на запоминании большого количества стандартных речевых формул [77]. Такой подход даёт студентам возможность изучать русский язык в

теоретическом плане на основе особенностей грамматики и лексики, но без уделения должного внимания разговорной практике. В результате у студентов наблюдается нехватка практического опыта использования русского языка в повседневной жизни. Фокусирование на запоминании стандартных формул приводит к неготовности студентов использовать язык в реальных ситуациях и неспособности адаптироваться к различным языковым контекстам.

Важно понимать, что русский язык, как и любой другой язык, требует использования на практике. Поэтому при преподавании русского языка в Китае следует больше внимания уделять практическим навыкам разговорной речи и использованию языка в реальных жизненных ситуациях.

А. К. Новикова пишет, что китайские преподаватели не учитывают принципы коммуникативного обучения, поскольку того требует китайская образовательная традиция, в то время как в российской методике преподавания русского языка как иностранного принципы коммуникативного обучения являются ведущими [118]. Как отмечают Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин, коммуникативные методы и технологии обучения, которые широко используются в России, не характерны для педагогической традиции Китая [123].

Для активизации коммуникативной деятельности китайских студентов на иностранном языке необходимо внедрять в преподавание русского языка коммуникативный подход, в ходе которого широко применяются различные упражнения для развития устной речи наряду с освоением русской грамматики и лексики. В среде китайских преподавателей также формируется понимание необходимости внедрения новых коммуникативных методов обучения. Так, китайские авторы пишут, что необходимо «стимулировать интерес к языку, обучать элементам речевого этикета, учить русские песни, как можно чаще использовать русский язык в процессе занятий, создавать ситуативные диалоги и организовывать внеклассные мероприятия, связанные с русской литературой и культурой» [123, с. 211]. Иными словами, на современном этапе развития методики преподавания русского языка возможна реализация коммуникативных приёмов и методов на основе применения активных и интерактивных технологий обучения.

Таким образом, внедрение в процесс обучения китайских студентов русскому языку как иностранному современных технологий будет эффективным при соблюдении ряда лингводидактических и педагогических условий. Эти условия включают использование компетентностных методик, учёт коммуникативного и социокультурного подходов, предполагающих профессиональную направленность, практическую ориентацию и поликультурный характер образовательного процесса; учёт особенностей китайской речевой и языковой личности; рассмотрение морфологических, синтаксических, лексических и фонологических аспектов языковой системы, в том числе типичных ошибок, характерных для китайских студентов.

1.2. Принципы и подходы к обучению китайских студентов русской письменной монологической речи

Процесс обучения китайских студентов русской письменной монологической речи базируется на основных принципах методики обучения русскому языку как иностранному, к которым относятся принципы системности, коммуникативности, мотивированности, активности, проблемности, индивидуализации, отражённые в научных работах И. А. Зимней [62], Е. И. Пассова [125], М. П. Чесноковой [166], А. Н. Щукина [173] и др. Согласно лингвометодической концепции А. Н. Щукина, к принципам обучения русскому языку как иностранному относятся принципы «коммуникативности, учёта родного языка, развитие устной речи, обучение взаимосвязи видов речевой деятельности, профессиональной направленности обучения, аппроксимации, ситуативно-тематической организации материала, учёта уровней владения языком» [173, с. 165].

Признавая особенности русского и китайского языков и влияние китайского языка на процесс изучения русского языка для китайской аудитории, следует отметить, что методика обучения китайских студентов русской письменной монологической речи должна учитывать те трудности, которые обусловлены

некоторыми различиями в языковых системах, образовательных и социокультурных особенностях двух стран. Обучение китайских студентов русской письменной монологической речи, прежде всего, требует анализа лингвистических трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при овладении письмом и грамматикой русского языка.

Особенности овладения китайскими студентами письменной монологической речью на грамматическом уровне могут быть осмыслены только тогда, когда будет достигнуто понимание о том, что изучение иностранного языка всегда происходит под влиянием родной культуры. Именно поэтому различия между родным и иностранным языками заметно сказываются на процессе освоения иноязычной речи. Так, необходимо учитывать, что в китайской грамматике практически отсутствует словоизменение, например, у существительных нет категорий рода, числа, падежа, глаголы не имеют рода, числа и лица, а прилагательные – сравнительной степени. В китайском языке нет интернациональной лексики, практически отсутствует система синонимов [118]. В отличие от русского языка, в китайском языке грамматическое значение слов выражается не с помощью формообразующих морфем, а с помощью предлогов, частиц, иных вспомогательных слов, изменения порядка слов в предложениях [92].

При обучении китайских студентов оформлению высказываний в письменной форме, как правило, наблюдается ряд ошибок, которые, по мнению Ян Фана [178], делятся на три основные категории:

- речевые ошибки;
- текстовые ошибки, включающие «нарушение структурно-смыслового, жанрово-стилистического и коммуникативного строения текста как продукта речетворческой деятельности» [53, с. 17];
- ошибки, отражающие особенности китайской языковой картины мира, которые проявляются в образном отображении действительности в китайской иероглифике. Такие ошибки принято называть китаизмами [150, с. 37-38].

Ошибки каждой из данных групп в письменных работах китайских студентов требуют внимания педагогов и применения соответствующих педагогических

методов и приёмов для их исправления, и это следует учитывать при обучении русской письменной монологической речи [178].

Необходимо отметить, что обучение китайских студентов русскому языку как иностранному с использованием современных технологий основано на положении о взаимосвязи и о взаимовлиянии чтения и письма, а также на связи устной и письменной монологической речи. Е. И. Пассов подчёркивает взаимодополняющий характер письма и чтения, которые неразделимы, действуют целостно и представляют собой взаимодополняющий процесс [125].

Это положение подтверждается в исследовании Кун Ай Лин (2009), посвящённом обучению китайских студентов чтению русских волшебных сказок в сравнении с китайскими сказками [84].

В педагогическом подходе к обучению письменной монологической речи в рамках иноязычного образования письмо актуально не только как конечный продукт – письмо-продукция, но и как иные виды письма, такие как письмо-фиксация, письмо-репродукция, письмо-трансформация и их варианты, которые становятся средством познавательной и ценностно-ориентационной деятельности студентов на основе текстов.

Названные виды письма обеспечивают развитие специфических умений смыслового восприятия и понимания иноязычных текстов, создавая предпосылки для осознания «лингвофонологических» и «лингвокультурных» закономерностей в процессах восприятия текста, формирования текста и развития соответствующих умений. Поэтому эти два основных речевых процесса являются технической базой для овладения культурой иноязычного письма, которая заключается в развитии способности свободно использовать основные жанры и стили иноязычного письма для решения учебных, профессиональных и личностных задач субъектов обучения иностранному языку [125].

В связи с этим при обучении китайских студентов письменной монологической речи необходимо использовать комплексный подход, сочетающий методы, приёмы и технологии, направленные на развитие у китайских студентов различных видов языковой деятельности, то есть говорения, чтения, письма, а

также работы с текстами разных жанров. Так, в исследовании Лю Цянь (2015) представлена интегрированная система обучения устной монологической речи китайских студентов-лингвистов с использованием текстов исторического содержания.

Помимо коммуникативных методов обучения, включающих беседу, ролевые игры, дискуссию, просмотр фильмов и спектаклей на исторические темы с последующим обсуждением, виртуальные учебные экскурсии, автор предлагает систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий и упражнений, а также самостоятельную работу китайских студентов над текстовым содержанием и языковыми средствами с использованием справочной литературы. Такая работа обеспечивает развитие у студентов навыков письменной монологической речи.

Исследователь уделяет особое внимание созданию педагогических условий, которые обеспечивают высокую внутреннюю мотивацию к обучению, интерес студентов к изучаемому предмету. В качестве таких условий выступают учебные тексты, которые должны вызывать интерес у студентов, по содержанию отвечать современной проблематике, быть информативными.

При отборе текстов следует обратить внимание на содержание, демонстрирующее общность социокультурных и психологических стереотипов русского и китайского народов (коллективизм, собирательность), а также подчёркивающее различия (стремление русских достичь большего при меньшей дисциплине, что противоречит поведенческим стереотипам китайцев). Учёт национальной специфики способствует большей эффективности обучения, так как понимание менталитета народа изучаемого языка отражается на освоении иностранного языка и повышает глубину осознания его особенностей [108].

Раскроем педагогические методики и технологии обучения иностранным языкам, которые в настоящее время широко используются в практике преподавания русского языка китайским студентам:

— традиционные технологии – организация процесса обучения, в том числе передача знаний от преподавателя к учащимся, главным образом, на основе объяснительных методов обучения. Формами обучения с использованием

традиционных технологий являются информационные и обзорные лекции, семинары-беседы, эвристические беседы; практикумы, посвящённые приобретению конкретных навыков на основе предложенных схем, лабораторные работы с использованием реальных материальных и информационных объектов; проведение учебных экспериментов;

- технологии проблемного обучения;

- игровые технологии – организация учебного процесса на основе воспроизведения систем поведения в предлагаемых ситуационных условиях. Среди форм учебной деятельности, основанных на игровых технологиях, выделяют деловую игру – моделирование ситуаций, предполагающих принятие совместных решений в контексте делового общения; ролевые игры – имитацию или воспроизведение ролевых систем в предлагаемых ситуационных условиях;

- технологии проектного обучения – процесс обучения студентов организован в соответствии с алгоритмом, направленным на поэтапное решение проблемы или учебной задачи. Проект вовлекает группу студентов в совместную учебно-познавательную и исследовательскую деятельность, основными направлениями которой являются разработка концепции, постановка учебных целей и задач и прочее;

- интерактивные технологии – организация учебного процесса, при которой все участники образовательного процесса взаимодействуют между собой для достижения индивидуально значимых образовательных результатов. В интерактивной образовательной системе студент является обучающимся субъектом деятельности, с высокой долей самостоятельности определяющим информационные ресурсы для обучения и действующим в системе субъект-субъектных отношений. К формам интерактивной работы относят лекцию-провокацию, когда материал излагается с заранее запланированными ошибками, лекцию-конференцию, лекцию-дискуссию, семинар-дискуссию, семинар-дебаты, на которых проводятся коллективные обсуждения учебно-познавательной проблемы.

Разнообразие методов и форм работы может значительно обогатить образовательный процесс по развитию письменной монологической речи китайских студентов. Современные исследования предлагают различные методы и технологии обучения русскому языку, в том числе письменной монологической речи. Приведём некоторые из них, представляющие интерес с точки зрения формирования русской письменной монологической речи у китайских студентов.

В исследовании Ли Минь (2011) обоснована эффективность методики формирования языковых компетенций китайских студентов, изучающих русский язык, на основе диалога культур. Данная методика, помимо формирования навыков и умений в области устной монологической и диалогической речи, направлена на развитие письменной монологической речи как важного компонента иноязычной коммуникативной компетентности китайских студентов. Методика включает такие педагогические приёмы и методы, как перевод диалогов и монологов с китайского языка на русский, диктант, тестирование, написание мини-текстов по опорным словам, преобразование монологического письменного текста в разговорный текст, проверка, в том числе взаимная, и редактирование текстов, включая элементы литературного редактирования [93].

Обширная система упражнений и заданий, используемая в методике преподавания русского языка, способствует развитию навыков письменной речи у китайских студентов. Для овладения грамматической и синтаксической структурой русского языка был предложен ряд языковых упражнений, включая фонологические, лексико-грамматические, конструктивные и грамматические упражнения, с использованием текстов различной сложности, стиля и жанра. В исследовании Лю Цяня был реализован комплекс языковых упражнений для текстов с историческим содержанием, что обеспечило применение социокультурного подхода к обучению русскому языку китайских студентов [105].

Ряд исследований посвящён проблеме реализации современных педагогических подходов к обучению письменной речи китайских студентов с использованием текстов разных жанров. В исследовании Ли Гэнвэй (2017) представлен метод обучения китайских студентов жанру русского делового

письма. Автором показано, что для эффективного обучения навыкам и умениям создания русского делового письма необходимо учитывать национальную специфику, что требует от китайских студентов знакомства с различными жанрами русской деловой переписки в сравнении с китайской традицией создания писем в деловом общении. Была продемонстрирована эффективность приёма стандартизации форм письма с использованием информационных карт в качестве опоры для визуализации основных особенностей делового письма, а также интернет-технологий, которые повышают эффективность самостоятельной работы китайских студентов [93].

Методики обучения газетно-публицистическому стилю китайских студентов в системе работы по развитию письменной речи представлены в исследованиях Го Лицзе [48], Янь Чжикэ [179]. Согласно Го Лицзе, для развития навыков письменной речи у китайских студентов необходимо обучение навыкам лингвостилистического анализа текстов газетно-публицистического стиля. Обучение продуцированию письменной речи в жанре репортажа включает ряд этапов, из которых особенно важными являются знакомство с образцами текстов, изложение текста-образца, создание текста изучаемого жанра по заданному преподавателем плану [48].

В исследовании Янь Чжикэ (2018) предлагается методика обучения китайской аудитории чтению разножанровых газетных текстов, написанных на общую тему, с учётом лингвострановедческих и социокультурных знаний. Представленная в работе методика опирается на анализ жанровых особенностей текстов газет, тематическую организацию учебных текстов, речевые единицы, значимые с лингвокультурной точки зрения. Работа с газетными текстами при обучении китайцев русскому языку делает возможным формирование вторичной языковой личности, что соотносится с современными тенденциями в развитии методики преподавания русского языка как иностранного [179].

Интересен подход к обучению письменной научной речи, изложенный в научной публикации Хэ Юй (2019). В рамках данного подхода предлагается система практических и тестовых заданий, основанная на интерактивном подходе и лингвистическом анализе научных текстов, позволяющая китайским студентам

осознанно использовать полученные навыки при самостоятельном написании научных текстов.

На первом этапе реализации метода целью является развитие навыков осознанного выбора стилистических средств русского языка и освоение норм научного стиля с использованием научных текстов различной сложности через задания, связанные с определением типов научных текстов и выбором терминологической лексики. На втором этапе целью обучения становится развитие способности студентов к анализу языковых особенностей академических текстов через смену жанров, стилизацию речи, замену и преобразование с использованием приёмов редактирования.

На третьем этапе обучения письменной научной речи студенты проектируют самостоятельную практическую деятельность с использованием упражнений, направленных на совершенствование навыков практического использования научного стиля речи и характерных для него стилистических средств. При этом учитываются индивидуальные задачи, решаемые через письменную коммуникацию, а также применяются интерактивные методики обучения письменной научной речи.

Четвёртый этап предполагает выполнение набора тестовых заданий различной сложности для осмысления и контроля эффективности метода. Авторы показывают, что предложенный метод помогает реализовать доминирующий принцип обучения научной письменной речи – связать лексику, грамматику и стилистику с последовательным развитием монологического дискурса [160].

Изложим некоторые методики обучения русскому языку как иностранному, актуальные с точки зрения задач данного исследования. Благодаря использованию вспомогательных методов в учебном процессе при обучении русскому языку обеспечивается формирование письменной монологической речи у китайских студентов. Одним из таких методов является использование опорных схем – последовательности вербальных и невербальных ориентиров, позволяющих построить собственное монологическое высказывание по предложенной теме. Теоретико-методологические основы применения методики невербальных опор

были представлены в научных работах Н. И. Жинкина об универсальном предметном коде, не зависящем от используемой языковой системы [56]; в представлении В. Ф. Шаталова опорные сигналы – это способы перекодирования и свертывания больших объёмов информации для усвоения и воспроизведения [169].

В. И. Кунин предложил использовать логико-синтаксические схемы с фиксированными вербальными опорами при обучении монологической речи [85]. Е. И. Пассов рекомендовал использовать функционально-смысловые таблицы в качестве опор [125], а О. С. Богданова предложила логико-коммуникативные программы, которые сочетают вербальные элементы и невербальные символы [28].

Использование опор основано на дидактических и методических принципах современной методики преподавания иностранных языков, включая преподавание русского языка как иностранного. Опоры играют важную роль в формировании языковых и речевых навыков и в организации самостоятельной работы студентов при формировании навыков письменной монологической речи.

Современные подходы к обучению иностранным языкам используют различные виды опор, классифицируемые по разным критериям. В зависимости от способа представления информации существуют лингвистические опоры, включающие микротексты, тексты, планы, ключевые слова; изобразительные опоры, включающие видео, фотографии, таблицы, диаграммы; содержательные опоры, зависящие от передаваемого значения (Кто? Что? Где? Когда?), и семантические опоры (Почему? Какова цель?). Е. Н. Соловова различает языковые, речевые и содержательные опоры [146, с. 177]. Развёрнутая классификация опор для формирования устной монологической речи предложена А. Л. Тихоновой, которая выделяет содержательные опоры для разработки высказывания; визуальные опоры – подсказки (картинки); языковые опоры – ключевые слова и выражения; речевые опоры – связки, обеспечивающие правильное оформление высказывания [153].

Работа с текстами очень важна для развития у китайских студентов навыков составления письменных монологических высказываний. По мнению С. И. Федотовой, удачным вариантом визуального представления текста является

денотатный граф, использование которого оправдано при работе с академическими текстами. Для создания денотатного графа необходим предварительный анализ текста, «в процессе которого выявляются основные элементы структуры содержания текста – денотаты, устанавливаются отношения между ними, развёртывается логико-смысловая цепочка будущего монологического высказывания». Опоры, основанные на грамматических особенностях строения текста, как пишет С. И. Федотова, «призваны помочь не только в процессе репродукции содержания текста, но и в процессе создания собственного варианта текста. Переход от лексико-грамматической структуры текста к графу его денотатной структуры является в данном случае способом отображения текстового содержания» [156, с. 613].

Таким образом, опора представляет собой схему, в которой задана последовательность предъявления информации, заложена возможность её развёртывания; опора включает лингвистические и фонологические единицы, несущие ключевую информацию либо организующие высказывание или письменное сообщение, что важно для развития навыков письменной монологической речи.

Анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что в настоящее время в преподавании русского языка применяются вариативные приёмы и методы обучения с целью формирования письменной монологической речи в общеязыковой подготовке китайских студентов, которые основаны на положениях о взаимосвязи и взаимодействии чтения и письма, о связи между устной и письменной речью, а также на необходимости реализации общих принципов обучения и современных компетентностно-ориентированных и коммуникативных методов обучения. Авторы анализируют ряд подходов к развитию письменной монологической речи при обучении русскому языку китайских студентов через использование текстов разных стилей и жанров, разнообразного комплекса упражнений и методов, основанных на современных интерактивных и цифровых технологиях.

1.3. Современное обучение письменной монологической речи с использованием интерактивных технологий

Инновационные и интерактивные процессы стали незаменимыми в современном образовании. В общем смысле под «инновацией» (от латинского слова «инновация») понимаются нововведения, обновления, связанные с созданием, развитием, использованием и распространением чего-либо нового. При этом инновация – не просто создание нового метода или приёма, это изменение на уровне смыслов, преобразование мышления, принципиально новая форма деятельности. Инновационное и интерактивное обучение реализуются множеством способов, к которым относятся модульное обучение, дистанционное, электронное интерактивное обучение, исследовательское и проблемное обучение, метод проектов и т.д.

В педагогической науке под инновацией принято понимать внедрение нового на уровне целей, содержания, форм и методов как обучения, так и воспитания, применение новых технологий организации взаимодействия между учеником и учителей. Иными словами, педагогическая инновация предполагает существенные изменения как содержания, так и технологий обучения и воспитания и преследует цель повышения эффективности образовательного процесса.

Инновационный процесс заключается в разработке, освоении, применении и тиражировании новшеств. К современным инновационным образовательным технологиям можно отнести обучение в сотрудничестве, тандем-метод, эдьютейнмент, обучение через кейсы, дистанционное обучение, метод проектов, игровые технологии и др.

Среди инновационных интерактивных технологий можно назвать применение презентаций Power Point, создание онлайн-тестов, использование электронных учебников и Интернет-ресурсов. Все они активно применяются и при обучении иностранному языку. Важно отметить, что интерактивные технологии могут быть полезны не только как информационные ресурсы для ученика или сервисы для организации дистанционного обучения, но и как полезные источники

материалов для самого учителя, начиная от уже готовых ресурсов в виде справочников, тренажёров и тому подобного и заканчивая сервисами для разработки и публикации собственных учебных материалов, в том числе с возможностью организации интерактивного взаимодействия с классом или отдельными учениками [158, с. 195].

При обучении иностранному языку на современных уроках широкое применение находят различные цифровые технологии, позволяющие максимально правдоподобно воссоздать коммуникативную ситуацию, погрузить обучающегося в языковую среду. Наиболее распространены такие ресурсы, как:

- Web 2.0, Google Maps, Google Earth, позволяющие развить навыки устной и письменной речи;
- Word clouds, помогающий расширить словарный запас обучающихся;
- ресурсы, сопровождающие метод проектной деятельности («Digital storytelling»);
- аутентичные аудио- и видеокурсы [158, с. 195].

Лидирующее положение среди информационных и коммуникативных технологий в современном образовании занимают социальные сервисы Web 2.0. Их использование в учебном процессе выводит организацию занятия на новый, более высокий уровень, поскольку делает учебный процесс интересным, интерактивным, ориентированным на учащихся, а главное – эффективным.

В настоящее время широкое распространение информационных и цифровых технологий позволяет использовать новые типы опор, связанные с возможностью мультимедийного представления информации, которая позволяет интегрировать аудио, видео, текстовую информацию и расширять возможности использования опор при обучении устной и письменной монологической речи. В этой связи эффективными технологиями обучения китайских студентов русскому языку как иностранному являются информационно-коммуникационные технологии с использованием компьютерных средств обучения и сети Интернет.

Основными аспектами использования ресурсов Интернета являются компьютерные сетевые системы и базы данных по русскому языку, которые

открывают новые возможности для преподавания и изучения русского языка, например, обеспечение преподавателей и студентов аутентичными текстами в электронной форме (газеты, романы, бизнес) для использования в учебном процессе; предоставление им актуальной информации о российских событиях, экономике, политике, национальной культуре; использование Интернета для организации специальных экскурсионных курсов, таких как тревелоги. В данной диссертации рассматриваются базы данных, веб-сайты и поисковые системы, которые могут быть использованы для преподавания русского языка как иностранного, в частности, для формирования письменной монологической русской речи в китайской аудитории.

Как считает Ма Чуньюй, Интернет-ресурсы могут рассматриваться как виртуальная языковая среда, которая позволяет не только интенсивно общаться на иностранном языке с носителями, но и самостоятельно работать с аутентичной литературой различных жанров и слушать оригинальные тексты, записанные носителями языка [109]. Существует множество программных платформ, направленных на освоение лексико-грамматической, синтаксической и семантической структуры русского языка. Вот некоторые из них:

– платформа Hot Potatoes предлагает упражнения разных видов, включающих работу со словами, словосочетаниями и предложениями. Обучение может вестись на разных языках, в том числе на русском;

– программа Quia (<http://www.quia.com>) переназначена для создания системы упражнений и тестов различных форматов, включая подбор определений, одиночный и множественный выбор, заполнение пропусков, задания на соотнесение и др. Программа позволяет создавать упражнения в форме игр, кроссвордов, в том числе с использованием видео-, аудиоматериалов и изображений;

– программы Spellmaster (<http://www.spellmaster.com>), Quizlet (<http://www.quizlet.com>) позволяют создавать онлайн интерактивные упражнения, включая подбор слов и выражений, проверку значения слов и выражений, проверку

понимания значения слов и выражений с помощью картинок и объяснений, проверку написания слов, вербальные игровые упражнения.

Среди сервисов Web-2.0 можно также отметить Zondle (<http://zondle.com>), Prezi-online (<http://prezi.com>). Широкие возможности для разработки собственных опросов, викторин, головоломок и тому подобных заданий предоставляет сервис Learningapps.org. Игровая форма заданий способствует повышению мотивации учащихся к изучению языка, формированию навыков работы в команде, облегчает работу педагога. Для создания видеопрезентаций можно использовать сервис Animoto, позволяющий загружать короткие видео, музыкальные треки, изображения. Использование Animoto позволяет студентам выступить в роли создателей собственных видеоклипов, что помогает сформировать так называемые «компетенции XXI века»: креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки.

Для визуализации текста в виде «облака слов» на различных этапах урока можно использовать такие сервисы, как Word clouds, Wordle, Tagul, WorditOut. Работа с этими ресурсами позволяет анализировать текст, давать характеристики персонажам, рассказывать о себе, своей семье, друзьях, увлечениях, используя ключевые слова и многое другое. Совместную работу преподавателей и студентов можно организовать с помощью Skype, который позволяет создавать аудио- и видеочаты для взаимодействия.

Широкие возможности для реализации страноведческого компонента даёт использование ресурсов Google Maps, таких как приложение Google Earth. Визуализация изучаемых страноведческих особенностей помогает в развитии навыков как устной, так и письменной монологической речи, становясь опорой при изучении самых разных аспектов культуры изучаемого языка. Сервисы Google Maps можно активно применять при тренировке построения высказывания с целью повышения его логичности, связности и информативности. Google Earth активно применяется при организации на уроке ролевых игр, дискуссий, круглых столов, при создании докладов, описаний и т.д.

В настоящее время в практике преподавания русского языка активно используются электронные учебники и пособия самых разных типов, в том числе мультимедиа пособия, учебники с включением уникальных видео- и аудиозаписей [55]. Электронные учебники русского языка имеют свои структурные и содержательные особенности. О. И. Руденко-Моргун выделяет следующие особенности электронных учебников русского языка на основе гипермедийной технологии: разделение на программные модули, включающие видео-, аудиодialogи, демонстрирующие взаимодействие носителей языка в ситуациях общения, грамматические комментарии, учебные модули, упражнения, такие как замена, выбор, сопоставление переводов, реконструкция текста, поиск шаблонов [138, с. 179].

В последние годы преподаватели русского языка как иностранного активно используют веб-приложения в качестве нового типа электронного учебника. В отличие от электронных учебников, веб-приложения дополняют основные печатные издания и включают большое количество самостоятельных заданий для студентов. Современные веб-приложения имеют общие структурные элементы, такие как аудиотексты с комментариями учителя и методическими предложениями, диалоги, озвученные учителем, видеоклипы из фильмов, аудиотреки, упражнения с автопроверкой, тестовые задания, фотографии, демонстрирующие правильное начертание букв, электронные диктанты, ссылки на социальные сети [4].

В исследовании Ма Чуньюй (2006) демонстрируется эффективность использования Интернет-ресурсов в процессе преподавания русского языка как иностранного. По мнению автора, использование веб-приложений в учебно-методических комплексах по русскому языку, предназначенных для китайских студентов-лингвистов, может повысить эффективность обучения, обеспечить организацию самостоятельной работы и активизировать психологическую и учебную деятельность студентов. Исследование показывает, что методические разработки интерактивных модулей как основных элементов курсов дистанционного обучения и рекомендации по их использованию в китайских

аудиториях, проекты курсов дистанционного обучения в формате веб-приложений значительно повышают мотивацию и эффективность обучения русскому языку [109].

В методике преподавания РКИ можно обнаружить значительное количество нестандартных инновационных форм работы с обучающимися, направленных на работу с различными видами речевой деятельности – говорением, чтением, письмом и аудированием. Достаточно распространённой формой организации учебного процесса является технология «перевернутого класса». Являясь разновидностью смешанного обучения, технология «перевернутого класса» предполагает изменение стандартного построения образовательного процесса следующим образом: теоретическая информация, которая должна быть усвоена студентами на уровне знания, предлагается обучающимся в качестве домашнего задания, а практическая отработка и применение знаний, усвоенных самостоятельно, происходит на занятии с преподавателем.

Основатели технологии «перевернутого класса», учителя химии Аарон Сэмс и Джонатан Бергман, преподававшие в школе «Вудлэнд Парк» (Колорадо, США), записывали для своих учеников обучающие видеолекции и выкладывали их в Интернет, а затем разбирали материал лекций на практических занятиях. Для работы по технологии «перевернутого класса» можно использовать сервисы GoogleClass, платформу AVN, Youtube, сервисы для записи мультимедиа и трансляций видео как онлайн, так и офлайн.

В КНУ им. Ж. Баласагына применяются учебники авторских коллективов Шанхайского и Пекинского университетов. Особенностью данных учебников являются аудио- и видеоприложения, включённые в пособия, что даёт возможность использовать эти материалы при работе в формате «перевернутого класса». Мультимедийные учебники «Телеуроки русского языка» пользуются популярностью у студентов и преподавателей. Структура видеоуроков включает в себя постановку верного произношения, объяснение грамматики, предъявление образцовых диалогов, воспроизведённых сначала рисованными персонажами, а затем преподавателями, с последующим переводом на китайский язык. После

самостоятельного изучения материала студенты готовы к воспроизведению аналогичных диалогов на занятии.

Существуют и российские мультимедийные программы, позволяющие работать с китайскими студентами в рамках технологии «перевернутого класса». К таким программам относится, например, «Профессор Хиггинс. Русский без акцента». Программа представляет собой мультимедийный справочник-тренажёр, работа с которым позволяет повысить мотивацию студентов к изучению русского языка, вовлечь студентов в активную познавательную деятельность. Использование программы может происходить как в групповой, так и в индивидуальной форме, совместно с преподавателем или самостоятельно.

Важная характеристика обучающей программы – её интерактивность. В частности, примером интерактивности может служить организация работы над фонетической системой русского языка: студенты имеют возможность сравнить собственное произношение с эталонным, при этом произношение визуализируется в виде кривой на дисплее или мониторе. Овладение фонетическими средствами языка оценивается по десятибалльной шкале, студенту также демонстрируются допущенные им ошибки, что позволяет скорректировать их в процессе дальнейшей тренировки произношения. Немаловажно, что эталонное произношение предъявляется с позиции носителя языка, владеющего литературной нормой, что повышает интерес студентов к обучению.

Упражнения мультимедийного комплекса включают в себя задания на усвоение и закрепление фонетики и лексики русского языка. Предъявляемый языковой материал полностью соответствует тематическому планированию учебника, что позволяет преподавателю встраивать работу с программой в процесс обучения русскому языку на занятиях.

Среди других актуальных при изучении РКИ технологий можно выделить развивающие технологии, к которым относятся технология проблемного обучения, технология проектной деятельности, технология решения речемыслительных задач, технология мастерской, технология развития критического мышления.

Технология проблемного обучения предполагает применение знаний учащимся в новой ситуации, которая заключается в поставленной перед ним учебной задаче, то есть проблеме. Учащийся самостоятельно вырабатывает алгоритм действий для решения задачи, постановка которой может осуществляться разными способами [17]: через подведение к противоречию и предложение найти способ его разрешения; обнаружение противоречия на практике; через изложение разных точек зрения на один и тот же вопрос; через предъявление разных позиций; через постановку вопросов, требующих сравнения, обобщения, доказательства, уточнения. Задача учителя – резюмировать обсуждение, подвести итоги работы студентов.

Учебная задача, как правило, формулируется в вопросительной форме. Например, учебной проблемой может быть вопрос «Можно ли купить здоровье?» или «Нужна ли в школе форма?» Ответом на вопрос может стать проект, который является центральным понятием проектной технологии в обучении. При работе над проектом неизбежно организуется речевое общение между студентами, что позволяет улучшить их коммуникативные навыки в ходе учебной деятельности. Таким образом, через работу над проектом расширяются границы коммуникации, языковые навыки получают опору в виде практической деятельности, которую можно корректировать с учётом возрастных особенностей обучающихся. Проект становится лично значимой работой, может осуществляться как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. Проектная деятельность требует переноса знаний в иное поле применения, что способствует развитию иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Использование слов иностранного языка становится настолько же свободным, как и общение на родном языке. В этом и заключается коммуникативный подход к языку: внимание обучающегося сосредотачивается не на языковой форме высказывания, а на его содержательной стороне. Активность студента также является важным фактором успешности.

Проектная технология в обучении иностранному языку призвана перевести изучение языка из формального плана в практико-ориентированный, что является

отдельным мотивирующим фактором при организации коммуникации на иностранном языке. Реализация проекта позволяет изменить традиционное для классической системы обучения распределение ролей между учеником и учителем, сместить отношения из парадигмы «авторитетный учитель – послушный ученик» в парадигму партнёрских отношений «ученик – опытный помощник».

Обобщая сказанное, резюмируем, что проектная деятельность предполагает постановку учебной задачи, которая требует некоторого исследовательского поиска и интеграции знаний; значимость планируемых результатов решения задачи; самостоятельную деятельность студентов; поэтапное выполнение проекта; использование методов, характерных для исследовательской работы: постановка проблемы, определение задач и методов, анализ данных, корректировка, формулирование выводов.

Важным отличием проекта от исследования является наличие конечного продукта проектной деятельности. Таким продуктом может стать рисунок, график, сборник, словарь, постановка, видеоматериал, выставка, коллаж, компьютерная презентация и т.д.

В реализации целей современного образования помогает технология развития критического мышления через чтение и письмо (далее – ТРКМЧП), применение которой позволяет сформировать у студентов умение критически относиться к действительности, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, что является неотъемлемым качеством успешной личности независимо от сферы деятельности [77].

Центральное понятие ТРКМЧП – критическое мышление, то есть конструктивное мыслительное действие, в результате которого информация воспринимается осознанно, соотносится с целью и задачами, происходит отбор ценной части информации с точки зрения конкретной речевой ситуации. Выделяют несколько стадий обучения по данной методике.

Первая стадия – вызов. Прежние знания учеников актуализируются, пробуждается интерес к новой теме, делается прогноз содержания занятия.

Вторая стадия – осмысление. Ученики работают с источником информации, изучая новый материал, сопоставляя собственные предположения с изучаемым материалом.

Третья стадия – рефлексия. Полученные знания «присваиваются» учениками в результате самоанализа, позволяющего закрепить изученный материал.

В рамках ТРКМЧП используются приёмы, подходящие для работы с учениками разных возрастов. Универсальность подхода заключается и в возможности его применения на всех предметах. Некоторые приёмы, используемые в методике ТРКМЧП, применимы и в традиционной системе обучения.

Особое место в учебном процессе занимает мультимедийная презентация. Работа над презентацией предполагает подбор информации, её структурирование, логическое выстраивание, преобразование в текстовый, графический или иной вид. Структура презентации – это её план, включающий название всех слайдов. Первичное определение структуры презентации позволяет избежать повторов и соблюсти логику построения материалов.

Сама по себе презентация – это последовательность демонстрируемых поочерёдно слайдов, электронных страниц, выводимых на экран монитора. На каждом из слайдов может присутствовать текст, рисунок, график, видеофрагмент, фотография. Демонстрация может сопровождаться музыкой или комментарием преподавателя или учащегося. Появление отдельных объектов на слайде также может настраиваться, что позволяет выводить их в нужный момент и повышать наглядность выступления, её эффектность и привлекательность для аудитории. Преимущества использования презентаций на занятиях особенно хорошо проявляются на практических языковых занятиях, предполагающих умение «продуцировать монологические высказывания, содержащие описание конкретных и абстрактных объектов; повествование об актуальных для говорящего событиях во всех видо-временных планах; рассуждения на актуальные для говорящего темы, содержащие выражение мнения, аргументацию с элементами оценки, выводы» [50; 51].

Мультимедийные презентации включаются в процесс изучения разговорной темы поэтапно.

1 этап. Представление нового материала наряду с текстами, заданиями, лексическим минимумом (презентация информативного характера, создаётся преподавателем). Делает возможным более наглядно продемонстрировать лексическое наполнение темы и обеспечивает его комплексное восприятие и лучшее запоминание.

2 этап. Текущий контроль с использованием презентации без звукового сопровождения (создаётся преподавателем). Обычно это видеоряд, клип, ролик, который студенты должны озвучить или прокомментировать, используя новую лексику. Соединение гипертекста и мультимедиа позволяет сделать такого вида задание более эффективным и интересным, так как студенты, работая с визуальными образами, получают истинную коммуникативность дидактических материалов.

3 этап. Презентация как итоговое задание по соответствующей разговорной теме (создаётся студентом). Имеет ряд несомненных преимуществ: активизирует практически все коммуникативные навыки (говорения, аудирования, чтения и письма); приближает учебные действия учащихся к речевой реальности; усиливает мотивацию изучения языка. Кроме того, данная форма открывает большие перспективы для управления самостоятельной работой студентов. Внедрение мультимедийных презентаций начинается с первых занятий. Так, скорейшей культурной адаптации иностранных студентов к жизни в России вообще и в конкретном городе в частности служит тема «Город, в котором мы живём». Она включает в себя знакомство с достопримечательностями и национальными традициями и имеет особое значение для формирования эмоционально-позитивного отношения к стране и народу изучаемого языка. Сразу после обзорных экскурсий по городу студентам предлагается озвучить фрагмент виртуальной экскурсии по историческим местам.

Виртуальные экскурсии, созданные студентами, представляют собой мультимедийные презентации (объединение аудио-, видео- и анимационных

эффектов и гипертекста). Необходимо отметить, что современные китайские студенты, готовясь к итоговому заданию-презентации (работая с документом в программе PowerPoint) и используя все возможности Интернета, попадают в столь любимое и знакомое для них виртуальное пространство, что усиливает интерес к изучению русского языка. Кроме того, соблюдается принцип поэтапного усложнения языковых и коммуникативных заданий. Изучение разговорной темы «Идём в музей» включает в себя все три этапа. Первая компьютерная модуляция рассказывает об известных музеях России и их особенностях. Она может быть представлена как целиком, так и постепенно в течение 2-3 занятий в соответствии с изучаемым материалом. Вторая презентация «Виды музеев», предназначенная для промежуточного контроля, содержит лишь визуальный ряд без текстового сопровождения, что даёт возможность студентам показать знание темы и продемонстрировать степень владения не только лексико-грамматическим, но и лингвострановедческим материалом [4].

При использовании интерактивных технологий важно учитывать, что в некоторых случаях показ подготовленной студентом презентации может служить не помогающим, а отвлекающим элементом. Нередко студенты не комментируют дополняющий презентационный материал, а читают то, что написано на слайдах. Отображая в презентации основную текстовую информацию, учащийся чувствует себя более расслабленно, поскольку может не углубляться в понимание материала, не запоминать его, а просто воспользоваться уже вынесенным на слайды текстом. Как правило, такую работу выдают многочисленные произносительные ошибки, недостаточное понимание смысла произносимого, бездумное воспроизведение материала. Если работа выполняется вне класса, студенты нередко подвергаются соблазну использовать уже готовые материалы, скачанные из Интернета, вместо самостоятельной подготовки работы. Объёмы информации, предлагаемые Интернет-ресурсами, также могут отвлечь от выполнения основного задания. Поэтому важнейшей задачей преподавателя является умелая организация работы студентов с презентациями, начиная от чётких инструкций по подготовке

материала и заканчивая контролем за тем, чтобы материал не зачитывался с экрана, а комментировался самостоятельно.

Перечисленные технологии позволяют не только достигать целей обучения, но и формировать общеобразовательные навыки. Так, работа с интерактивными ресурсами развивает не только коммуникативные компетенции обучающихся, включая лингвистическую, но способность к мыслительным операциям, таким как сравнение, аргументация, опровержение, оценка, формулирование выводов. При работе с Интернет-ресурсами формируются навыки поиска информации, использования справочников и словарей.

Таким образом, образовательные ресурсы Интернета открывают новые возможности для преподавателей русского языка как иностранного. Использование современных технологий обеспечивает методическую поддержку учебного процесса не только путём создания интерактивных заданий и упражнений с использованием текстовой, графической, аудиовизуальной информации, но и путём создания новых учебных материалов.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ литературы позволил определить понятийный аппарат исследования и выявить основные научно-методические подходы обучения русской письменной монологической речи китайских студентов с использованием современных технологий обучения.

Письменная монологическая речь китайских студентов определяется как системное образование, структура и содержание которой рассматриваются с позиции междисциплинарных исследований:

– с лингвометодической точки зрения, это система процессов, порождающих связные письменные высказывания, результатом которых является письменный текст, характеризующийся цельностью, связностью, языковыми средствами и литературным качеством, способный раскрыть не только структуру и

особенности языка, но и взаимосвязь речи носителей русского и китайского языков с языковой картиной мира;

– с точки зрения психологического подхода, это системное структурно-динамическое образование личности и структурно-функциональная организация психической письменно-речевой и письменной деятельности, в психологическое содержание которых входят разные психические процессы в их сложном взаимодействии;

– с точки зрения психофизиологического подхода, это системная и произвольная психическая деятельность, обеспечиваемая различными структурно-функциональными компонентами деятельности, в основе которых лежит комплекс психофизиологических и нейропсихологических механизмов;

– с позиции педагогики, это структурно-динамические особенности письменной монологической речи, включающей ряд способностей, навыков, умений, которые рассматриваются в контексте исследования педагогических условий, средств, методик и технологий её формирования в образовательном процессе.

Обучение русскому языку как иностранному опирается на фундаментальные научные положения психофизиологии, психологии и лингвистики о сложной структуре речевой деятельности, на учение о функциональных системах, о взаимосвязи процессов развития речи и других психических функций человека. Современные тенденции обучения русскому языку как иностранному опираются на компетентностный, личностно-ориентированный и субъектно-деятельностный подходы в образовании, на концепцию языковой личности, которые определяют специфику педагогических условий, методов и технологий формирования и развития языковых (речевых) способностей и компетенций, связанных с письменной монологической речью.

Понимание структурно-содержательных особенностей иноязычной коммуникативной компетентности, определяющей способность к письменной монологической речи, её роли в общей структуре языковых и речевых способностей, позволяет разрабатывать и внедрять современные технологии

обучения русской письменной монологической речи. Современные технологии обучения китайских студентов письменной монологической речи опираются на положение о взаимосвязи и о взаимовлиянии чтения и письма как видов деятельности, о связи устной и письменной монологической речи, на положении о необходимости реализации общедидактических принципов и современных компетентностно-ориентированных и коммуникативных подходов обучения.

Лингводидактические системы преподавания русского языка китайским студентам опираются на концепции «образа языка» в лингвистике, в соответствии с которыми реализуются педагогические системы иноязычного обучения. Доминирующими концепциями языка в настоящее время являются, с одной стороны, системно-структурный образ русского языка, включающий синтаксический, лексический, смысловой и собственно текстовый уровни, с другой – концепция русской языковой личности, позволяющая выйти на уровень смыслового контекста картины мира, зафиксированной в языке носителей русского языка. Существенная разница в фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом компонентах китайского и русского языков создают трудности в преподавании русского языка китайским студентам, а различия в графической системе усложняют презентацию лексических и грамматических систем.

В процессе обучения китайских студентов письменной монологической речи необходимо применять комплексный подход, интегрирующий в себе методы, приёмы и технологии, направленные на развитие всех четырёх видов речевой деятельности, то есть говорения, чтения, письма, слушания, а также на работу с текстами разных стилей и жанров. В качестве эффективных педагогических условий формирования письменной монологической речи у китайских студентов нами рассматриваются:

- педагогические условия, которые обеспечивают высокую внутреннюю мотивацию обучения посредством использования учебных текстов, которые должны вызывать интерес у студентов, по содержанию отвечать современной проблематике, быть информативными;

– педагогические условия, предполагающие применение компетентностно-ориентированных технологий обучения: технологии проблемного обучения (проблемная лекция; бинарная лекция – изложение материала, практическое занятие в форме практикума, практическое занятие на основе кейс-метода); игровые технологии; технологии проектного обучения; интерактивные технологии; информационно-коммуникативные технологии с использованием компьютерных средств обучения и сети Интернет;

– педагогические и лингводидактические условия, основанные на применении методов и приёмов развития письменной монологической речи: методики опор (информационные карты, логико-синтаксические схемы, функционально-смысловые таблицы, тексты-образцы, конспекты, планы высказывания, списки ключевых слов, электронно-цифровые типы опор, связанные с возможностью мультимедийного представления текстов); методика рецензирования и лингвостилистического анализа текстов; система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий и упражнений.

Отсутствие лингводидактической системы использования современных технологий при обучении письменной монологической речи китайских студентов обуславливает необходимость её разработки и экспериментального обоснования.

ГЛАВА 2.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

2.1. Лингводидактическое моделирование применения современных интерактивных технологий для обучения китайских студентов

Целью данной главы является изучение, описание и создание лингводидактической модели для применения современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи.

Процедура моделирования как объективная и универсальная процедура познания широко применяется в педагогике и оказывается самой целостной для описания упражнений и заданий средствами интерактивных технологий, поскольку в нашем случае возникало педагогическое взаимодействие и совместная деятельность с преподавателем и между собой. В нашем случае организация взаимодействия осуществлялась посредством использования электронных писем, записок, рецензий или записанных личных историй студентов. С целью проектирования лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи были проанализированы основные теоретические подходы к пониманию сущностных характеристик педагогических, в частности лингводидактических, систем и процедуры моделирования в научной литературе.

Содержание понятия системы в самом общем виде определяется как средство научного познания [114; 121; 122; 139]. Учитывая характер моделирования, отметим, что в современной науке понятие системы трактуется с позиции системного подхода, а «моделирование представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и внешних факторов» [114]. Система в комплексе связей

её элементов исследуется методами структурного моделирования с использованием соответствующего математического аппарата, что нашло широкое применение в психолого-педагогических исследованиях [116; 117].

О. И. Руденко-Моргун отмечает, что моделирование является ключевым элементом в проектной педагогической деятельности. В этой деятельности проект рассматривается как цикл продуктивной деятельности, направленной на создание интерактивных средств обучения, включающей в себя несколько фаз:

- фаза проектирования предполагает разработку концепции создаваемого средства обучения и создание плана реализации проекта в виде различных систем;
- фаза моделирования включает построение системы, выбор наиболее оптимального варианта и определение технологических шагов для создания системы;
- фаза реализации представляет собой процесс создания конкретного средства обучения на основе выбранной системы;
- рефлексивная фаза предполагает оценку реализованной системы;
- фаза внедрения [138].

Педагогическое моделирование и его результат, в качестве которого выступает педагогическая система обучения, является, как отмечалось выше, системным образованием, включающим, согласно М. В. Ядровской, ряд элементов, среди которых «субъекты обучения, преподавание, учение, взаимодействие субъектов обучения, в основе которого находятся передача и приём учебной информации, осуществляемые средствами методической системы» [175, с. 142]. Результат моделирования в образовательных системах, согласно А. Т. Ахметзяновой, должен соответствовать следующим требованиям: корректность системы, конкретность описания основ функционирования системы, адекватность системы. [13, с. 43-44]. Системный анализ предполагает выделение составных элементов системы, их внутренней структуры и способов взаимодействия; функций, выполняемых моделируемой системой; путей её возникновения и перспектив развития [100].

Создание лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи как вида педагогической системы потребовало проведения анализа современных лингводидактических систем, используемых при обучении китайских студентов русскому языку. В научной работе А. И. Суетиной отмечается, что лингводидактические системы «программируют конкретные учебные действия, а также последовательность их выполнения, обеспечивающие достижение частных и, на их основе, общих целей обучения различным видам речевой деятельности, формирования языковой и речевой компетенций, развития определённых речевых умений и навыков» [148, с. 109].

Важно при этом, что в обучении русскому языку как иностранному, вне зависимости от используемых лингводидактических систем, моделирование лингводидактической системы должно опираться как на общедидактические (наглядность, прочность, доступность и др.), так и на частно-методические принципы обучения (коммуникативная направленность обучения, взаимосвязанность обучения разным видам речевой деятельности, учёт особенностей родного языка, доминирующая роль практических упражнений) [148, с. 109-110].

Проектирование лингводидактической системы требует определения эффективных лингводидактических и педагогических условий иноязычного обучения китайских студентов, которые включают средства, методы, технологии иноязычного обучения, обеспечивающие высокий уровень русской письменной монологической речи у китайских студентов.

Так, например, в лингводидактической системе, представленной в исследовании Цзан Вэньцзянь, в соответствии с целью формирования фразеологической компетенции китайских русистов, в качестве лингводидактических условий разработаны лингводидактические приёмы, система упражнений, заданий, схем, таблиц, способствующих формированию фразеологической компетенции китайских студентов-филологов [164].

Исследование О. И. Руденко-Моргун (2010) посвящено принципам моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на основе гипермедиа технологий. В рамках данного исследования была представлена разработка новых методов предъявления учебного материала, отработки навыков и оценки сформированности умений, позволивших улучшить визуальное и аудиальное восприятие, что способствовало повышению коммуникативной направленности обучения русскому языку, что и стало основой создания системы дополнительных упражнений в данном исследовании.

В целом, в исследовании рассматривались параметры отбора и организации учебных материалов, организация системы обратной связи для обучающихся, были предложены различные формы мультимедийной визуализации информации, тестовые диагностические задания для выявления языковых компетенций. Были разработаны системы индивидуальных траекторий освоения учебного материала в гипермедийной среде и предложены разнообразные формы и методы использования электронных ресурсов с учётом условий обучения и характера решаемых учебных задач.

В работе представлена также специально разработанная система контроля достижения результатов обучения, включающая комплекс диагностических тестовых заданий. Благодаря системе диагностики становится возможным управление учебной деятельностью студентов и её индивидуализация при овладении иностранным языком. В работе рассмотрена организация системы как совокупности взаимодействующих компонентов, к которым относятся учебные материалы, мультимедийные средства визуализации, игровые кейсы с использованием анимации и видеоматериалов, банк записанной русской речи и языковые тренажёры [138].

В исследовании А.К. Новиковой (2012) обоснована эффективность лингводидактической системы с использованием видеоматериалов со специально разработанной системой упражнений и схемой организации занятий на основе совокупности различных педагогических методов [117]. В исследовании Син Юйсы представлена лингводидактическая система обучения китайских студентов

на материале русского научного стиля. В лингводидактической системе представлен комплекс упражнений, который помогает формировать и совершенствовать грамматические навыки через конкретизацию основных лингвистических понятий родного языка и их соотнесения и сравнения с понятиями русского языка. Постепенное освоение грамматических и лексических норм языка осуществляется с помощью специальных упражнений, выполнение которых сопровождается объяснением ошибок, что позволяет студентам рано или поздно сформировать представление о нормативном использовании единиц иностранного языка [143, с. 174].

Данные лингводидактические условия представляют интерес и с точки зрения формирования у китайских студентов компетенций в русской письменной монологической речи, наряду со специальными средствами, методами и технологиями, которые направлены на формирование лексико-грамматических и синтаксических навыков, умений, способностей русской письменной речи у китайских студентов. Перейдём к описанию лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи.

Лингводидактическое моделирование современных интерактивных технологий для обучения китайских студентов русской письменной монологической речи представлено ниже на рисунке 1. Оно основано на создании собственно системы, экспериментальная апробация которой описана в третьей главе исследования. Система включает в себя целевой и технологический компоненты.

Целевой компонент лингводидактической системы при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи основан на включении современных интерактивных технологий, что нашло своё отражение в разработанном в ходе исследования курсе «Формирование письменной речи у китайских студентов начального этапа обучения».

Целью проектирования лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной

монологической речи является достижение высокого уровня грамотной русской письменной речи у китайских студентов.

Для реализации цели сформулированы следующие задачи:

- определить критерии, показатели и методы оценки русской письменной монологической речи у китайских студентов;
- разработать и реализовать педагогические условия с применением компетентностно-ориентированных технологий обучения (технологии проблемного обучения; игровые технологии; технологии проектного обучения; интерактивные технологии; информационно-коммуникативные технологии);
- разработать и реализовать систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий и упражнений с использованием методики опор и рецензирования, направленных на интеграцию самостоятельной поисково-исследовательской деятельности и рефлексивно-деятельностных форм обучения.



КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ: оценка со стороны педагога, взаимооценивание и самооценивание; диагностика уровня сформированности компетенций русской письменной монологической речи; рефлексия учебных достижений и саморазвития.

Рисунок 1 – Лингводидактическое моделирование современных интерактивных технологий для обучения китайских студентов русской письменной монологической речи

Принципы обучения русской письменной монологической речи:

- общедидактические принципы: принципы системности, последовательности, сознательности, активности и деятельностного характера учебной деятельности студентов; научности содержания и методов учебного процесса, наглядности, доступности и прочности результатов обучения, рационального сочетания различных форм и способов учебной деятельности;
- методические принципы: коммуникативной и профессиональной направленности образовательного процесса; взаимосвязи обучения разным видам речевой деятельности, которая предполагает формирование компетенций письменной и устной речи, чтения и аудирования в их методическом единстве; учёт особенностей китайского языка и языковой картины мира носителей китайского языка; доминирующая роль упражнений и опор в овладении русской письменной монологической речью, обеспечивающих формирование компетенций русской письменной монологической речи и грамотную письменную речь.

Реализация данных принципов, целей и задач обучения требует понимания сущности письменной монологической речи с позиции педагогической науки и лингвистического знания, позволяющих выделить структуру и содержание входящих в неё компетенций. Ведущими в педагогике сегодня являются системно-деятельностный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. С этих позиций письменная монологическая речь определяется как структурно-функциональная организация письменной речевой и письменной деятельности студентов, обеспечивающая создание грамотного, логичного и связно

построенного письменного высказывания (системно-деятельностный подход); как системное структурно-динамическое образование личности, включающее ряд способностей, навыков, умений, образующих компетенции письменной монологической речи (компетентностный подход). В структуре компетентности русской письменной монологической речи китайских студентов выделены следующие компетенции:

- лингвистическая компетенция, отражающая знания, навыки, умения и способности лексики, грамматики, фонетики, орфографии русского языка, которые обеспечивают грамотную письменную монологическую речь, способность отличать правильную письменную речь от неправильной и исправлять ошибки;
- дискурсивная компетенция, отражающая языковые знания, умения, навыки и способности, обеспечивающие связность, логичность организации письменных текстов;
- информационно-технологическая компетенция, отражающая знания, навыки, умения и способности, позволяющие осуществлять поиск, извлечение и перевод иноязычной информации;
- социокультурная компетенция, отражающая знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие выбор языковых форм, используемых стилей и лексики в соответствии с социокультурным контекстом.

Технологический компонент лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи. Для формирования выделенных компетенций, формирующих компетентность письменной речи, необходимо создание специальных лингводидактических условий использования современных технологий при обучении китайских студентов письменной монологической речи.

Лингводидактические условия обучения, направленные на формирование компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов, в основе которых лежат современные компетентностно-ориентированные, личностно-деятельностные и информационно-коммуникативные технологии обучения.

При обучении письменной монологической речи необходима постановка учебных задач, предполагающих взаимодействие различных видов речевой деятельности, использование диалогических и монологических форм речи, а также текстов разных жанров для формирования продуктивной лексики. Организация письменной деятельности студентов во время аудиторных и самостоятельных занятий проводится по определённому алгоритму.

Как мы отмечали в других публикациях, «языковой процесс, в основе которого лежит овладение тематическим материалом и подготовка к операциям, связанным с выражением мыслей в письменной форме, предполагает обращение к Интернет-ресурсам» [177]. При обучении письменной монологической речи в ходе экспериментальной работы были активно использованы современные ресурсы, позволяющие выстроить коммуникацию между студентами и преподавателями. Так, одним из наиболее удачных инструментов для дистанционного взаимодействия можно считать мессенджер WeChat, при использовании которого возможна тренировка как устного, так и письменного монологического высказывания. Поскольку WeChat поддерживает не только китайский, но и русский язык, мессенджер позволяет отправлять письменные сообщения на обоих языках, что делает возможным отработку заданий на перевод, обмен высказываниями в письменной форме, а также позволяет организовать письменное общение на русском языке с практической целью.

Организация письменной деятельности является важной частью аудиторной и самостоятельной работы студентов с письменными текстами. Для эффективной организации этой деятельности можно использовать следующий алгоритм:

1. Понимание задания. Студент должен чётко понимать, что от него требуется и какую информацию нужно включить в свой письменный текст.
2. Планирование. Студент должен составить план своего текста, включающий в себя введение, основную часть и заключение.
3. Сбор информации. Студент должен собрать необходимую информацию, которую он будет использовать при написании своего текста.

4. Написание текста. Студент должен начать писать свой текст, исходя из составленного плана.

5. Редактирование и корректировка. После написания текста студент должен произвести редактирование и корректировку своего текста, чтобы убедиться в его правильности и грамматической корректности.

6. Проверка на плагиат. Студент должен проверить свой текст на плагиат, чтобы исключить возможность его неправомерного использования.

Этот алгоритм поможет студентам организовать свою письменную деятельность и достичь лучших результатов при написании текстов.

Организация рефлексивно-деятельностных групповых форм обучения русской письменной монологической речи китайских студентов показала свою эффективность при работе над ошибками. Во время проверки письменных работ китайских студентов преподаватель проводит их анализ и систематизацию следующим образом:

1. Выявление ошибок. Преподаватель выявляет ошибки в письменных работах студентов.

2. Классификация ошибок. Ошибки классифицируются по типу, например, грамматические или лексические.

3. Анализ ошибок. Преподаватель проводит анализ ошибок, определяя их причины.

4. Обсуждение ошибок в группе. Студенты обсуждают ошибки, выявляют причины и предлагают варианты исправления.

5. Исправление ошибок. Студенты исправляют ошибки в своих письменных работах с учётом полученных знаний и советов.

Этот подход к работе над ошибками позволяет студентам не только исправить свои ошибки, но и понять их причины и избежать их в будущем. Рефлексивно-деятельностные групповые формы обучения способствуют развитию коммуникативных навыков студентов и повышению эффективности образовательного процесса.

С целью формирования компетенций письменной монологической речи нами была внедрена технология проектной деятельности на основе метода рецензирования письменных текстов.

Технология проектной деятельности на основе метода рецензирования письменных текстов включает ряд этапов.

Метод рецензирования является одним из методов проблемного обучения и позволяет студентам взаимно изучать, проверять и корректировать свои письменные работы с целью их дальнейшей доработки. Этот метод позволяет не только корректировать ошибки, но и развивать коммуникативные навыки и способности к критическому мышлению.

Проектная деятельность на основе метода рецензирования письменных текстов может быть разделена на следующие этапы:

- 1) получение задания: студенты получают задание на написание письменного текста;
- 2) написание текста: студенты пишут свои тексты;
- 3) рецензирование: студенты обмениваются своими текстами и проводят рецензирование, проверяя тексты друг друга на наличие ошибок и несоответствий заданию;
- 4) корректировка: студенты корректируют свои тексты на основе полученных рецензий;
- 5) повторное рецензирование: студенты обмениваются исправленными текстами и проводят повторное рецензирование;
- 6) обсуждение результатов: студенты обсуждают результаты рецензирования и корректировки своих текстов, а также делятся своими мыслями и идеями.

Метод рецензирования является эффективным инструментом для развития навыков письменной речи, критического мышления и коммуникации. Он позволяет студентам более осознанно подходить к написанию текстов и повышать качество своих работ.

Использование технологии проекта на основе метода рецензирования позволяет не только формировать компетенции русской письменной

монологической речи, но и способствует активизации познавательного интереса, коммуникативной активности в групповом взаимодействии студентов.

Система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий и упражнений с *использованием методики опор*.

Лингводидактическая система формирования письменной монологической речи в китайской аудитории предполагает внедрение в образовательный процесс системы предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий и упражнений с использованием методики опор, которые направлены на формирование выделенных в ходе исследования компетенций письменной речи.

При реализации упражнений и заданий, направленных на овладение китайскими студентами компетенциями русской письменной монологической речи, используются следующие виды опор:

1) карты для наглядного изображения грамматических трансформаций (в центре пишется тип части речи, от него отходят стрелки грамматических категорий, которые могут быть изменены для данной части речи, ведущие к возможным результатам);

2) лексические карты по определённой теме (графически представленные, логико-семантические, сочетательные поля слов в виде солнца, дерева, осьминога и т.п.);

3) карты-опоры для пересказа текста. В центре записывается название текста или его основная мысль, далее лучами выписываются ключевые словосочетания, логически раскрывающие основную мысль, и с помощью стрелочек и линий между ними выстраивается определённая последовательность;

4) карты-повторения в качестве домашнего задания могут использоваться для повторения лексики, грамматики, лексико-синтаксических конструкций языка;

5) карты-опоры для составления монологического высказывания, которое студенты создают самостоятельно при подготовке домашнего задания.

Одной из задач при формировании лингвистической и дискурсивной компетенций русской письменной монологической речи является формирование умения осознанно выбирать стилистические средства русского языка для создания

письменного текста адекватно целям и задачам коммуникации. Данная цель достигается посредством выполнения упражнений и заданий, связанных с изучением лексико-грамматических конструкций письменных текстов, которые включены в учебно-методический комплекс, содержащий 138 заданий и упражнений. Данный учебно-методический комплекс содержит ряд разделов, в которых представлены упражнения и задания, направленные на усвоение китайскими студентами морфологической, синтаксической и лексической структуры русской письменной монологической речи на начальном этапе обучения.

1. В раздел **«Развитие языкового анализа и синтеза»** входят упражнения и задания, в рамках которых активно эксплуатируются различные виды опор. К таким опорам относятся предметные картинки, графические схемы, опорные слова, которые помогают студентам подобрать нужные языковые единицы и восстановить структуру предложений. К таким упражнениям и заданиям относятся:

1) Упражнения с предметными картинками:

– Посмотри на эти предметные картинки и составь предложения, подобрав подходящие по смыслу слова. Какое слово подобрал ты? Впиши его. Запиши предложения, которые у тебя получились. Придумай предложения по нарисованным ниже картинкам. Запиши их.

– Посмотри на картинку. По картинке составлено несколько предложений. Назови первое слово в предложении. Запиши его. Какое второе слово в предложении? Запиши его. Назови и запиши третье слово в предложении (Приложение В).

2) Упражнения на восстановление пропущенных слов:

– Прочитай предложения. В каждом предложении есть потерянное слово. Подбери слово, подходящее по смыслу, впиши его, чтобы сделать предложение завершенным.

3) Упражнения на составление графической схемы предложения:

– Прочитай предложение. Посчитай в нём все слова. Сколько слов получилось? Составь графическую схему этого предложения: большая длинная линия символизирует предложение, короткие полосы обозначают каждое отдельное слово. Заглавная буква в слове обозначается вертикальной чертой.

4) Упражнения на анализ структуры предложений, выполнение которых проводится по принципу от простого к сложному:

– Сделай разбор предложения. Выдели первое слово. Что это за слово? Какое слово второе? Третье? Четвёртое?

– Прослушай предложение. Назови первое слово и запиши его. Затем назови и запиши второе слово. Затем третье слово. Назови и запиши четвёртое слово. Сколько всего в предложении слов? Повтори предложение вслух. Запиши его.

– Посмотри на схему и прочитай предложение. Подходит ли это предложение к схеме?

– Составь 2-3 предложения, подходящих к данной схеме.

– Прочитай короткое стихотворение. Закончи его, заполнив пропуск словом, близким по звучанию и подходящим по смыслу. Нарисуй к этим предложениям схемы. Пример стихотворения: Ёлочка, ёлка, колкая _____ (иголка).

2. Раздел «Формирование навыков и умений использования предлогов». Формированию данных навыков и умений у китайских студентов уделяется особое внимание, что требует использования специальных упражнений и заданий, направленных на формирование лингвистических умений правильного использования предлогов в предложениях:

– Прочитай предложения. Выдели в них предлоги.

– Запиши предложения без пропусков, подбирая нужные предлоги.

Пример: Мальчик играет ___ щенком. Ученики идут ___ школу.

– Составь словосочетания из данных слов, используя нужные предлоги.

Пример: долететь, доехать, добежать, доползти, дойти _____ границы, школы, моря, деревни, дупла. Упражнение может выполняться в игровой форме.

3. **Раздел «Формирование навыков и умений звукового и слогового анализа слов»** призван помочь студентам научиться воспринимать отдельные звуки русского языка и объединять их в слоги, а также соотносить графические символы (буквы) и фонемы (звуки). Это особенно актуально в связи с принципиальным различием графических систем русского и китайского языков. Раздел включает следующие упражнения.

– Перед тобой слова с пропущенными гласными буквами. Заполни пропуски так, чтобы получилось слово. Пример: ЗВ...РЬ, РОМ...ШКА, ЗАД...ЧА.

– Перед тобой слова с пропущенными согласными буквами. Заполни пропуски так, чтобы получилось слово. Пример: БЕРЁ...КА, ЛОША...КА. Подбери и запиши проверочное слово к каждому слову в задании.

– Закрась лишнюю согласную букву в скобках. Каким словом можно проверить выбор? Запиши его. Пример: ЧА(Ш, Ж)КА, ГОЛО(В, Ф)КА.

– Перед тобой слова с пропущенными согласными буквами. Заполни пропуски так, чтобы получилось слово. Пример: ВИЛ...А, ДРУ...ОК, БАНО...КА. Подчеркни все согласные в словах.

В данном разделе уместны также игровые упражнения, которые широко используются в обучении и характеризуются высокой увлекательностью при выполнении: игра «Звук играет в прятки», игра «Весёлые бусы», игра «Составь лесенку», игра «Составь предложение», игра «Потерянные буквы и слоги».

4. **Раздел «Дифференциация согласных звуков Д – Т»** направлен на различение сходных звуков, что затруднено у китайских студентов из-за отсутствия противопоставления звуков по глухости-звонкости. Звук китайского языка произносится как нечто среднее между Д и Т, поэтому китайскому уху трудно уловить разницу между русскими звуками. Раздел включает упражнения, аналогичные следующим.

– Произнеси слоги со звуками Д и Т. Пример: ДА – ДО – ДУ – ДЫ. ТА – ТО – ТУ – ТЫ. АТ – ТА – УТ – ТУ. ДО – АД – ТО – УТ.

– Послушай и произнеси похожие звуки Д (звонкий) и Т (глухой).

– Вставь вместо точек буквы Д и Т. Пример: ЗА...АЧА, КО...ЁНОК, ...ОМОСЕД, ...АПОК, ВО...А, ГРАМО...А, БЕ...А.

– Прослушай и запиши под диктовку словосочетания. В записанных словах подчеркни буквы Д и Т.

– Приведи примеры слов со звуком Д. Запиши их.

– Приведи примеры слов со звуком Т. Запиши их.

– Спиши предложения, заполняя пропуски буквами Д и Т. Затем запиши эти предложения под диктовку. Пример: В горо...е нас...упила осень. Лис...ья покрыли асфаль... . В ...оме с...емнело.

– Прослушай стихотворение. Отметь в нём слова со звуками Д и Т. Обведи звук Д в кружок, а звук Т подчеркни.

5. **Раздел «Дифференциация согласных звуков С – З»** подчинён той же логике, что и предыдущий, и включает такие упражнения.

– Прочитай слоги. Звонкий согласный З подчеркни синим цветом, а глухой согласный С – зелёным цветом. Пример: ЗА – СА – ЗУ – СУ, ЗО – ЗЫ – ЗУ – ОЗО.

– Слоговой диктант. Запиши слоги под диктовку.

– Назови слова на буквы С и З.

– Послушай слова. Определи место звука С или З в словах. Запиши цифру, которая обозначает этот звук. Запиши само слово рядом. Пример: КОСА – 3, коса.

– Выпиши слова в 2 колонки: слова с буквой С пиши в правую колонку, слова с буквой З пиши в левую колонку. Пример: ЗОНТИК, ЗВЕРИ, САПОГ, ЗАВОД, ЗАРЯ, ЗЕЛЁНКА, СОКОЛ, САНКИ, СОБАКА, ЗИМА, СОН.

– Прочитай пословицы и поговорки. Повтори вслух слова, в которых есть звуки С или З. Пример: Слово – серебро, молчанье – золото. Береги нос в сильный мороз.

– Перед тобой слова с пропусками. Вставь на место точек букву С или З. Затем запиши эти предложения под диктовку. Пример: Мы были в го...тях у

се...тры ...Зои. В моро...ном ле...у потре...кивали сучья. Моя ...оловка – ...убной врач.

6. **Раздел «Дифференциация согласных звуков Ж – Ш»** позволяет разобраться, что шипящие звуки русского языка отличаются от шипящих звуков китайского языка и произносятся иначе. Раздел включает следующие упражнения.

– Распредели слова по корзинам: в одну корзину собери слова с буквой Ш, а в другую корзину – с буквой Ж.

– Прочитай пары слов. Чем отличаются слова в парах? В чём отличие слов по значению? В чём отличие по звучанию? Подчеркни буквы, которые в этих словах различаются. Пример: ШИЛ – ЖИЛ, ШАР – ЖАР, ШАЛЬ – ЖАЛЬ, КРУШИТЬ – КРУЖИТЬ.

– Прочитай слова. Звонкий согласный Ж подчеркни синим цветом, а глухой согласный Ш – зелёным цветом. Отметь, где стоят эти буквы: в начале, в середине или в конце. Пример: ШИПЫ, ЖИВОТ, ЖИРАФ, ШИШКА, КОЖА.

– Прочитай стихотворение (работа с текстом А. Берестова «Дождь»). Выбери, какая буква должна стоять на месте пропусков – Ш или Ж. Запиши эту букву.

– Прочитай словосочетания и включи их в состав предложений. Запиши придуманные тобой предложения. Пример: Жёлтый шарф. Бабушка повязала жёлтый шарф.

7. **Раздел «ЖИ – ШИ пиши с буквой И»** направлен на работу не только с графическими, но и с орфографическими нормами русского языка. Он позволяет разграничить буквы И и Ы, обозначающие один и тот же звук Ы. Стоит отметить, что звук Ы может показаться похожим на звук китайского языка, однако они имеют разные оттенки звучания. Раздел включает следующие упражнения и задания.

– Подпиши слова к картинкам (Приложение В).

– Прочитай предложения. Найди в тексте и прочитай слова, которые пишутся с буквой Ш. После этого прочитай слова с буквой Ж. Напиши диктант с этими словами. Пример: На земле лежит снег. После дождя на улице лужи. У нас во дворе живут ежи. Мама сшила мне шапку.

– Прочитай текст. Сначала произнеси слова, в которых пишется буква Ш, затем слова, в которых пишется буква Ж. Запиши текст под диктовку. Пример: Дождик шелестит по траве. Жуков не слышно.

8. Раздел «Дифференциация согласных звуков С – Ш» включает такие упражнения и задания.

– Вслух прочитай пары слов. Объясни, чем они различаются. В чём их различия в написании? В чём различия в произношении? В чём различия в значении? Пример: КРЫСА – КРЫША, СУШКА – МУШКА, МАШКА – МАСКА.

– Прочитай звуки С и Ш. Объясни, чем различается произношение этих звуков. Посмотри в фонетическую таблицу и сравни свой ответ с данными.

– Подбери к рисункам слова, в которых есть звуки С и Ш. Запиши эти слова.

– Прочитай слова. Вставь на место точек буквы С или Ш. Запиши под диктовку словосочетания с этими словами. Пример: но...ит, ...ирокий, ...ильно, ло...адь.

– Спиши предложения. Найди в них буквы С и Ш и подчеркни. Пример: Саша нашёл гриб. Пошёл дождь, и дети поспешили домой. У Шуры красивый шар.

9. Раздел «Дифференциация мягких согласных звуков С' – Щ» включает следующие упражнения и задания.

– Прочитай слоги со звуками Щ и С'. Попробуй придумать слова, в которых есть эти слоги. Запиши 2-3 слова с этими слогами. Пример: ЩА – СЯ, ИСЬ – ИЩ, ЩЕ – СЕ, АЩ – АСЬ.

– Вместо точек впиши буквы С или Щ. Подчеркни эти буквы линиями разного цвета. Пример: По...адил ...авель и ...вёклу. ...емена проро...ли. ...ладкий ки...ель и ки...лые ...и.

– Прочитай пословицы, поговорки и чистоговорки. Запиши их, обращая внимание на буквы С и Щ. Подчеркни эти буквы в словах. Пример: Всякой вещи – своё место. Щи да каша – пища наша. Щенок стащил сосиску.

– Перед тобой слова, в которых есть буквы С и Щ. Прочитай эти слова, обращая внимание на разницу в произношении звуков. Подчерки в этих словах

буквы Щ и С разноцветными карандашами. Напиши диктант с этими словами. Пример: ВОСХИЩЕНИЕ, СТЕКОЛЬЩИК, НОСИЛЬЩИК.

10. Раздел «Дифференциация звуков Ш – Щ» включает следующие упражнения и задания.

– Прочитай слова, в которых есть буквы Ш и Щ, и раздели их в две группы: слова с буквой Ш и буквой Щ. Пример: КЛЕЩИ, ШИЛО, ОШЕЙНИК.

– Прочитай пары слов. В чём разница между этими словами? Как различается их произношение? Написание? Значение? Объясни, как отличить одно слово от другого. Придумай и запиши предложения с некоторыми из этих слов. Пример: ЧАША – ЧАЩА, ПОМЕШАТЬ – ПОМЕЩАТЬ, ЗАЩИТА – ЗАШИТА.

– Вспомни, чем отличаются звуки Ш и Щ (Ш – всегда твёрдый, Щ – всегда мягкий). Прочитай слова с этими звуками. Затем запиши их под диктовку. Пример: ЩУКА, ПИЩА, ВЕЩИ, УКУШУ, ПИЩАТЬ, ПИШЕТ, РЕШАЕМ, ЗАЩИЩАТЬ, ЩУПАТЬ, ШИПЕТЬ.

– Прочитай словосочетания с пропусками. На месте точек запиши буквы Ш или Щ. Буквы записывай разными цветами: твёрдый согласный Ш – ручкой синего цвета, мягкий согласный Щ – ручкой зелёного цвета. Пример: ...ирокая пло...адь, поло...у в воде, ...ерстяная кофта, ...ёлковое платье.

– Прочитай предложение. Для подчёркнутых слов составь графические схемы. Пример: Кошка подошла к клетке, и щеглы всполошились.

11. Раздел «Дифференциация звуков Ч – Щ» содержит следующие упражнения и задания.

– Прочитай слоги. Вспомни и запиши слова с этими слогами. Пример: ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ, АЧ – АЩ.

– Прочитай пары слов. Чем отличаются слова в парах? Объясни, в чём отличие этих слов по произношению, написанию, значению. Подчеркни буквы, которыми различаются слова в каждой паре. Пример: ПЛАЩ – ПЛАЧ, ЗАЧИЩАТЬ – ЗАЩИЩАТЬ, ПОМЕЩАТЬ – ПОМЕШАТЬ

– Запиши слова, найди в них слоги ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ и подчеркни их. Пример: ЧУДО, БЛЕЩУТ, ЧАШКА, ЩАВЕЛЬ, ЩУРИТЬСЯ, ЧАЙКА, ПЕЧАЛЬ.

– Вместо точек впиши буквы Ч или Щ. Пример: ...АДО, ОСВЕ...ЕНИЕ, ЗАДА...А, ...ЕЛОВЕК, ...ЕДРОСТЬ.

12. Раздел «Дифференциация звуков Р – Л» может быть особенно сложен для китайских студентов, так как неразличение звуков Р и Л – одна из наиболее частых произносительных ошибок, приводящих к смешению звуков как на письме, так и в устной речи. Раздел включает следующие упражнения и задания.

– Прочитай вслух слоги. Пример: РА – ЛА – РА, РО – ЛО – ОЛ, ЛЫ – РЫ – ЫЛ.

– Вспомни и запиши слова со слогами РА, ЛА, РО, ЛО, РУ, ЛУ.

– Прочитай пары слов. Чем слова в парах отличаются друг от друга? Объясни, в чём различия произношения, значения, написания слов в парах. Пример: РОЖЬ – ЛОЖЬ, РОВ – ЛОВ, РАМКА – ЛАВКА.

– Прочитай текст и подчеркни в нём буквы Р и Л разноцветными карандашами. Запиши его.

– В словосочетаниях пропущены буквы Р и Л. Заполни пропуски нужными буквами. Прочитай словосочетания вслух, а затем запиши с ними диктант. Пример: К...углый сто.... Спе...ое, к...асное яб...око. Тёп...ый вете....

– Игра «Волшебная лесенка». На месте прочерков впиши нужные буквы, чтобы получились слова. Пример: Р _ _ _ _ . Л _ _ _ _ . Р _ _ _ _ _ .

13. Раздел «Написание слов с мягким знаком» позволяет отработать обозначение мягкости звука на письме с помощью отдельной буквы, которая при этом не обозначает звука, а лишь влияет на произношение соседних звуков. При освоении русского письма важно научиться не игнорировать мягкий знак. Раздел включает такие упражнения и задания.

– Прочитай пары слов. Чем слова в парах отличаются друг от друга? Объясни, в чём различия произношения, значения, написания слов в парах. С некоторыми словами составь и запиши предложения. Пример: КОН – КОНЬ, УГОЛ – УГОЛЬ, ПЛАКАТ – ПЛАКАТЬ, СТАЛ – СТАЛЬ.

– Запиши слова с мягким знаком на конце. Определи род каждого из них. Пример: ТЕНЬ, КИСЕЛЬ, ПЕНЬ, ФАСОЛЬ, СТЕПЬ.

– Перед тобой пары слов. Некоторые слова в парах имеют мягкий знак не на конце, а в середине слова. Это влияет на произношение и написание слова, меняет его значение. Прочитай эти пары. С некоторыми из них составь и запиши предложения. Пример: ПОЛКА – ПОЛЬКА, БАНКА – БАНЬКА, ГАЛКА – ГАЛЬКА.

– Вслух прочитай слова. Затем попробуй прочитать их так, как будто в них нет мягкого знака. Что поменялось в произношении? Есть ли такие слова в русском языке? Пример: МАЛЬЧИК, ХОДЬБА, ЛЬДИНА, ПИСЬМО.

– Перед тобой словосочетания, в которых пропущен мягкий знак. Напиши пропущенную букву на месте точек. Составь и запиши свои словосочетания со словами, в которых пишется мягкий знак. Пример: Пис...мо мал...чика. Бол...шая л...дина.

– Раздели слова по правилам переноса. Примеры: КОЛЬЦО, ШКОЛЬНИК, ДЕНЬГИ, БУЛЬОН, ТОЛЬКО, МАЛЬВА.

– Для данных слов оставь звуко-буквенные схемы. Напиши, сколько букв и звуков в каждом из слов. Пример: КОПЬЁ, ДОЛЬКА, ЗДОРОВЬЕ, АЛЬБОМ, ЛОСОСЬ.

– Упражнения на правописание слов с разделительным мягким знаком. Прочитай предложения. Найди и выдели слова, в которых пишется разделительный мягкий знак. Запиши эти слова. Пример: Осенью пожелтели листья на деревьях. На новоселье было веселье.

– Прочитай слова вслух. Найди в них и выдели сочетание СТЬ. Составь и запиши с некоторыми словами предложения или словосочетания. Пример: СЧАСТЬЕ, ЧАСТЬ, ЧЕСТНОСТЬ, ВЕСТЬ, ГОРДОСТЬ.

В каждый раздел лингводидактической системы включены словарные диктанты, диктанты с ошибками с использованием самопроверки и взаимопроверки студентами выполненных заданий, а также раздел с заданиями на закрепление пройденного материала. Например, для закрепления раздела «Написание слов с мягким знаком» предложены задания, составленные на

материале пословиц и поговорок: в задании предлагается послушать пословицы и поговорки, прочитанные учителем, а затем прочитать их вслух самостоятельно.

Хорошим примером такой пословицы является, например, «Ученье – свет, а неученье – тьма». Затем студентам предлагается объяснить использование мягкого знака в словах. Задания в игровой форме также пользуются популярностью у студентов. Примером такой игры может служить «Диктант с ошибками», в котором необходимо проверить написанный диктант и исправить допущенные ошибки. Такие упражнения позволяют закрепить пройденный материал в занимательной форме.

На основе анализа и обобщения системы упражнений и заданий выделены следующие группы упражнений и заданий, которые направлены на формирование лексико-грамматических навыков, умений и способностей, образующих компетенции русской письменной монологической речи у китайских студентов: упражнения и задания на формирование навыков словообразования и формообразования; упражнения и задания на формирование навыков согласования и управления; упражнения и задания на формирование навыков построения простого и вопросительного предложений; упражнения и задания на формирование навыков построения простого предложения, повествовательных и побудительных предложений; упражнения и задания на формирование навыков построения простого и сложного предложений; упражнения и задания на формирование навыков построения связного текста.

При разработке заданий мы придерживались методических требований доступности терминологии текста в китайской аудитории.

Упражнения и задания систематизированы в зависимости от цели формирования тех или иных навыков и умений, формирующих виды компетенций письменной речи. Каждое задание включает лингвистические термины и подкрепляется таблицами, которые служат опорами: студенты классифицируют или ранжируют по степени значимости лексический материал, что позволяет оценить востребованность той или иной лексики для выполнения работы. Система упражнений и заданий представлена в таблице 1 ниже.

Таблица 1 – Система упражнений и заданий по формированию русской письменной монологической речи у китайских студентов

№	Виды упражнений и заданий	Примеры упражнений
1	Упражнения и задания на формирование графических навыков, соблюдение графических норм русского языка и преодоление графических ошибок	<p><i>В каких словах допущен пропуск букв? 在哪些单词中允许遗漏字母?</i></p> <p>Бежать, читат, книга комиков, раздеваться, серая мыш...</p> <p><i>В каких словах есть ошибки в выборе буквы или буквы переставлены местами? 在哪些单词中, 字母或字母的选择有错误被重新排列?</i></p> <p>Мне ранавится лето. Ты купил машину, это правто? Есть много рек на свете – широких и узких, глубоких и мелких. Я наврал большой букет цветов. Я люблю прироту...</p>
2	Упражнения и задания на формирование навыков словоупотребления, соблюдение лексических норм русского языка и преодоление лексических ошибок	<p><i>Отметьте примеры, в которых неверно указано лексическое значение слов. Запишите правильные определения. 注意错误地指出单词的词汇含义的例子。写下正确的定义。</i></p> <p>1) акробатика — цирковая гимнастика;</p> <p>2) антракт — прозрачный драгоценный камень;</p> <p><i>Замените определения словами. 用文字代替定义。</i></p> <p>Намеренное искажение истины –</p> <p><i>В каких примерах есть ошибки в лексической сочетаемости слов? 在哪些例子中, 单词的词汇兼容性存在错误?</i></p> <p>Автор картины, автор песни, автор коллектива, автор музыки, автор гонорара, автор стихотворения.</p> <p><i>Запишите верно предложения, в которых нарушена лексическая сочетаемость слов. 正确地写下单词的词汇兼容性被破坏的句子。</i></p> <p>Мне рассказали самые следующие новости.</p>

3	Упражнения и задания на формирование навыков словообразования и формообразования	<p>Образуйте слова с помощью данных суффиксов. Объясните, чем различаются эти слова. 使用这些后缀形成单词。解释这些词有何不同。</p> <p>Учить + ТЕЛЬ, Б(а), ЕНИК, ЕНИЕ.</p> <p>Образуйте слова с помощью данных суффиксов. Объясните, чем различаются данные слова. 使用这些后缀形成单词。解释这些词有何不同。</p> <p>Слабый + ОВАТ (ый), ОТ (а)</p> <p>В каких предложениях есть ошибка в употреблении временной формы глагола? 动词的时态形式在哪些句子中有错误?</p> <p>Когда ты досмотрел фильм, мы пойдём гулять?</p>
4	Упражнения и задания на формирование навыков согласования и управления	<p>Составьте словосочетания со словами, чтобы они соответствовали схеме. 用单词制作短语, 使其与方案相匹配。</p> <p>Существительное + прилагательное (красивое платье).</p> <p>Существительное + местоимение (моё платье). Существительное + причастие (купленное платье).</p> <p>Кошка, телефон, комната, кровать, девушка, руки, плащ, утро, день, университет, дедушка.</p> <p>Запишите верно словосочетания с согласованием. 写下正确的短语与协议。</p> <p>Три знаменитый книга; другой три знаменитый книга; один из трех великий книга; три золотой медаль</p>
5	Упражнения и задания на формирование навыков построения простого и вопросительного предложений	<p>Исправьте нарушения порядка слов или пропуск слов. 纠正词序违规或漏字。</p> <p>В России начинается и кончается зима когда?</p> <p>Если вы хотите купить шубу, вы идёте куда?</p> <p>Зимой как нужно одеваться?</p> <p>Исправьте нарушения употребления слов и форм слов в вопросительных предложениях. 纠正疑问句中违反用词和用词形式的行为。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Когда празднует Пасха? 2. Какое действие делают на Пасху? 3. Какие еды готовят на Пасху?

6	Упражнения и задания на формирование навыков построения простого предложения, повествовательных и побудительных предложения	<p>Образуйте формы повелительного наклонения единственного и множественно числа глаголов. Запишите предложения с этими глаголами. 形成单数和复数动词的命令式情绪的形式。用这些动词写下句子。</p> <p>Выйти, открыть, читать, убежать, одеться, надеть, заставить, прочитать.</p> <p>Запишите верно предложения с ошибками в употреблении имени существительного (надежных и предложно-надежных форм).</p> <p>记下名词使用错误的正确句子 (大小写和介词形式)。</p> <p>В цирке я увидел двух акробат.</p> <p>Раньше я хотел стать пожарным, потому что пожарная спасает людей из огня.</p>
7	Упражнения и задания на формирование навыков построения сложного предложения	<p>Запишите верно сложные предложения. Если необходимо, преобразуйте сложное предложение в простые, а простые – в сложное. 正确地写下复杂的句子。如有必要, 将复杂的句子转换为简单的句子, 将简单的句子转换为复杂的句子。</p> <p>Я куплю игру, из рекламы я узнаю игры, что игра интерес и весёлая. Я провожу хорошо время и игра делится с друзьями.</p> <p>Исправьте нарушения в употреблении предлогов и союзов. 纠正介词和连词使用中的违规行为。</p> <p>Вчера я прочитал на сайте, что какая сегодня погода. На прошлой неделе я смотрел по телевидению, что приключения фильм.</p>
8	Упражнения и задания на формирование навыков построение связного текста	<p>Озаглавьте текст. Разделите его на абзацы. Помните, что в каждом абзаце должна раскрываться одна микротема. 标题文本。将其分成段落。请记住, 每个段落应该揭示一个微观主题。</p> <p>Используя опорные слова, составьте связный текст по опорным словам. Проверьте тексты друг у друга. Исправьте ошибки у одноклассника. 使用参考词, 根据参考词组成连贯的文本。检查对方的文本。纠正同学的错误。</p> <p>Перепишите тексты, устранив ошибки. 重写文本, 消除错误。</p>

Продуктивная деятельность студентов позволяет развить практические умения в определении лингвистических особенностей письменных текстов. Например, в результате такой работы студенты могут:

- 1) находить основную тему и идею текста, формулировать тему и идею в связном кратком высказывании (предложении);
- 2) находить в тексте и записывать ключевые слова, определять их значение по толковому словарю, характеризовать их лексико-семантические особенности;
- 3) основываясь на тексте, подбирать ряды однокоренных слов.

По мере того как студенты усваивают основные особенности письменной речи, им предлагаются упражнения, связанные с использованием слов конкретных частей речи. Постепенно студенты учатся анализировать стилистику текста, что позволяет выявлять композиционную связь предложений.

Задания и упражнения, в которых студентам предлагается редактировать тексты с пояснением грамматических и стилистических ошибок, а также редактировать тексты, учитывая предъявленные требования, представляют особый интерес. Преподаватель ставит перед собой задачу сформировать у студентов понятие о грамматической и синтаксической норме при употреблении устойчивых сочетаний или конкретных лексико-грамматических и синтаксических языковых конструкций, используемых в письменном тексте. Редактирование текста включает следующие виды правки:

- корректорская вычитка, предполагающая исправление орфографических и пунктуационных ошибок;
- сокращение текста, то есть уменьшение объёма текста, укорачивание слишком длинных предложений;
- правка-обработка, заключающаяся в исправлении ошибок употребления слов, грамматических форм, нарушений логики, фактической точности, требований стилистики и др.;
- переделка текста, то есть создание нового текста на основе исходного, если исправление первоначального текста по каким-либо причинам невозможно.

Редактирование начинается с относительно простых текстов и призвано сформировать у китайских студентов следующие речевые навыки и умения:

- способность различать нормативные и ненормативные с лингвистической точки зрения высказывания;
- способность оценивать правильность построения предложения и связи (бессоюзной, сочинительной и подчинительной) между его частями;
- способность оценивать правильность построения текста с точки зрения связности предложений;
- умение редактировать как свои, так и чужие письменные тексты, включая вычитку, сокращение и обработку, а также способности провести комплексное исправление текста небольшого объёма.

Формирование данных умений способствует в наибольшей степени формированию лингвистической и дискурсивной компетенций монологической письменной речи.

Другой не менее важной технологией является технология самостоятельной письменной деятельности китайских студентов. Данная технология подразумевает, что преподаватель выполняет роль координатора, сопровождающего самостоятельную письменную деятельность китайских студентов, который проводит сопровождение по направлениям, перечисленным ниже.

Итак, среди задач педагога в организации интерактивного взаимодействия для работы с китайскими студентами в условиях отсутствия среды можно выделить:

- организацию с использованием необходимых ресурсов информационно-образовательной среды (смартфон, WeChat);
- утверждение персональных планов самостоятельной работы студентов, согласование тем и форм заданий, сроков, в которые студент должен предоставить результат своей работы, проработка критериев оценивания выполненных работ, создание технологической карты самостоятельной работы;
- консультативная помощь иностранным обучающимся по вопросам, связанным с обучением;

- создание методических условий, позволяющих провести оценку и рефлексию самостоятельной работы китайских обучающихся;
- персональная поддержка китайских студентов при выполнении ими самостоятельной работы.

Самостоятельная письменная деятельность китайских студентов проводится на основе опорных материалов в виде графических опор, карт-схем, коллажей, которые позволяют графически зафиксировать содержание текста, отобразить ключевое понятие или проблему, которую необходимо осветить в письменном высказывании. Например, при создании опорной схемы при самостоятельном написании текста студенты, читая исходный текст, создают с помощью цветных карандашей систему графических изображений, заключающих в себе основные образы и понятия текста.

Перед чтением текста студентам предлагается список вопросов, на которые необходимо ответить. Наиболее удачными являются тексты, в которых рассматриваются разные, противоположные взгляды на одну и ту же проблему. Это позволяет студентам ознакомиться с разными доводами и принять самостоятельное решение, чья позиция им ближе и почему. При работе с текстом студенты формулируют одну из тем или проблем, которые в нём затрагиваются, ставят цель работы и фиксируют те вопросы, ответы на которые необходимы для всестороннего охвата проблемы. Взаимодействуя в группах, студенты выбирают наиболее интересные вопросы, ответы на которые должны в дальнейшем превратиться в самостоятельный текст.

Приведём пример алгоритма самостоятельной работы студентов с таким письменным текстом, как эссе. Для начала студенты самостоятельно изучают предложенные источники, дополняют их своими источниками, посвящёнными той или иной проблеме. Важно, чтобы проблема была актуальна, понятна и интересна молодым людям. Эссе включает четыре части, которые мы перечислим ниже.

1. Первая часть – вводная, она представляет собой краткое содержание эссе, в ней фиксируется тема и проблема исследования, формулируется тезис (основная

мысль), представляется описание структуры текста и формулируются предварительные выводы.

2. Основная часть включает основные положения эссе и доказательства, которые приводит пишущий.

3. Заключение – финальная часть эссе, содержащая выводы, полученные в результате исследования, кроме того, в заключении могут быть озвучены вопросы, возникшие в процессе исследования и подлежащие дальнейшему рассмотрению.

4. Библиография – список источников, использованных при выполнении работы.

При организации письменной самостоятельной работы студентов одной из ключевых проблем является разработка заданий. При этом необходимо учитывать ряд дидактических требований, таких как требования к временным рамкам, отведённым на выполнение задания, требования к структурированию и логичному выстраиванию учебного материала, требования к практико-ориентированности заданий, направленности на познавательную деятельность студентов.

В процессе самостоятельной подготовки письменных работ студенты выполняют упражнения, направленные на развитие навыков создания письменных текстов. Обучение письменной речи способствует совершенствованию лингвостилистической компетенции студентов, а именно: развитию способности воспринимать различные языковые единицы, анализировать связь между ними, определять их роль и задавать вопросы разных типов с учётом особенностей письменного текста.

Контрольно-оценочно-рефлексивный компонент лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи.

Контрольно-оценочный этап лингводидактической системы не сводится к оцениванию педагогом выполненных китайскими студентами письменных работ. В рамках этого этапа также возможны взаимооценка и самооценка компетенций письменной речи. Форматы оценивания могут быть разными, в том числе речь может идти о заданиях в тестовой форме, диагностике уровня развития отдельных

компетенций русской письменной монологической речи, комплексный анализ результатов с использованием технологических карт, применение техники рефлексивного дневника, защита портфолио, проектных и исследовательских работ и др.

Рефлексивный этап включает постановку задачи оценивания образовательных результатов студента и его роли в учебном процессе. Рефлексия может осуществляться посредством поиска ответов на следующие вопросы:

1. Какие компетенции письменной монологической речи были развиты? В чём проявилась некомпетентность? Возможно ли улучшить результат?
2. Каких учебных и личностных результатов достиг студент в ходе обучения?
3. Что ещё необходимо сделать для повышения иноязычной компетентности в рамках самообразования?

При формировании компетенций письменной монологической речи у китайских студентов важным является развитие второй языковой личности, формирование коммуникативной и социокультурной компетентности. Это позволит студентам не только овладеть языковыми нормами и правилами русского языка, но и стать способными культурно общаться. При организации обучения русской письменной монологической речи китайских студентов необходимо учитывать ментальные особенности русского народа и особенности китайского языка. Это позволит организовать процесс обучения как уникальный и универсальный, который обеспечит высокий результат.

2.2. Специфика обучения русской письменной монологической речи китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды

Выявление специфики обучения русской письменной монологической речи студентов китайских вузов, находящихся в условиях отсутствия языковой среды, предполагает отбор и организацию учебных материалов, а также модели обратной связи для обучающихся. В этой связи были изучены различные формы мультимедийной визуализации информации и выполнены тестовые задания. Таким

образом были обозначены индивидуальные траектории освоения учебного материала в гипермедийной среде.

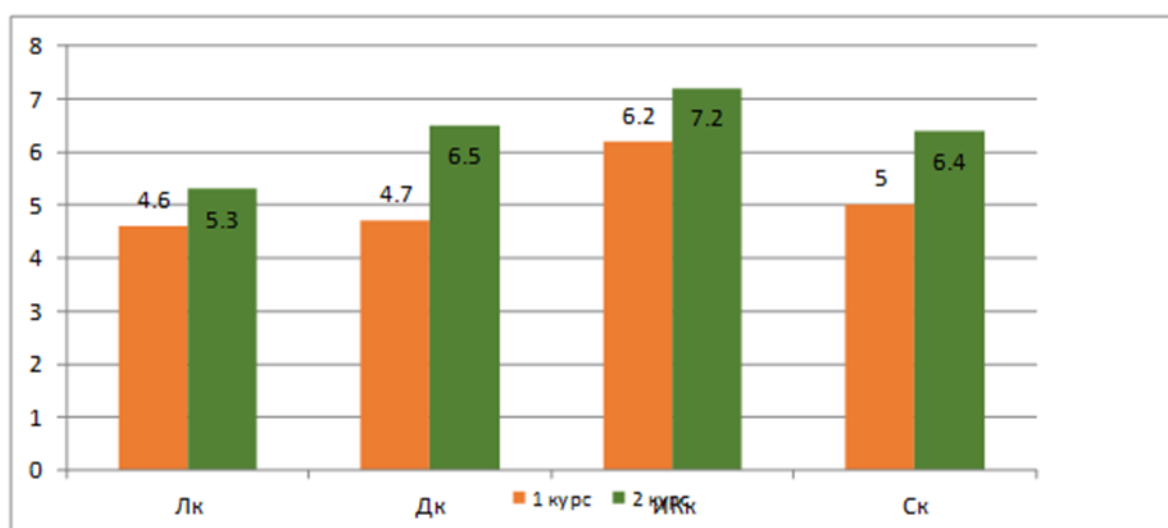
С целью дальнейшего определения специфики обучения русской письменной монологической речи китайских студентов в условиях отсутствия языковой среды были получены первичные показатели интерактивного взаимодействия, затем средние значения (М), отражающие уровень выраженности каждой из компетенций, входящих в структуру компетентности письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения, что представлено в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2 – Сводные результаты исходного уровня компетентности письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 (ЭГ) и 2 курса (КГ 2) обучения

№	Китайские студенты 1 курса обучения (n=32)				Китайские студенты 2 курса обучения (n=32)			
	Лк	Дк	ИКк	Ск	Лк	Дк	ИКк	Ск
1	5	5	6	5	6	6	8	8
2	6	6	7	6	7	7	5	6
3	6	7	7	7	6	8	7	6
4	2	3	3	3	3	4	8	7
5	7	6	7	6	3	8	7	6
6	4	3	4	3	7	8	7	8
7	5	7	7	7	4	8	9	7
8	4	4	6	4	5	6	7	6
9	5	5	8	5	8	7	9	7
10	5	6	6	5	3	6	9	8
11	5	3	9	3	4	8	7	7
12	5	4	7	4	4	7	5	4
13	2	3	5	4	7	8	8	6
14	2	6	5	5	5	7	7	4
15	7	6	7	7	5	8	8	5
16	6	5	5	5	3	6	7	6

17	5	3	9	3	5	8	6	7
18	5	5	7	5	4	3	5	8
19	2	2	5	4	7	4	8	6
20	2	2	5	7	4	7	7	8
21	7	4	7	4	5	7	7	5
22	6	5	5	5	4	4	9	5
23	4	4	7	4	7	6	9	6
24	4	5	7	7	6	4	7	8
25	2	3	3	6	8	7	6	7
26	7	8	8	7	4	6	5	6
27	2	4	4	5	7	8	8	8
28	5	7	7	7	4	8	7	7
29	4	4	6	4	6	7	7	6
30	6	6	8	6	5	5	9	7
31	5	5	6	5	6	5	8	4
32	5	4	5	3	6	6	6	5
М	4,6	4,7	6,2	5,0	5,3	6,5	7,2	6,4

Показатели: Лк – лингвистическая компетенция; Дк – дискурсивная компетенция, ИКк – информационно-коммуникативная компетенция; Ск – социокультурная компетенция



Показатели: Лк – лингвистическая компетенция; Дк – дискурсивная компетенция, ИКк – информационно-коммуникативная компетенция; Ск – социокультурная компетенция.

Рисунок 2 – Уровень компетенций русской письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения

Как показал уровневый анализ, в группе китайских студентов 1 года обучения лингвистическая, дискурсивная и социокультурная компетенции письменной речи находятся на оптимальном уровне развития, информационно-коммуникативная компетенция – на продвинутом уровне развития. Менее сформированными, на оптимальном уровне развития, оказались лингвистическая (M=4,6) и дискурсивная (M=4,7) компетенции, которые определяют способность китайских студентов к грамотной монологической письменной речи, к связности и логичности текстов письменных работ. Каждый четвертый студент (25%) показал продвинутый уровень грамотной монологической письменной речи. 28% студентов продемонстрировали продвинутый уровень дискурсивной компетенции, отражающей способность к построению логически связного письменного текста. Однако более чем у каждого пятого студента (22%) выявлен начальный уровень знаний, умений, навыков и способностей к грамотной письменной речи, к умению выстраивать логически связный письменный текст, что отражает затруднения в построении письменных высказываний, наличие грамматических ошибок в письменных работах этих студентов (рисунок 3).

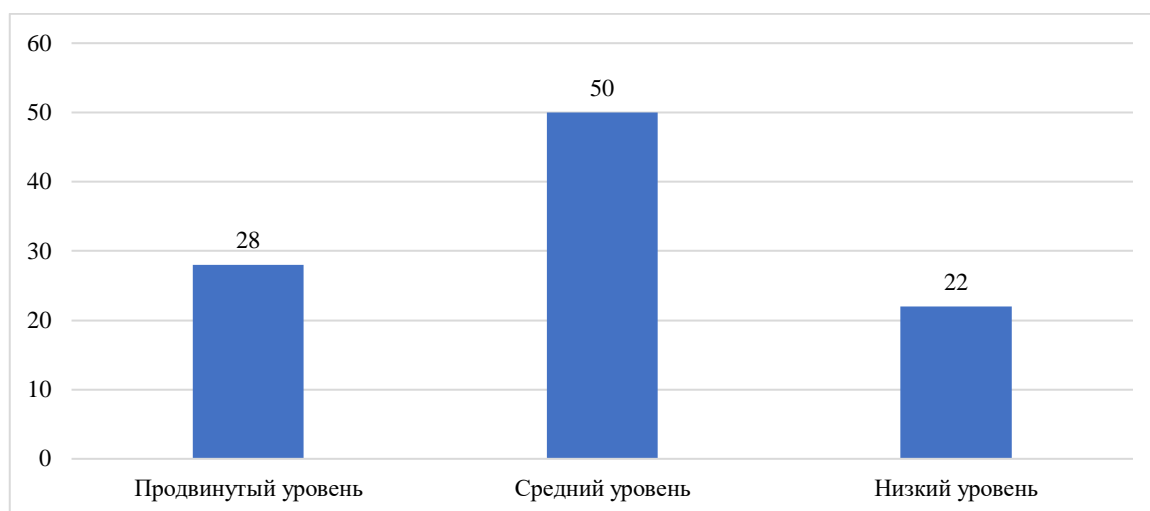


Рисунок 3 – Уровень дискурсивной компетенции письменной речи у китайских студентов 1 курса обучения, %

Более высокие показатели интерактивного взаимодействия на этапе обучения русской письменной речи в группе студентов 1 курса обучения выявлены в

отношении информационно-коммуникативной компетенции ($M=6,5$), определяющей способность студентов к письменной коммуникации, к поиску и использованию иноязычной информации на бумажных и электронно-цифровых носителях. Более чем каждый второй студент 1 курса (53%) продемонстрировал продвинутый уровень, а 16% студентов – высокий уровень информационно-коммуникативной компетенции, что позволяет данной группе студентов эффективно общаться с использованием письменных текстов, работать с письменными источниками на бумажных и электронных носителях (рисунок 4).

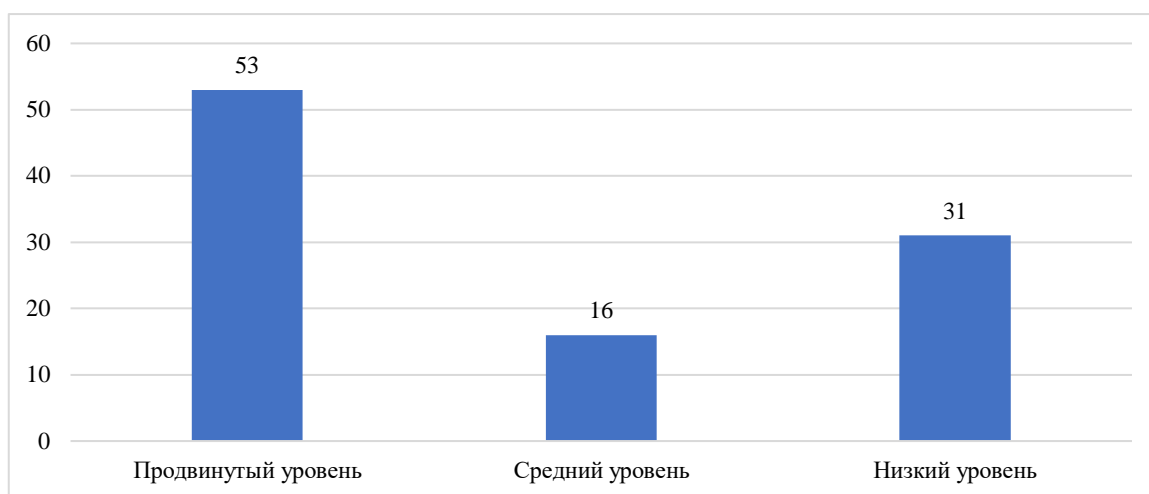


Рисунок 4 – Уровень информационно-коммуникативной компетенции письменной речи у китайских студентов 1 курса обучения, %

Более чем у каждого третьего (35%) студента 1 курса обучения выявлен продвинутый уровень социокультурной компетентности, отражающей их умение учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных работ. Однако у 16% студентов – начальный уровень социокультурной компетентности, что указывает на затруднения в понимании социокультурного контекста русского языка (рисунок 5).

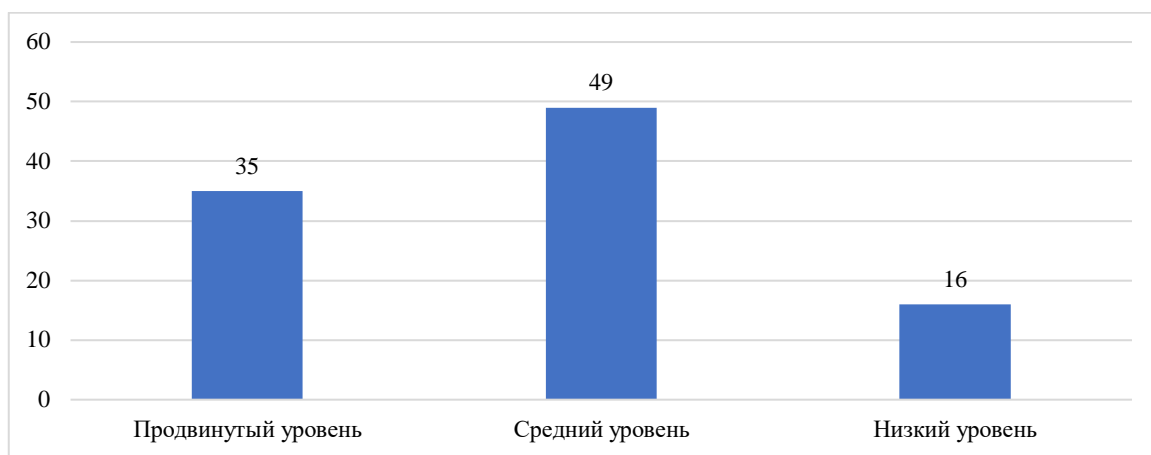


Рисунок 5 – Уровень социокультурной компетентности письменной речи у китайских студентов 1 курса обучения, %

Несколько иная картина выявлена у студентов 2 курса обучения. Лингвистическая компетенция в группе китайских студентов 2 года обучения также находится в зоне оптимального уровня развития ($M=5,3$), в то время как дискурсивная ($M=6,5$), информационно-технологическая ($M=7,2$) и социокультурная компетенции ($M=6,4$) сформированы на продвинутом уровне развития. Так, более чем у каждого третьего студента (34%) выявлен продвинутый уровень, а у 6% студентов – высокий уровень лингвистической компетенции, определяющей грамотную письменную речь. Только 13% студентов показали начальный уровень грамотности, что обнаруживает затруднения и ошибки при выполнении ими письменных работ.

Почти каждый третий студент (31%) 2 курса обучения показал высокий уровень, а 44% – продвинутый уровень дискурсивной компетенции, отражающей способность к построению логически связного письменного текста (рисунок б).

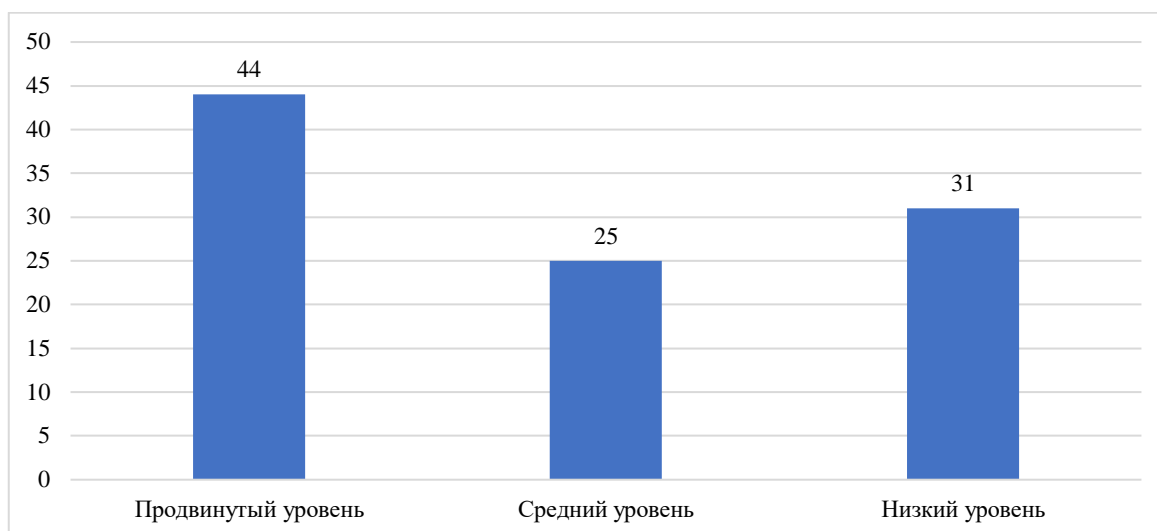


Рисунок 6 – Уровень дискурсивной компетенции письменной речи у китайских студентов 2 курса обучения, %

В группе студентов 2 курса обучения 41% студентов продемонстрировал высокий уровень, а 47% студентов – продвинутый уровень информационно-коммуникативной компетенции, что показывает высокую способность к письменной коммуникации, поиску и изучению письменных источников на бумажных и электронных носителях (рисунок 7).

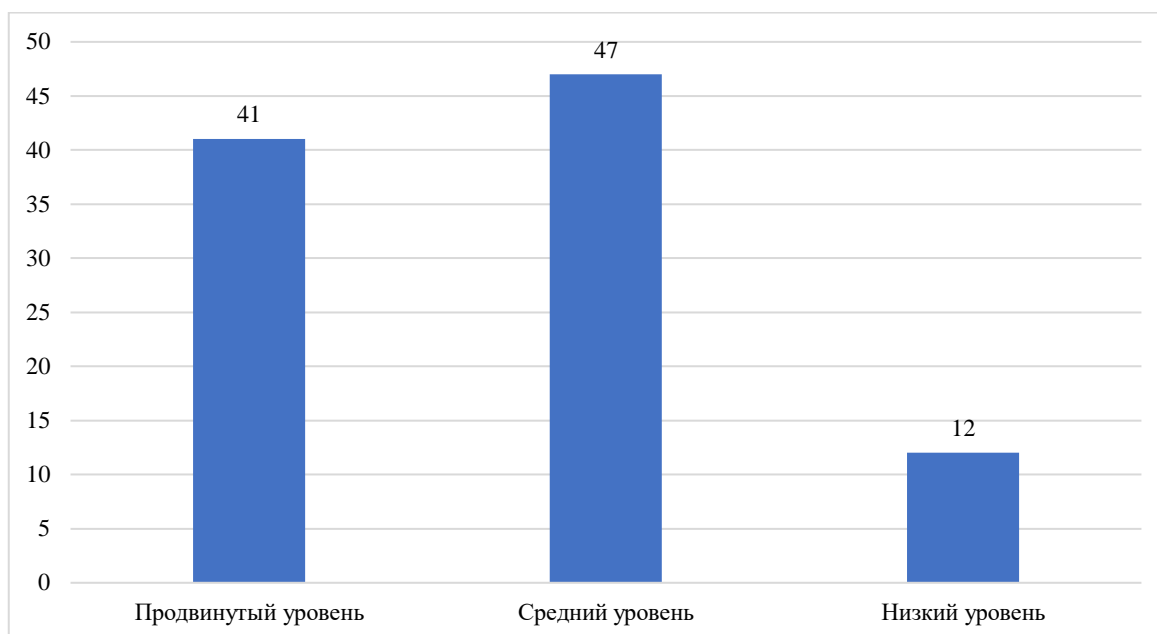


Рисунок 7 – Уровень информационно-коммуникативной компетенции письменной речи у китайских студентов 2 курса обучения, %

Более чем у каждого пятого студента 2 курса обучения (22%) выявлен высокий уровень, а у более чем каждого второго (53%) – продвинутый уровень социокультурной компетенции, отражающей способность учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных работ (рисунок 8).

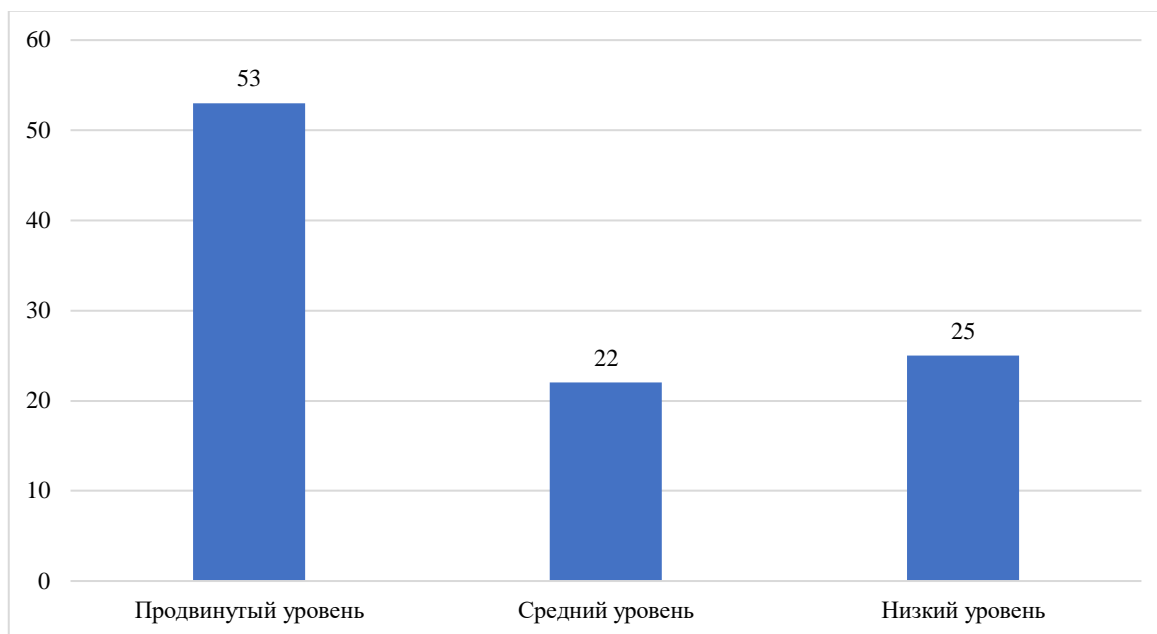


Рисунок 8 – Уровень социокультурной компетенции письменной речи у китайских студентов 2 курса обучения, %

Для оценки статистической достоверности различий компетенций письменной монологической речи у китайских студентов 1 и 2 курсов обучения использовался U-критерий Манна-Уитни, значения которого представлены в таблице 3.

Как показывают результаты статистического анализа, китайские студенты 1 и 2 курсов обучения имеют достоверные различия по показателям дискурсивной ($U = 210$ при $p \leq 0,01$), информационно-коммуникативной ($U = 310$ при $p \leq 0,01$) и социокультурной ($U = 250,5$ при $p \leq 0,01$) компетенций письменной монологической речи. Данные результаты показывают, что китайские студенты 2 курса, в отличие от первокурсников, достоверно отличаются высокой способностью выстраивать логически связный письменный текст, высоким уровнем письменной коммуникации и работы с письменными источниками на

бумажных и электронных носителях, высоким уровнем умений учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных текстов.

Таблица 3 – Значения U-критерия Манна-Уитни по показателям письменной монологической речи у китайских студентов 1 и 2 курсов обучения

№	Компетенции	Значение U-критерий, $p < 0,01$	Зона значимости
1	Лингвистическая	418	в зоне незначимости
2	Дискурсивная	210	в зоне значимости
3	Информационно-коммуникативная	310	в зоне значимости
4	Социокультурная	250,5	в зоне значимости

В уровне лексических, грамматических, фонетических и орфографических знаний, умений, навыков и способностей, обеспечивающих грамотность письменных текстов, студенты 1 и 2 курсов не имеют достоверных различий.

Для исследования трудностей освоения русской письменной монологической речью китайскими студентами был проведен анализ ошибок при выполнении письменных заданий и упражнений в группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения. Результат представлен в таблице 4 и на рисунке 9.

Таблица 4 – Сравнительный анализ ошибок письменной монологической речи у китайских студентов 1 и 2 курсов обучения

№	Типы ошибок	Группа студентов 1 курса обучения, (М)	Группа студентов 2 курса обучения, (М)	Значение U-критерия, $p < 0,01$
1	Графические и орфографические	26	16	220*
2	Лексические	23	21	430
3	Грамматические	34	23	210*
4	Пунктуационные	24	18	480
5	Стилистические	14	12	420

Примечание * – статистически значимые различия при $p < 0,01$

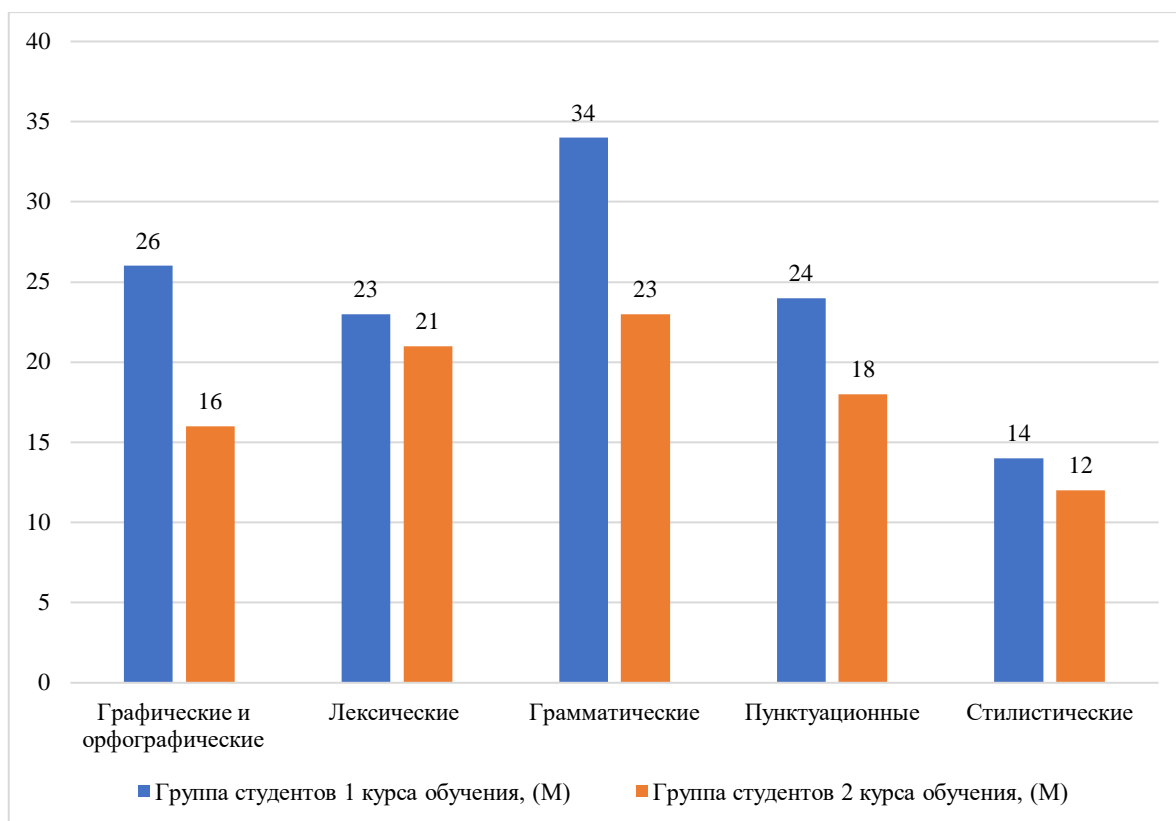


Рисунок 9 – Среднее количество ошибок письменной монологической речи у китайских студентов 1 и 2 курсов обучения

Как показывают результаты исследования, наиболее часто встречающимися ошибками в письменных текстах студентов 1 курса являются грамматические ошибки ($M = 34$); на второй позиции – графические и орфографические ошибки ($M = 26$), далее – пунктуационные и лексические ошибки ($M = 24$; $M = 23$). У студентов 2 курса обучения почти аналогичная картина – на первой позиции грамматические ошибки ($M = 23$); на второй позиции – лексические ($M = 21$); далее по частоте встречаемости пунктуационные ошибки ($M = 18$), графические и орфографические ошибки ($M = 16$). В ходе статистического анализа с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлено достоверное преобладание у первокурсников графических, орфографических ошибок ($U = 220$ при $p \leq 0,01$) и грамматических ошибок ($U = 210$ при $p \leq 0,01$).

Анализ письменных работ китайских студентов показал, что для китайских студентов характерны затруднения при овладении письменной монологической

речью в ходе выполнения письменного задания. Часто встречающимися графическими ошибками китайских студентов являлись неправильные начертания букв, их пропуски и перестановки букв, а также замены одних букв другими. Для китайских студентов затруднительным оказывается распознавание лексических значений приставок глаголов, их временных и видовых значений. Пунктуационные ошибки связаны с трудностями разграничения повествовательных, вопросительных и побудительных предложений по цели высказывания. Наиболее часто встречающимися лексическими ошибками в письменных работах китайских студентов исследуемых групп являлись нарушения норм лексической сочетаемости слов.

Таким образом, полученные результаты показали необходимость разработки, внедрения и экспериментального обоснования лингводидактической системы использования современных технологий, которая обеспечивает преодоление выявленных трудностей и ошибок при обучении письменной монологической речи китайских студентов.

Выводы по второй главе

1. Выделены показатели и методы оценки особенностей русской письменной монологической речи у китайских студентов начального этапа обучения, к которым относятся:

1) компетентность русской письменной монологической речи китайских студентов, включающая следующие компетенции:

– лингвистическую компетенцию, отражающую знания, навыки, умения и способности в области лексики, грамматики, фонетики, орфографии русского языка, которые обеспечивают грамотную письменную монологическую речь, способность отличать правильную письменную речь от неправильной и исправлять ошибки;

– дискурсивную компетенцию, отражающую языковые знания, умения, навыки и способности, обеспечивающие связность, логичность организации письменных текстов;

– информационно-коммуникативную компетенцию, отражающую знания, навыки, умения и способности, позволяющие осуществлять письменную коммуникацию, поиск, извлечение и перевод иноязычной информации;

– социокультурную компетенцию, отражающую знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие выбор языковых форм, используемых стилей и лексики в соответствии с социокультурным контекстом;

2) с целью определения специфики формирования письменной монологической речи были выделены графические, орфографические, лексические, грамматические ошибки, которые в свою очередь делятся на грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические, а также пунктуационные и стилистические ошибки. Разработана система их коррекции.

2. Уровневый анализ русской письменной монологической речи у китайских студентов начального этапа обучения показал следующие особенности:

– китайские студенты-первокурсники характеризуются оптимальным уровнем грамотной письменной речи (лингвистическая компетенция), связности и логичности письменных текстов (дискурсивная компетенция), а также способности выбора языковых форм в соответствии с социокультурным контекстом (социокультурная компетенция); продвинутым уровнем способности к письменной коммуникации, к поиску, извлечению и переводу иноязычной информации (информационно-технологическая компетенция), который характерен более чем для каждого второго (53%) студента-первокурсника;

– у китайских студентов-первокурсников в структуре письменной монологической речи менее сформированными являются лингвистическая и дискурсивная компетенции, которые отражают способность к грамотной монологической письменной речи, к связности и логичности текстов письменных работ: более чем у каждого пятого студента выявлен начальный уровень данных компетенций, что отражает затруднения в построении письменных высказываний, наличие грамматических ошибок в письменных текстах студентов;

– у китайских студентов 2 курса обучения выявлен оптимальный уровень способности к использованию мессенджеров WeChat, который предполагает

тренировку как устного, так и письменного монологического высказывания. Поэтому уровень монологической письменной речи (лингвистическая компетенция) характерен для 60% студентов, и более чем у каждого третьего студента (34%) выявлен высокий уровень ее сформированности. При этом студенты-второкурсники характеризуются продвинутым уровнем связности и логичности письменных текстов (дискурсивная компетенция), который выявлен у 44% студентов, почти у каждого третьего студента (31%) – высокий уровень; продвинутым уровнем способности выбора языковых форм при оформлении письменных работ в соответствии с социокультурным контекстом (социокультурная компетенция), который характерен для более чем каждого второго (53%) студента, высокий уровень отмечен более чем у каждого пятого студента (22%); продвинутым уровнем способности к письменной коммуникации, к поиску, извлечению и переводу иноязычной информации (информационно-коммуникативная компетенция), который характерен для 47% студентов, высокий уровень характерен для 41% студентов-второкурсников.

3. Сравнительный анализ русской письменной монологической речи показал, что китайские студенты 2 курса, в отличие от первокурсников, достоверно отличаются высокой способностью выстраивать логически связный письменный текст (дискурсивная компетентность), высоким уровнем письменной коммуникации, навыков поиска, извлечения и перевода письменных иноязычных источников на бумажных и электронных носителях (информационно-коммуникативная компетенция), высоким уровнем умений учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных текстов (социокультурная компетенция). Китайские студенты 1 и 2 курсов обучения не имеют достоверных различий в уровне лексических, грамматических, фонетических и орфографических знаний, умений, навыков и способностей, обеспечивающих грамотность письменных текстов (лингвистическая компетентность).

4. Исследование трудностей освоения русской письменной монологической речи китайскими студентами на основе анализа ошибок письменных заданий позволило сделать следующие выводы:

– у студентов-первокурсников, как и у второкурсников, наиболее часто встречающимися ошибками являются грамматические ошибки; у первокурсников на второй позиции – графические и орфографические ошибки, у второкурсников лексические ошибки;

– у студентов-первокурсников, в отличие от второкурсников, выявлено достоверное преобладание графических, орфографических и грамматических ошибок русской письменной речи.

Таким образом, полученные выводы выявили необходимость разработки, внедрения и экспериментального обоснования лингводидактической системы использования современных технологий, которая обеспечивает преодоление выявленных трудностей и ошибок при обучении письменной монологической речи у китайских студентов. Изучены возможности мессенджера WeChat, который позволяет отправлять письменные сообщения на обоих языках, что делает возможным отработку заданий на перевод, обмен высказываниями в письменной форме, а также позволяет организовать письменное общение на русском языке с практической целью. В целом, в данной главе рассматривались параметры отбора и организации учебных материалов и их использование у студентов 1 и 2 курсов, а также организация системы обратной связи для обучающихся.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

3.1. Организация констатирующего этапа педагогического эксперимента по обучению китайских студентов русской письменной монологической речи и анализ его результатов

Целью данной главы является описание организации, методов и анализа результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на определение исходного уровня компетенций письменной монологической речи, а также специфики ошибок в письменных текстах китайской студенческой аудитории. При организации второго, обучающего, этапа исследования мы исходили из теоретических положений и основных методологических принципов, изложенных в первой главе работы.

В диссертации описан трёхэтапный педагогический эксперимент: констатирующий этап, собственно обучение и контрольный срез. Обучающий этап исследования осуществлялся нами в течение двух лет для студентов 1 и 2 курсов. Каждый год экспериментом были охвачены 2 группы студентов либо первого курса по 32 человека в каждой, что позволило нам сформировать экспериментальные (далее – ЭГ) и контрольные группы (далее – КГ) первого года обучения, либо по две группы второго курса.

Исследование проводилось на базе Цзилиньского университета иностранных языков, г. Чанчунь, Китай среди китайских студентов 1 и 2 курсов обучения.

Все студенты ЭГ были включены в программу экспериментального практического курса «Формирование письменной речи у китайских студентов начального этапа обучения», где и была реализована созданная в исследовании лингводидактическая система использования современных интерактивных технологий для формирования русской письменной монологической речи.

Контрольные группы (КГ) составили китайские студенты 1 и 2 курсов обучения, которые обучались по традиционной программе: КГ 1 – китайские

студенты 1 курса обучения в количестве 32 человек; КГ 2 – китайские студенты 2 курса обучения в количестве 32 человек.

Всего в педагогическом эксперименте приняло участие 128 студентов.

В начале экспериментальной работы была выбрана тема и определены объект и предмет исследования, сформулированы цели, задачи, понятийный аппарат, а также выдвинута рабочая гипотеза. Для этого была проанализирована научная литература в области философии, социологии, социальной педагогики и психологии, а также нормативные акты и образовательные стандарты.

На втором этапе педагогического эксперимента было проведено эмпирическое исследование, которое помогло уточнить рабочую гипотезу и отработать научно-педагогические средства, способствующие формированию знаний о русской письменной монологической речи у китайских студентов.

На третьем этапе по результатам контрольного среза были проанализированы и обобщены результаты исследования, проведен качественный и количественный анализ итогов эмпирического исследования, а также разработаны научно-методические рекомендации для внедрения исследовательских результатов в практику обучения студентов.

Исследование особенностей русской письменной монологической речи у китайских студентов проводилось на базе Цзилиньского университета иностранных языков, г. Чанчунь, Китай. Исследуемые группы составили студенты двух групп первого курса обучения в количестве 32 человек в каждой и двух групп второго курса обучения в количестве 32 человек в каждой, то есть всего 64 студента на каждом курсе, итого 128 человек.

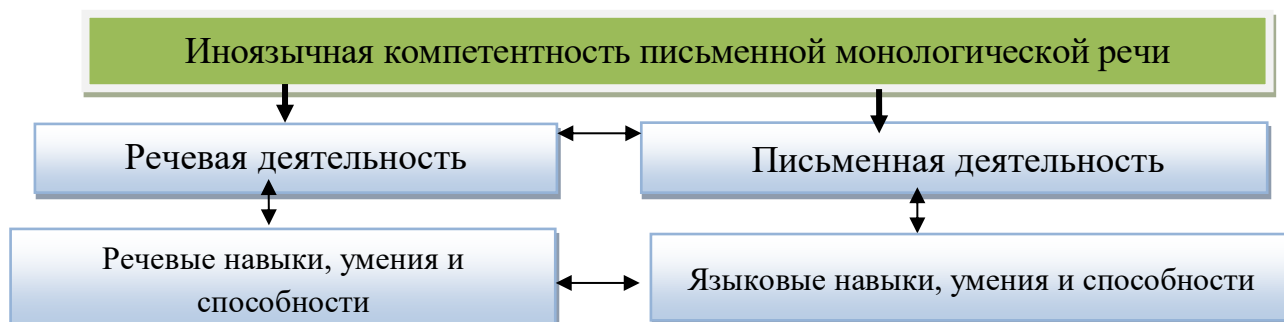
Целью констатирующего этапа исследования стало выявление исходного уровня навыков, умений и компетенций письменной монологической речи на основе анализа ошибок в письменных текстах китайских студентов на начальном этапе обучения.

В ходе констатирующего этапа исследования решались следующие задачи:

- определить показатели и разработать диагностические методики, позволяющие оценить уровень компетенций и входящих в них навыков, умений и способностей к письменной монологической речи у китайских студентов;
- выявить типологию ошибок письменной монологической речи у китайских студентов и предложить тестовые задания по их выявлению;
- провести анализ результатов исследования исходного уровня компетенций и входящих в них навыков, умений и способностей к письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения;
- провести анализ результатов исследования специфических ошибок письменной монологической речи у китайских студентов 1 и 2 курсов;
- собрать статистические данные и определить предпочтительные формы организации учебного взаимодействия с помощью интерактивных технологий.

При решении задачи, направленной на выявление содержания иноязычной компетентности письменной монологической речи у китайских студентов и входящих в ее структуру компетенций (рисунок 10), мы исходили из следующих теоретических положений:

- положение о социокультурной обусловленности языка и речи, в частности о социокультурной обусловленности письменной монологической речи;
- положение о взаимосвязи речи и письма, речевой и письменной деятельности, в том числе о взаимосвязи речевых и языковых компетенций и входящих в них навыков, умений и способностей;
- положение о том, что основой, определяющей процесс формирования письменной монологической речи, является развитие всех остальных видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма в их взаимосвязи.



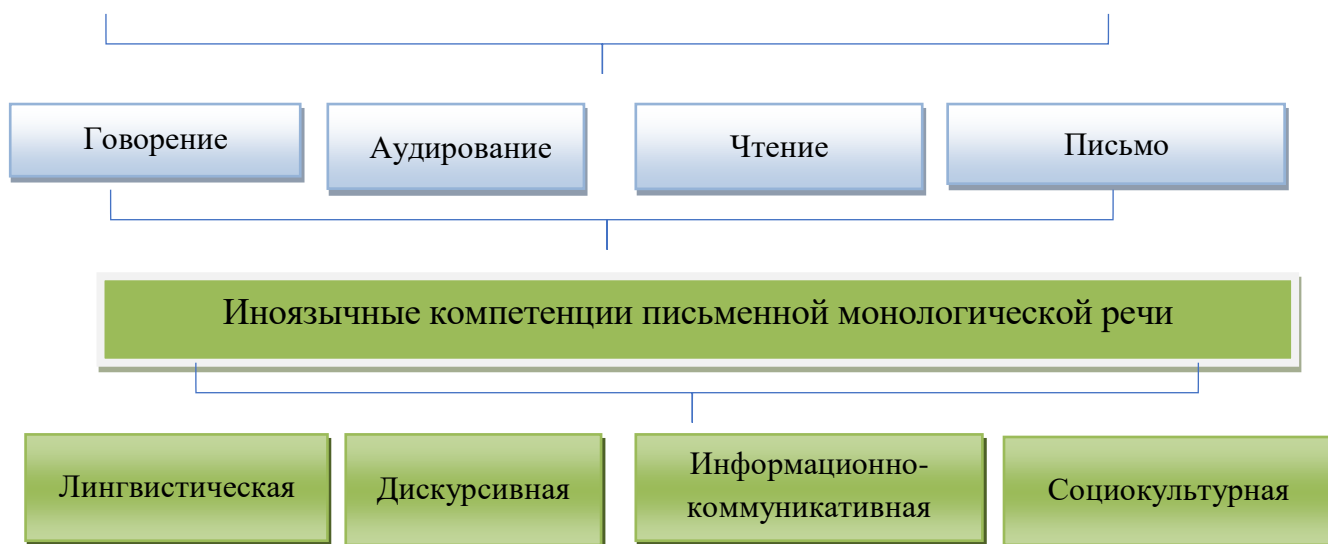


Рисунок 10 – Иноязычные компетенции письменной монологической речи

На следующем этапе были определены показатели и методы оценки компетенций письменной монологической русской речи у китайских студентов и входящих в них навыков, умений и способностей, отражённые в таблице 5.

Таблица 5 – Показатели и методы оценки компетенций письменной монологической русской речи китайских студентов

№	Компетенция	Критерий компетенции	Показатель	Методы оценки
1	Лингвистическая	Лексические; грамматические; фонетические и орфографические знания, умения, навыки и способности	владеет знаниями, навыками и умениями грамотной письменной речи, аналитико- критическими умениями, позволяющими исправлять ошибки, отличить правильную письменную речь от неправильной	экспертная оценка письменных упражнений и тестовых заданий

2	Дискурсивная	языковые знания, умения, навыки, умения и способности, обеспечивающие связность, логичность организации письменных текстов	владеет знаниями, навыками и умениями вариативности речевых решений в письменных текстах	тестовые задания, экспертная оценка письменных текстов
3	Информационно-коммуникативная	знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие, письменную коммуникацию, поиск, извлечение иноязычной информации из различных источников, её перевод из одной знаковой системы в другую	владеет знаниями, навыками и умениями письменной коммуникации, работы с иноязычными текстами на бумажных и электронно-цифровых носителях	экспертная оценка письменной деятельности
4	Социокультурная	знание социокультурного контекста, в котором используется русский язык, адекватное этим особенностям	знает и умеет осуществлять письменную деятельность с учётом социокультурных особенностей страны изучаемого языка	экспертная оценка письменной деятельности

Выделены следующие компетенции письменной монологической русской речи у китайских студентов, которые образуют уровень её компетентности.

Лингвистическая компетенция определяется как знания, навыки, умения и способности в области лексики, грамматики, фонетики, орфографии, обуславливающие грамотную письменную монологическую речь; в качестве её критериев выступают лексические, грамматические, фонетические и орфографические знания, умения, навыки и способности, а также аналитико-

критические умения, позволяющие исправлять ошибки, отличить правильную письменную речь от неправильной.

Дискурсивная компетенция определяется как языковые знания, умения, навыки и способности, обеспечивающие связность, логичность организации письменных текстов; её критериями являются знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие связность и логичность письменных текстов;

Информационно-коммуникативная компетенция – это набор знаний, навыков, умений и способностей, необходимых для осуществления письменной коммуникации, поиска, извлечения иноязычной информации, её перевода из одной знаковой системы в другую. Критериями такой компетенции являются знания, навыки, умения и способности, которые обеспечивают возможность письменной коммуникации с использованием иноязычных текстов, как на бумажных, так и на электронно-цифровых носителях.

Социокультурная компетенция определяется как знания, навыки, умения и способности, обеспечивающие выбор языковых форм, используемых стилей и лексики в соответствии с социокультурным контекстом.

Результаты экспертной оценки письменной деятельности и её результатов в группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения фиксировались в «Карте компетенций письменной монологической речи китайских студентов» (Приложение А). Оценка уровня развития каждой из выделенных компетенций письменной монологической речи проводилась по 11-балльной шкале:

«9-11» – высокий уровень знаний, умений, навыков и способностей к письменной монологической речи;

«6-8» – продвинутый уровень знаний, умений, навыков и способностей к письменной монологической речи;

«3-5» – оптимальный уровень знаний, умений, навыков и способностей к письменной монологической речи;

«1-2» – начальный уровень знаний, умений, навыков и способностей к письменной монологической речи.

Итоговый уровень развития иноязычной компетентности письменной монологической речи у китайских студентов определялся как среднее значение показателей, отражающих уровень развития каждой из выделенных компетенций, полученных в ходе экспертной оценки различных видов письменных заданий и упражнений. На следующем этапе исследования была решена задача, направленная на определение типологии ошибок письменной монологической речи у китайских студентов, в соответствии с которой был проведен выбор тестовых письменных заданий и упражнений по их выявлению (рисунок 11, таблица 6).

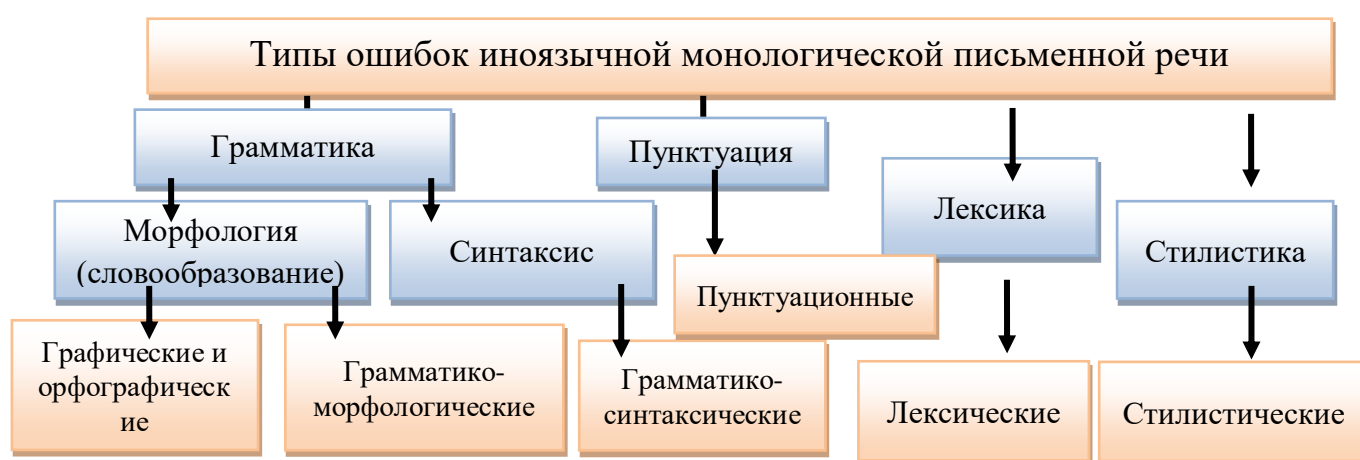


Рисунок 11 – Типы ошибок русской монологической письменной речи

Таблица 6 – Типы ошибок письменной монологической речи китайских студентов и методы их оценки

№	Типы ошибок	Характеристика ошибок	Методы оценки
1	Графические и орфографические	<p>Ошибки, которые могут возникнуть при написании текста, включают в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> - неправильное написание букв, пропуски или перестановки букв; - замена одних букв на другие; - добавление лишних букв; - неправильное написание звука [й]; - отсутствие абзацев в тексте; - ошибки в графическом оформлении цитат 	тестовые задания, экспертная оценка письменных заданий и упражнений

2	Лексические	<p>Ошибки, которые могут возникнуть при использовании слов, включают в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> - употребление слов в несвойственном значении, расширение или сужение значения слова; - нарушение норм лексической сочетаемости; - путаницу между паронимами; - ошибки в использовании многозначных слов, омонимов, антонимов, синонимов 	тестовые задания, экспертная оценка письменных заданий и упражнений
3	Грамматические (грамматико-морфологические, грамматико-синтаксические)	<ul style="list-style-type: none"> - словообразовательные и формообразовательные ошибки; - ошибки в согласовании и управлении в словосочетаниях и предложениях; - нарушение порядка слов в предложениях; - пропуски членов предложения; - упрощение или усложнение предложения 	тестовые задания, экспертная оценка письменных заданий и упражнений
4	Пунктуационные	<ul style="list-style-type: none"> - ошибки в вопросительных предложениях; - ошибки в использовании знаков препинания в сложных предложениях 	тестовые задания, экспертная оценка письменных заданий и упражнений
5	Стилистические	<ul style="list-style-type: none"> - ошибки, связанные с нарушением норм стилистики русского языка в письменных текстах 	анализ письменного текста (сочинения-описания, сочинения-рассуждения)

В соответствии с выделенными типами ошибок были подобраны тестовые письменные задания и упражнения, позволяющие оценить уровень развития письменной монологической речи в исследуемых группах китайских студентов (Приложение Б).

В соответствии со структурой русского языка в ходе исследования были выделены следующие группы ошибок.

Ошибки, которые могут возникнуть при написании текста, можно разделить на несколько категорий:

– графические и орфографические ошибки, такие как неправильное написание букв, пропуски или перестановка букв, замена одних букв на другие, добавление лишних букв, неправильное отображение на письме звука [й], отсутствие абзацев в тексте, ошибки в графическом оформлении цитат и прочие;

– лексические ошибки, которые заключаются в нарушении ясности, точности и логичности словоупотребления. Сюда относятся употребление слова в несвойственном ему значении, расширение или сужение значения слова, нарушение норм лексической сочетаемости, неразличение паронимов, ошибки в использовании многозначных слов, омонимов, антонимов, синонимов и другие;

– грамматические ошибки, в том числе морфологические и синтаксические ошибки. Сюда относятся ошибки в образовании форм существительных, прилагательных, глаголов, ошибки в словообразовании, ошибки в согласовании и управлении в словосочетаниях и предложениях, нарушение порядка слов в предложениях, пропуски членов предложения, упрощение или усложнение предложения и другие;

– пунктуационные ошибки, включающие ошибки в использовании знаков препинания в простых и сложных предложениях и др.;

– стилистические ошибки, отражающие различные нарушения норм стилистики русского языка в письменных текстах.

В качестве методов сбора данных применялся комплекс тестовых письменных заданий и упражнений, каждое из которых нацелено на выявление представленных выше типов ошибок в русской письменной монологической речи. Оценка письменных заданий и упражнений осуществлялась следующим образом: по каждому типу ошибок проводился расчёт количества ошибок в письменных заданиях и упражнениях, а также расчёт общего количества ошибок по каждому студенту и группе в целом. Это позволило определить средние показатели ошибок по исследуемым группам китайских студентов и выявить рейтинг ошибок русской письменной монологической речи.

3.2. Описание обучающего этапа эксперимента: создание системы использования современных интерактивных технологий в условиях ограниченной языковой среды

Целью данного параграфа является экспериментальное обоснование эффективности лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов письменной монологической речи. Вслед за Азимовым Э.Г. [4], в нашем исследовании мы используем термин *интерактивные технологии* как способ педагогического взаимодействия и включения обучающихся в заранее организованную совместную деятельность не только с преподавателем, но и между собой при помощи технических средств (смартфонов) и без них. В нашем случае организация взаимодействия осуществлялась посредством использования электронных писем, записок, рецензий или записанных личных историй студентов.

Исследование проводилось на базе Цзилиньского университета иностранных языков, г. Чанчунь, Китай среди китайских студентов 1 и 2 курсов обучения.

Целью контрольного этапа исследования является выявление динамики уровня навыков, умений и компетенций письменной монологической речи на основе анализа ошибок в письменных текстах китайских студентов на начальном и контрольном этапе обучения. В основе исследования лежит изучение динамики компетенций русской письменной монологической речи и количества ошибок в процессе заявленной в исследовании лингводидактической системы. Основным методом исследования выступил формирующий эксперимент, который проводился по плану для двух эквивалентных групп студентов с предварительным и итоговым тестированием.

В ходе контрольного этапа исследования решались следующие задачи:

– провести сравнительный анализ итогового уровня и динамики компетенций и входящих в них навыков, умений и способностей к письменной монологической речи в ходе реализации лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий формирования русской

письменной монологической речи в экспериментальной и контрольных группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения;

– провести сравнительный анализ итогового уровня и динамики ошибок письменной монологической речи в ходе констатирующего и контрольного этапов исследования в экспериментальной и контрольных группах китайских студентов 1 и 2 курсов обучения. На первом этапе был проведён сравнительный анализ итогового уровня компетенций и входящих в них навыков, умений и способностей к письменной монологической речи в экспериментальной (ЭГ) группе 1 курса и в контрольной группе (КГ 2) китайских студентов 2 курса обучения. Сводные результаты итогового уровня представлены в таблицах 7 и 8 и на рисунке 12.

Таблица 7 – Сводные результаты итогового уровня компетентности письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 (ЭГ) и 2 курсов (КГ 2)

№	Китайские студенты 1 курса обучения, итоговые результаты (ЭГ) (n=32)				Китайские студенты 2 курса обучения, итоговые результаты (КГ 2) (n=32)			
	Лк	Дк	ИКк	Ск	Лк	Дк	ИКк	Ск
1	6	6	8	6	7	7	8	8
2	7	6	7	8	7	7	7	7
3	7	7	8	7	6	7	7	7
4	5	7	7	5	5	5	8	7
5	7	5	7	7	4	7	6	6
6	6	6	8	5	7	8	7	8
7	5	7	7	8	4	8	9	7
8	6	5	8	6	5	6	7	6
9	6	6	8	6	8	7	9	6
10	6	7	6	6	5	7	9	8
11	6	6	9	5	4	8	7	6
12	6	6	7	7	4	7	7	7
13	5	5	7	6	7	8	8	6
14	5	7	8	6	5	7	7	6
15	7	6	7	7	5	8	8	7

16	7	6	6	7	4	6	7	6
17	5	7	9	5	5	8	6	7
18	6	6	8	8	4	5	8	8
19	5	5	7	7	7	5	8	6
20	5	7	7	8	4	7	7	6
21	7	6	7	5	6	7	6	7
22	6	6	8	6	5	4	9	7
23	6	5	8	7	7	6	9	6
24	5	6	8	8	6	5	7	6
25	4	6	7	7	8	7	6	7
26	7	7	8	8	4	6	7	7
27	4	5	6	7	7	8	8	6
28	6	7	8	8	6	8	7	7
29	5	7	7	6	6	7	7	6
30	6	7	8	7	5	6	9	7
31	5	7	7	6	6	5	6	7
32	6	6	7	7	6	6	6	7
М	5,8	6,2	7,4	6,6	5,6	6,7	7,4	6,7

Таблица 8 – Динамика компетентности письменной монологической речи в группах китайских студентов 1 (ЭГ) и 2 курса (КГ 2) обучения

Компетенции письменной речи	ЭГ (1 курс)	ЭГ (1 курс)	КГ 2 (2 курс)	КГ 2 (2 курс)
	1 срез	2 срез	1 срез	2 срез
Лк	4,6	5,8	5,3	5,6
Дк	4,7	6,2	6,5	6,7
ИКк	6,2	7,4	7,2	7,4
Ск	5	6,6	6,4	6,7

Показатели: Лк – лингвистическая компетенция; Дк – дискурсивная компетенция, ИКк – информационно-коммуникативная компетенция; Ск – социокультурная компетенция

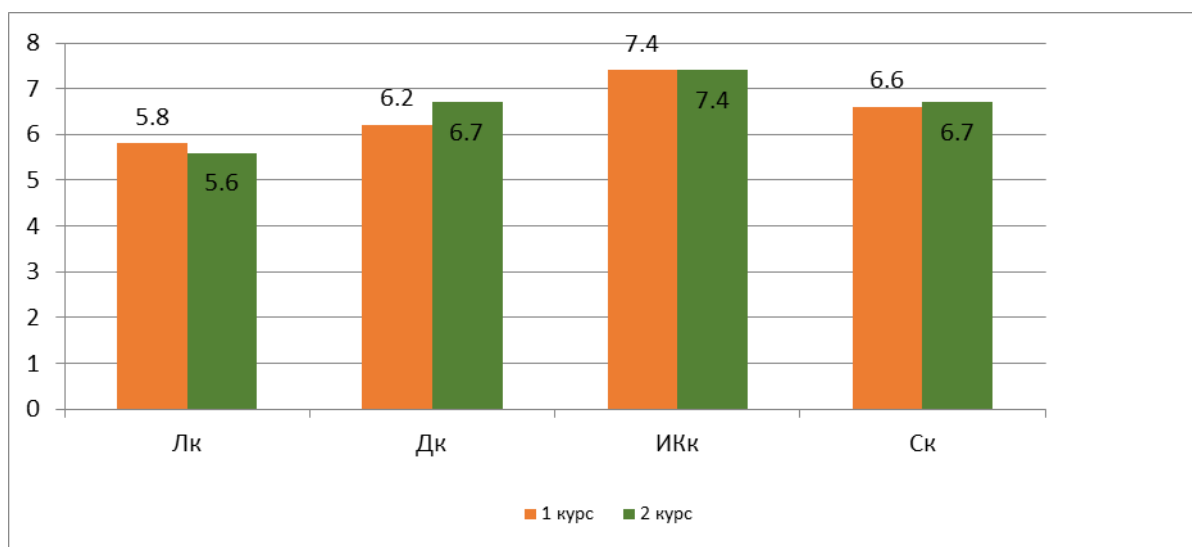


Рисунок 12 – Итоговые измерения сформированности компетенций письменной монологической речи у китайских студентов экспериментальной группы (ЭГ) 1 курса и контрольной группы (КГ 2) 2 курса обучения

В экспериментальной группе китайских студентов после реализации в процессе обучения заявленной в исследовании лингводидактической системы находятся на оптимальном и продвинутом уровне развития: лингвистическая компетенция ($M = 5,8$) в зоне оптимального уровня развития, дискурсивная ($M = 6,2$), информационно-коммуникативная ($M = 7,4$) и социокультурная ($M=6,6$) компетенции письменной речи находятся в зоне продвинутого уровня развития. Студенты показали способность к грамотной монологической письменной речи, что включает умение использовать лексические, грамматические, фонетические и орфографические знания при выполнении письменных упражнений и заданий (лингвистическая компетентность). Для большинства студентов экспериментальной группы характерен продвинутый уровень лингвистической компетентности – 20 чел. (63%), только 12 студентов, составивших 37% от группы, показали оптимальный уровень грамотной письменной речи (рисунок 13).

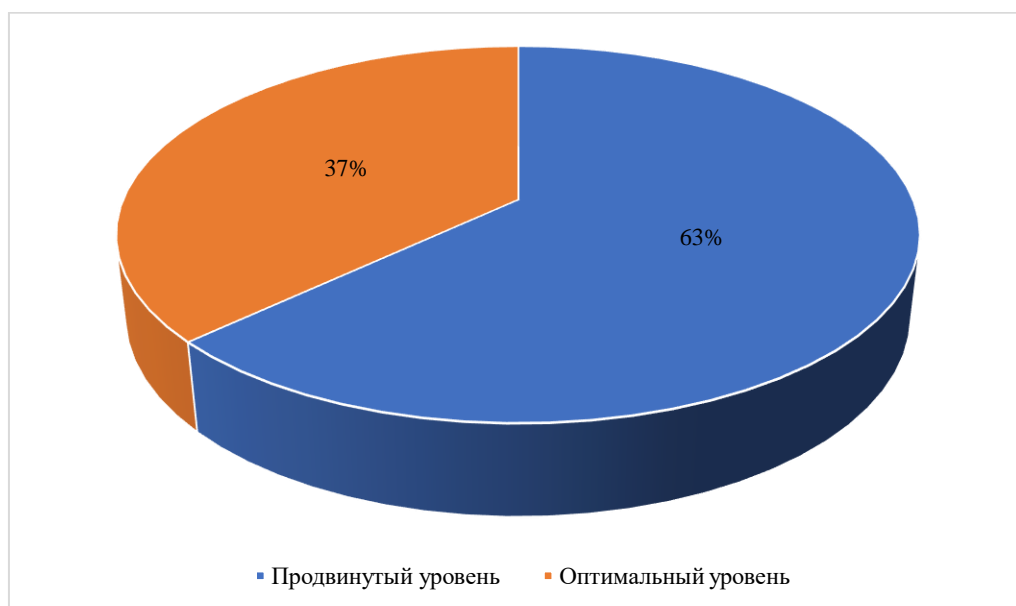


Рисунок 13 – Уровень лингвистической компетентности в экспериментальной группе

Более высокий продвинутый уровень выявлен в отношении дискурсивной компетентности, демонстрирующей способность к оформлению связных и логичных письменных текстов при выполнении письменных работ. Только 6 студентов, составивших 19% от группы, показали оптимальный уровень дискурсивной компетентности письменной монологической речи.

Продвинутый уровень информационно-коммуникативной и социокультурной компетенций письменной речи у китайских студентов экспериментальной группы показывает, что студенты хорошо справляются с заданиями, связанными с поиском и анализом иноязычных текстовых документов при работе в сети Интернет, учитывают стилистику русских письменных текстов в соответствии с социокультурным контекстом. В отношении информационно-коммуникативной компетенции почти каждый второй студент (15 чел., 47%) продемонстрировал высокий уровень способности к письменной коммуникации, к поиску и использованию иноязычной информации на бумажных и электронно-цифровых носителях (рисунок 14).

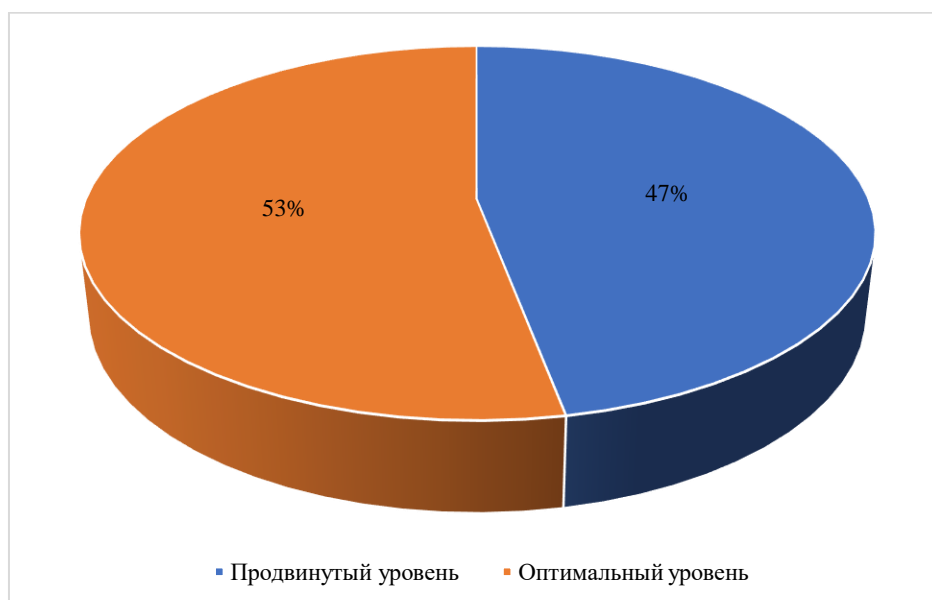


Рисунок 14 – Уровень информационно-коммуникативной компетенции в экспериментальной группе

В отношении социокультурной компетентности почти каждый пятый студент (7 чел., 22%) показал высокий уровень умения учитывать стилистику русского языка. Только 5 студентов, составивших 16% от группы, показали оптимальный уровень. Остальные же студенты продемонстрировали продвинутый уровень умения учитывать социокультурную специфику русского языка (рисунок 15).

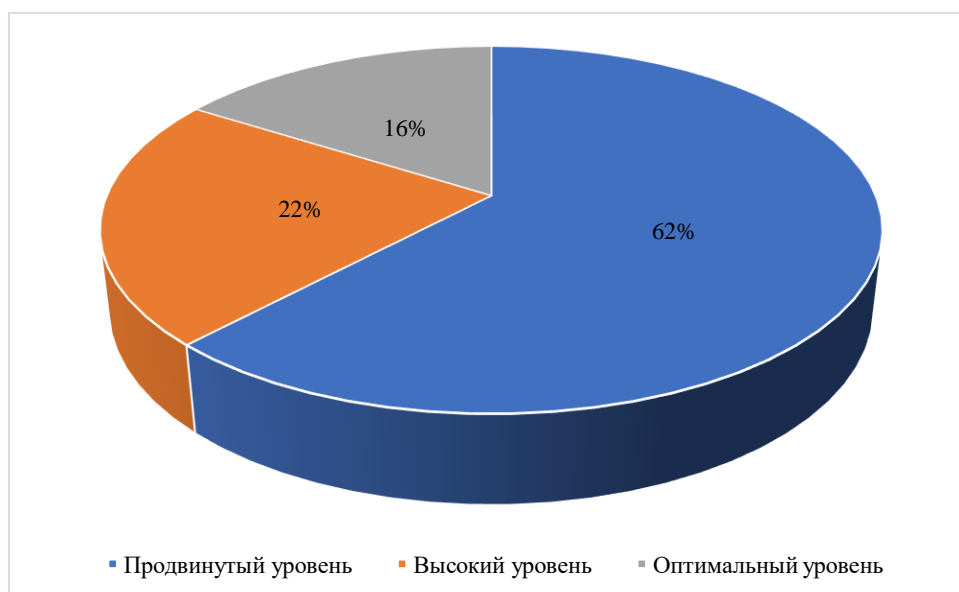


Рисунок 15 – Уровень социокультурной компетентности в экспериментальной группе

На контрольном этапе исследования в контрольной группе китайских студентов 2 курса обучения получены аналогичные результаты. Выявлен оптимальный уровень лингвистической компетенции ($M = 5,6$), отражающей способность к грамотной письменной речи; продвинутый уровень дискурсивной ($M = 6,7$), информационно-коммуникативной ($M = 7,4$) и социокультурной ($M = 6,7$) компетенций письменной монологической речи. Более чем каждый второй студент контрольной группы 2 курса обучения (17 чел., 54%) показал оптимальный уровень лингвистической компетентности, почти каждый второй студент исследуемой группы (15 чел., 46%) показал продвинутый уровень грамотной монологической письменной речи (лингвистическая компетентность).

Китайские студенты контрольной группы 2 курса обучения также продемонстрировали более высокий продвинутый уровень при создании связных и логичных письменных работ, в которых студенты правильно согласовывают части речи, умеют правильно строить словосочетания и предложения в письменных текстах в соответствии с нормами русского языка. Каждый четвёртый студент (8 чел., 25%) показал высокий уровень дискурсивной компетентности. Только почти у каждого пятого студента (6 чел., 19%) обнаружен оптимальный уровень способности к оформлению связных и логичных письменных текстов.

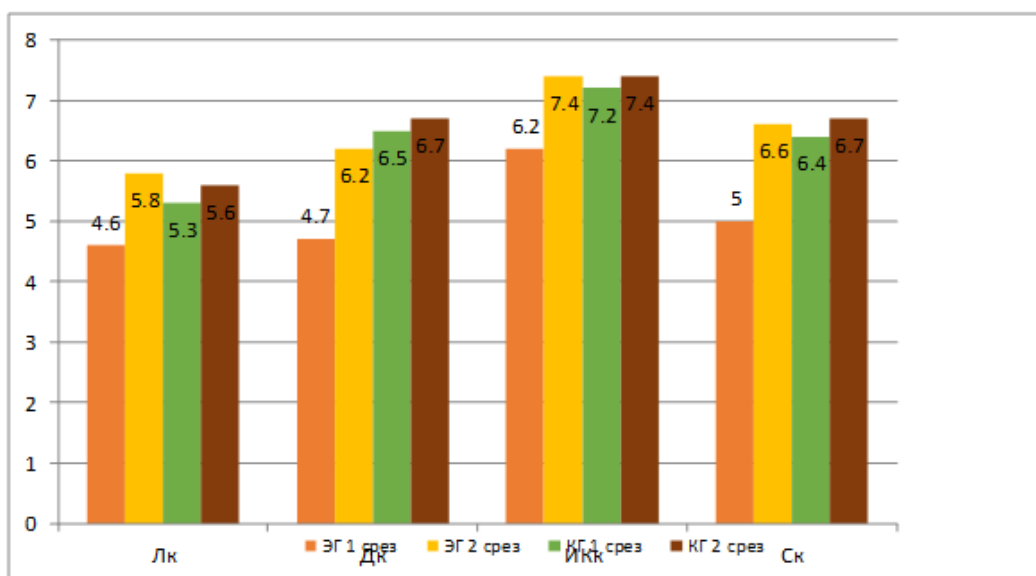
Китайские студенты контрольной группы 2 курса обучения также продемонстрировали продвинутый уровень информационно-коммуникативной и социокультурной компетенций письменной монологической речи. Студенты способны хорошо выполнять упражнения и задания по поиску и анализу русских текстов на электронных и бумажных носителях, учитывать социокультурную специфику иноязычных текстов. В отношении информационно-коммуникативной компетенции почти каждый второй студент (15 чел., 47%), так же как и в ЭГ студентов, продемонстрировал высокий уровень способности к письменной коммуникации, к поиску и использованию иноязычной информации на бумажных и электронно-цифровых носителях. В отношении социокультурной компетентности большинство студентов (28 чел., 87%) показали продвинутый

уровень, а для 4 чел. (13%) характерен высокий уровень социокультурной компетентности.

Для оценки статистической достоверности различий компетенций письменной монологической речи на контрольном этапе эксперимента у китайских студентов ЭГ и КГ 2 использовался U-критерий Манна-Уитни, при $p \leq 0,01$, однако статистически значимых различий не обнаружено. Таким образом, можно констатировать, что китайские студенты экспериментальной группы после реализации заявленной лингводидактической системы достигают уровня развития письменной монологической речи, характерного для студентов 2 года обучения. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности лингводидактической системы при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи с использованием современных технологий.

Ниже представлен расширенный анализ результатов эксперимента. В него включён сравнительный анализ ошибок на контрольном этапе в ЭГ и в КГ 2, а также добавлен сравнительный анализ с КГ 1 студентов 1 курса, которые обучались по традиционной программе.

Динамика компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов 1 курса обучения, включённых в экспериментальную программу (ЭГ), и китайских студентов 2 курса обучения, не включённых в экспериментальную программу (КГ 2), представлена на рисунке 16.



Показатели: Лк – лингвистическая компетенция; Дк – дискурсивная компетенция, ИКк – информационно-коммуникативная компетенция; Ск – социокультурная компетенция

Рисунок 16 – Динамика компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов (ЭГ) 1 курса и контрольной группы (КГ 2) 2 курса обучения в ходе реализации лингводидактической системы

Сравнительный анализ компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов ЭГ в ходе реализации лингводидактической системы, проведённый с помощью U-критерия Манна-Уитни, показывает статистически достоверное повышение всех компонентов монологической письменной речи – лингвистической компетенции ($U = 210, p \leq 0,01$); дискурсивной компетенции ($U = 215, p \leq 0,01$), информационно-коммуникативной компетенции ($U = 210, p \leq 0,01$); социокультурной компетенции ($U = 220, p \leq 0,01$).

Данные результаты показывают, что у китайских студентов ЭГ после реализации заявленной в исследовании лингводидактической системы обнаружено достоверное повышение способности к грамотной монологической письменной речи, к связности и логичности текстов письменных работ, способности эффективно осуществлять письменную коммуникацию, поиск и использование иноязычной информации на бумажных и электронно-цифровых носителях, умения учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных работ.

У китайских студентов КГ 2 также обнаружено повышение компетенций русской письменной монологической речи, которое не является статистически значимым. Таким образом, у китайских студентов ЭГ, в отличие от студентов КГ 2, выявлена более интенсивная динамика всех компетенций русской монологической письменной речи. Полученные выводы подтверждают выдвинутую в ходе исследования гипотезу и эффективность представленной в исследовании лингводидактической системы.

Динамика количества ошибок русской письменной монологической речи у китайских студентов ЭГ и КГ 2 в ходе реализации лингводидактической системы представлена в таблице 9 и на рисунке 17 ниже.

У китайских студентов ЭГ после реализации заявленной в исследовании лингводидактической системы обнаружено более чем в два раза снижение количества ошибок при выполнении письменных работ – снижение количества графических и орфографических ошибок с 26 до 12, то есть более чем в 2 раза; снижение количества лексических ошибок с 23 до 11, то есть более чем в 2 раза; снижение количества грамматических ошибок с 34 до 16, то есть более чем в 2 раза; снижение количества пунктуационных ошибок с 24 до 11, то есть более чем в 2 раза; снижение количества стилистических ошибок с 14 до 7, то есть в 2 раза. В КГ китайских студентов, в отличие от студентов ЭГ, выявлена менее интенсивная динамика снижения количества ошибок при выполнении письменной деятельности (см. таблицу 9).

Таблица 9 – Динамика количества ошибок русской письменной монологической речи у китайских студентов в ходе реализации лингводидактической системы

№	Типы ошибок	ЭГ студентов, 1 срез	ЭГ студентов, 2 срез	КГ 2 студентов, 1 срез	КГ 2 студентов, 2 срез
1	Графические и орфографические	26	12	16	12
2	Лексические	23	11	21	17

3	Грамматические	34	16	23	17
4	Пунктуационные	24	11	18	13
5	Стилистические	14	7	12	9

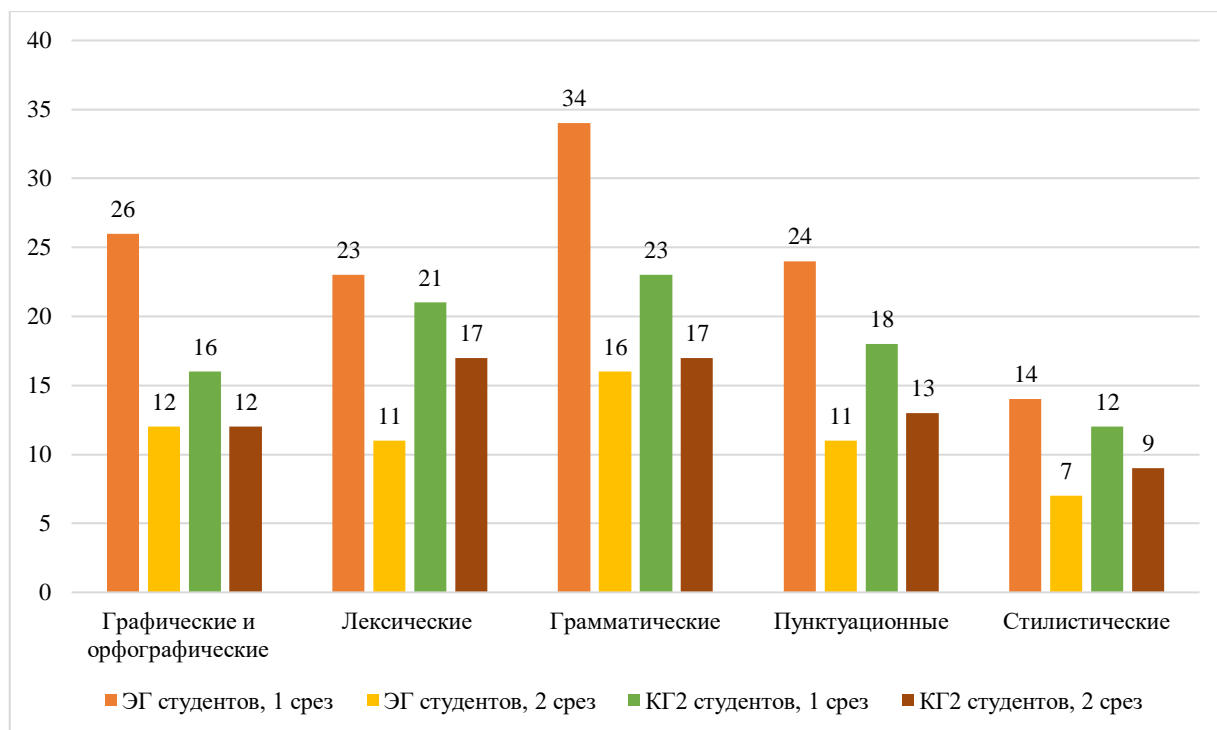


Рисунок 17 – Динамика количества ошибок русской письменной монологической речи у китайских студентов в ходе реализации лингводидактической системы

Таким образом, предложенная нами лингводидактическая система использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов письменной монологической речи обеспечивает повышение лексико-грамматической и синтаксической грамотности китайских студентов при выполнении письменных заданий, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

3.3. Результаты педагогического эксперимента по обучению русской письменной монологической речи при помощи интерактивных технологий

Целью данного параграфа является подведение итогов проверки эффективности методики формирования компетенции русской письменной монологической речи в экспериментальном обучении.

Так как исследование проходило в три этапа, представим итоги проделанной работы по этапам в таблице 10.

Таблица 10 – Итоги проверки эффективности реализации методики формирования компетенции русской письменной монологической речи в опытно-обучении

Этап	Цель	Характеристика
Констатирующий этап	Выявление исходного уровня навыков, умений и компетенций письменной монологической речи на основе анализа ошибок в письменных текстах китайских студентов на начальном этапе обучения	В группе китайских студентов 1 года обучения лингвистическая, дискурсивная и социокультурная компетенции письменной речи находятся в зоне оптимального уровня развития, информационно-коммуникативная компетенция – в зоне продвинутого уровня развития. Менее сформированными, на оптимальном уровне развития, оказались лингвистическая (M = 4,6) и дискурсивная (M = 4,7) компетенции. У студентов 2 курса обучения лингвистическая компетенция также находится в зоне оптимального уровня развития

		(M = 5,3), в то время как дискурсивная (M = 6,5), информационно-технологическая (M = 7,2) и социокультурная компетенции (M = 6,4) сформированы на продвинутом уровне развития.
Формирующий этап	Проектирование, внедрение и экспериментальное обоснование эффективности лингводидактической системы использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи	С целью формирования компетенций письменной монологической речи нами была внедрена технология проектной деятельности на основе метода рецензирования письменных текстов. Использование технологии проекта на основе метода рецензирования позволяет не только формировать компетенции русской письменной монологической речи, но и способствует активизации познавательного интереса, коммуникативной активности в групповом взаимодействии студентов.
Контрольный этап	Выявление динамики уровня навыков, умений и компетенций письменной монологической речи на основе анализа ошибок в письменных текстах китайских студентов на начальном и контрольном этапе обучения	У китайских студентов ЭГ после реализации заявленной в исследовании лингводидактической системы обнаружено достоверное повышение способности к грамотной монологической письменной речи, к связности и логичности текстов

		<p>письменных работ, способности эффективно осуществлять письменную коммуникацию, поиск и использование иноязычной информации на бумажных и электронно-цифровых носителях, умения учитывать социокультурные нормы русского языка при оформлении письменных работ.</p> <p>У китайских студентов КГ 2 также обнаружено повышение компетенций русской письменной монологической речи, которое не является статистически значимым.</p> <p>Таким образом, у китайских студентов ЭГ, в отличие от студентов КГ 2, выявлена более интенсивная динамика всех компетенций русской монологической письменной речи. Полученные выводы подтверждают выдвинутую в ходе исследования гипотезу и эффективность представленной в исследовании лингводидактической системы</p>
--	--	---

По итогам работы было определено, что существует три вида грамматических ошибок: неправильный порядок слов, замена одних слов другими и неправильная грамматическая структура слова.

Далее приведены примеры типичных ошибок, которые допускаются при изучении русского языка как иностранного:

– неправильное согласование и управление: «всё жизнь» вместо «вся жизнь», «любимый произведение» вместо «любимое произведение», «несколько собака» вместо «несколько собак», «у папе» вместо «у папы» и т.д.;

– неверное спряжение глаголов: «он хочут» вместо «он хочет», «думею» вместо «думаю», «они читаем» вместо «они читают» и т.д.;

– синтаксические ошибки: «вчера на книжном выставке я познакомился с русский журналист» вместо «вчера на книжной выставке я познакомился с русским журналистом», «дедушка посмотрел на меня и рассмеялась» вместо «дедушка посмотрел на меня и рассмеялся», «мы любим часто ходим в кино» вместо «мы любим часто ходить в кино», «я любую широкая площадь» вместо «я любуюсь широкой площадью» и т.д.;

– нарушение соотнесенности видо-временных форм глагола: «прошла весна и приходит лето» вместо «прошла весна и пришло лето», «настоящий друг всегда помог в трудной ситуации» вместо «настоящий друг всегда поможет в трудной ситуации» и т.д.;

– ошибки при выборе части речи: «я много учусь для работать с России» вместо «я много учусь для работы в России», «мне нравится смотреть играть в футбол» вместо «мне нравится смотреть игру в футбол» и т.д.;

– неуместное использование возвратных глаголов: «постоянный стресс оказывает влияние на самочувствие и внешность» вместо «постоянный стресс оказывает влияние на самочувствие и внешность»;

– распространённые лексические ошибки: «русский язык очень занятой» вместо «русский язык очень сложный», «анкета нарисовала, что популярность современных музыкальных стилей среди пожилых людей не так высока» вместо

«опрос показал, что популярность современных музыкальных стилей среди пожилых людей не так высока» и т.д.;

– замена антонимов: «она очень приветливая, ни с кем не здоровается» вместо «она очень замкнутая, ни с кем не здоровается», «он не сделал ничего хорошего» вместо «он не сделал ничего плохого», «она общительный человек, ни с кем не разговаривает» вместо «она молчаливый человек» и т.д.;

– неразличение омографов: «зАмок» (крепость, кирпичный или каменный дворец) – «замОк» (устройство для запираания дверей).

Подводя итоги проведённого исследования, можно сделать вывод, что предложенная нами лингводидактическая система использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов письменной монологической речи обеспечивает повышение лексико-грамматической и синтаксической грамотности китайских студентов при выполнении письменных заданий, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования, а именно: процесс овладения русской письменной монологической речью китайскими студентами на начальном этапе обучения будет эффективным, если:

– определены критерии, показатели и методы оценки компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов;

– внедрены лингводидактические условия обучения, направленные на формирование компетенций русской письменной монологической речи у китайских студентов и имеющие в своей основе современные компетенции, индивидуально-деятельностные и информационно-коммуникационные технологии обучения;

– реализованы технологии проектной деятельности на основе метода рецензирования, технология самостоятельной письменной деятельности с использованием опорной программы, фронтальная, групповая и индивидуальная работа над ошибками с использованием методики опорных схем, сочетание самостоятельной поисково-исследовательской деятельности студентов и рефлексивно-деятельностных групповых форм обучения русской письменной монологической речи.

Выводы по третьей главе

Описание трёхэтапного педагогического эксперимента легло в основу создания лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи. Выделенные целевой, технологической и контрольно-оценочно-рефлексивный компоненты, отражающие процесс овладения русской письменной речью на основе использования современных компетентностно-ориентированных, личностно-деятельностных и информационно-коммуникативных технологий обучения, позволили моделировать собственно систему обучения.

Лингводидактические условия формирования компетенций в письменной монологической речи для студентов Китая включают применение технологии проектной деятельности на основе метода рецензирования; технологии самостоятельной письменной деятельности с применением опорных схем; системы заданий и упражнений, организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы над ошибками с использованием методики опорных схем.

Итак, выявлено, что лингводидактическая система использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи способствует достижению высокого уровня компетенций в письменной монологической речи, которая обеспечивает грамотную русскую письменную речь у китайских студентов на начальном этапе обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие современного иноязычного образования в области обучения китайских студентов русскому языку актуализировали проблему разработки и внедрения эффективных лингводидактических условий использования современных педагогических технологий, в том числе и при обучении письменной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Современное иноязычное образование в области обучения русскому языку китайских студентов требует разработки и внедрения эффективных лингводидактических условий, которые предполагают использование современных педагогических технологий. Это актуальная проблема, которая требует внимания и разработки новых подходов к обучению иностранным языкам. Важно обеспечить качественное обучение русскому языку китайских студентов, учитывая особенности менталитета и специфику родного языка. При этом необходимо использовать современные методы и технологии, которые позволят достичь наилучших результатов.

Анализ научной и научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что современные тенденции обучения русскому языку как иностранному опираются на компетентностный, личностно-ориентированный и субъектно-деятельностный подходы в образовании, на концепцию языковой личности, которые определяют специфику педагогических технологий формирования и развития языковых и речевых способностей и компетенций, связанных с письменной монологической речью. В ходе теоретического анализа была сформулирована авторская позиция о структуре русской письменной монологической речи с точки зрения системно-деятельностного и компетентностного подходов, выявлены и описаны компетенции русской письменной монологической речи, а также типология ошибок письменной монологической речи у китайских студентов.

Исследование особенностей русской письменной монологической речи у китайских студентов-первокурсников показало, что в её структуре менее сформированными являются лингвистическая и дискурсивная компетенции, которые отражают способность к грамотной монологической письменной речи, к связности и логичности текстов письменных работ: более чем у каждого пятого студента выявлен начальный уровень данных компетенций, что выражается в затруднениях в построении письменных высказываний, наличии грамматических ошибок в письменных работах. У китайских студентов 2 курса обучения иная картина: имеет место оптимальный уровень способности к грамотной монологической письменной речи (лингвистическая компетенция), который характерен для 60% студентов, а более чем у каждого третьего студента выявлен продвинутой уровень данной компетенции. Студенты-второкурсники характеризуются продвинутой уровнем связности и логичности письменных текстов (дискурсивная компетенция), который наблюдался у 44% студентов, а почти у каждого третьего студента – высокий уровень; продвинутой уровнем социокультурной компетенции, который характерен для более чем каждого второго студента, а высокий уровень более чем у каждого четвертого студента; продвинутой уровнем информационно-коммуникативной компетенции, который характерен почти для каждого второго студента. У студентов-первокурсников, как и у второкурсников, наиболее часто встречающимися ошибками являются грамматические ошибки; у первокурсников на второй позиции – графические и орфографические ошибки, у второкурсников – лексические ошибки.

В ходе исследования была разработана и апробирована лингводидактическая система использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи, которая включала целевой, технологический и контрольно-оценочно-рефлексивный компоненты, отражающие процесс овладения русской письменной речью на основе использования современных компетентностно-ориентированных, личностно-деятельностных и информационно-коммуникативных технологий обучения, что и было обозначено целью данного исследования. В предложенной нами системе были

реализованы лингводидактические условия формирования компетенций письменной монологической речи, которые обеспечили применение технологии проектной деятельности на основе метода рецензирования; технологии самостоятельной письменной деятельности с применением опорных схем; системы фронтальной, групповой и индивидуальной работы над ошибками с использованием методики опорных схем, а также использование современных интерактивных технологий в аспекте организации взаимодействия преподавателя и студента при помощи форм письменной русской речи (записки, электронные письма, оценочные письменные высказывания и т.п.).

В ходе формирующего эксперимента студенты экспериментальной группы, в отличие от студентов контрольной группы, продемонстрировали более интенсивную положительную динамику по всем компетенциям русской письменной монологической речи, более интенсивную отрицательную динамику ошибок в письменных работах. Таким образом, полученные выводы показали, что лингводидактическая система использования современных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи способствует достижению высокого уровня компетенций письменной монологической речи, которая обеспечивает грамотную русскую письменную речь у китайских студентов на начальном этапе обучения.

Результаты и выводы подтвердили гипотезу исследования и эффективность заявленной в исследовании лингводидактической системы использования современных интерактивных технологий при обучении китайских студентов русской письменной монологической речи. Данная работа не исчерпывает решение рассматриваемой проблемы и позволяет определить дальнейшие перспективные направления её исследования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдрахимов, Л.Г. Контрастивные различия языковых систем китайского и русского языков / Л.Г. Абдрахимов. – Текст : электронный // Universum: Филология и искусствоведение: электронный научный журнал. – 2016. – № 5 (27). – URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3208> (дата обращения: 20.03.2020)
2. Авдеева, И. Б. Об опыте дистанционного преподавания РКИ в условиях полного отсутствия языковой среды / И. Б. Авдеева // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды : Сборник статей научно-практического семинара с международным участием, Москва, 20–21 января 2022 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)", 2022. – С. 46-49.
3. Авходеева, Е.А. Сохранение национально-культурной идентичности в условиях открытого культурного пространства: на примере Китая : специальность 24.00.01 : диссертация на соискание учёной степени кандидата философских наук / Е.А. Авходеева ; Волгоградский государственный медицинский университет. – Волгоград, 2016. – 160 с.
4. Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – Москва : Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
5. Андриенко, А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : специальность 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А.С. Андриенко ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
6. Анисимова, Л.А. О некоторых сторонах совершенствования преподавания русского языка как иностранного / Л.А. Анисимова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2007. – № 1. – С. 69–73.

7. Антонова, О. Российское образование глазами иностранного студента / О. Антонова, С.А. Иванчин // Межвузовская научно-практическая конференция иностранных студентов : сборник тезисов. – Пенза, 2013. – С. 54–57.
8. Антонова, Ю.А., Руженцева, Н.Б., Ли, Минь. Стилистика и культура русской речи : учебное пособие для китайских студентов, изучающих русский язык / Ю.А. Антонова, Н.Б. Руженцева, Ли Минь. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2011. – 178 с.
9. Антонова, Ю.А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам / Ю.А. Антонова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 13–16.
10. Арутюнов, А.Р. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: конспекты лекций / А.Р. Арутюнов, И.С. Костина. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1992. – 147 с.
11. Асонова, Г.А. Обучение китайских студентов с помощью онлайн-программы «Ispring learn»: от практики к результату / Г.А. Асонова // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания. – 2020. – С. 15–23.
12. Асонова, Г.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся на подготовительном факультете / Г.А. Асонова. – Текст : электронный // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 3. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/68PDMN317.pdf> (дата обращения: 15.04.2021)
13. Ахметзянова, А.Т. Формирование социокультурных компетенций будущих учителей во внеучебной деятельности вуза : специальность 13.00.08 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А.Т. Ахметзянова ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2015. – 204 с.
14. Ахметова, Н.А. Инновационные технологии в обучении РКИ китайских магистрантов / Н.А. Ахметова, С.М. Петрова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. МК Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2021. – № 4 (24). – С. 11–19.
15. Багузина, Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере

- студентов неязыкового вуза : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е.И. Багузина ; Московский гуманитарный университет. – Москва, 2012. – 24 с.
16. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
17. Балыхина, Т.М. Учебник русского языка для говорящих по-китайски / Т.М. Балыхина, И.Ф. Евстигнеева, К.В. Маерова, О.Н. Меньшутина [и др.]. – Москва : Русский язык. Курсы, 2008. – 352 с.
18. Балыхина, Т.М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся : учебное пособие / Т.М. Балыхина, О.П. Игнатьева. – Москва : Издательство РУДН, 2006. – 195 с.
19. Баохун, Л. Цифровая компетентность студентов вуза как фактор оптимизации обучения русскому языку как иностранному / Л. Баохун, Е.А. Романова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №. 2. – С. 29–37.
20. Бархударов, С.Г. Основы преподавания русского языка в школе / Доклад чл.-кор. Акад. наук СССР С.Г. Бархударова. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 19 с.
21. Барышников, Н.В. Преподавание иностранных языков и культур : история и современность : сборник научных трудов / Науч. ред. Н.В. Барышников.– Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2003. – 298 с.
22. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев. – Москва : Русский язык, 2007. – 229 с.
23. Бенин, В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – Т. 3. – С. 85–94.

24. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика : учебник / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – Москва : ИЦ Академия, 2013. – 240 с.
25. Бесценная, В.В. Использование кейс-технологии при обучении РКИ в китайской аудитории: уровни А2, В1 / В.В. Бесценная // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. – 2023. – С. 151–156.
26. Библер, В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер. – Москва : Политиздат, 1999. – 412 с.
27. Бим, И.Л. Рассмотрение объекта и предмета методики обучения иностранным языкам с позиций системно-структурного подхода / И.Л. Бим // Теория и методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / Под общ. ред. Н.В. Языковой. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского университета, 2008. – Ч. 1. – С. 7–11.
28. Богданова, О.С. Логико-коммуникативные программы при обучении монологическому высказыванию / О.С. Богданова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 35–43.
29. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук / Г.И. Богин. – Ленинград, 1984. – 38 с.
30. Богомолов, А.Н. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных информационных технологий и методик / А.Н. Богомолов, О.А. Ускова. – Москва : МГУ, 2004. – 74 с.
31. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бонадревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
32. Бондарко, А.В. Грамматическое значение и смысл / А.В. Бондарко. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 176 с.
33. Боженкова, Н.А. Современный концептуально-методологический подход в практике РКИ / Н.А. Боженкова, Р.К. Боженкова. – Текст : электронный // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2015. – № 5. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/37.html> (дата обращения: 18.09.2020)

34. Вагнер, В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание / В.Н. Вагнер. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – 145 с.
35. Варламова, Н.В. Особенности менталитета китайских студентов / Н.В. Варламова // Омский научный вестник. – 2012. – № 1. – С. 31–34.
36. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Индрик, 2005. – 1038 с.
37. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности. Часть 1. / Под. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2004. – 241 с.
38. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 432 с.
39. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2002. – 240 с.
40. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: Методические основы / М.Н. Вятютнев. – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с.
41. Галимзянова, И.И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у будущих инженеров / И.И. Галимзянова. – Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2007. – 169 с.
42. Гасанова, Р.Р. Методы эффективного преподавания учебного материала или дидактическая логистика оптимизации информации / Р.Р. Гасанова, Е.А. Романова // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург : ТМБпринт. – 2016. – № 12 (69). – С. 15–19.
43. Гасанова, Р.Р. Современные роли преподавателя вуза / Р.Р. Гасанова, Е.А. Романова // Перспективы науки. – Тамбов : ТМБпринт. – 2017. – № 12 (99). – С. 40-43.
44. Гасконь, Е.А. Некоторые ошибки китайских студентов, связанные с влиянием ранее освоенных языков на изучение нового (русского как иностранного) / Е.А. Гасконь // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10 (64). – Ч. 3. – С. 80–84.

45. Гельбрас, В.Г. Китайская реальность России / В.Г. Гельбрас. – Москва : Муравей, 2004. – 320 с.
46. Глебова, Т.А. Профессиональная языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза / Т.А. Глебова // Вестник МГИМО-Университета. – 2014. – № 4 (37). – С. 317–323.
47. Глухов, В.П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2005. – 350 с.
48. Го, Лицзе. Обучение газетно-публицистическому стилю китайских студентов-русистов в системе работы по развитию письменной речи: На примере жанра репортажа : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Го Лицзе ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2001. – 19 с.
49. Гончарова, Е.В. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории студентов / Е.В. Гончарова, Т.С. Шевченко // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 12–18.
50. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Т.А. Иванова [и др.]. – Текст : электронный. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – URL: https://gct.msu.ru/docs/B2_standart.pdf (дата обращения: 20.11.2020)
51. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. – 28 с.
52. Гурулева, Т.Л. Речевой портрет китайской языковой личности : монография / Т.Л. Гурулева. – Москва : ИТЦ, 2017. – 157 с.
53. Донская, Т.К. Типология текстовых ошибок / Т.К. Донская. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2016. – 160 с.
54. Дубровская, Е.В. Использование опор при обучении иностранному языку / Е.В. Дубровская, Н.В. Ольшевская // Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом : сборник докладов международной научно-практической конференции: в 5 т. – Пермь, 2013. – Т.4. – С. 82–89.

55. Дунаева, Л.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранных учащихся научному общению : монография / Л.А. Дунаева. – Москва : Макс Пресс, 2006. – 296 с.
56. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 364 с.
57. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.
58. Жирнова, И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей : специальность 19.00.07 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / И.Л. Жирнова ; Курский государственный университет. – Курск, 2012. – 25 с.
59. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, З.З. Сыманюк. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.
60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва : Феникс, 2005. – 148 с.
61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
62. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 2007. – 159 с.
63. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 4–24.
64. Игна, О.Н. Слагаемые лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // Вестник ТПГУ. – 2012. – № 10. – С. 109–113.
65. Игнатова, И.Б. Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность» / И.Б. Игнатова, Л.Г. Петрова, Т.В. Самосенкова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2003. – 304 с.
66. Игнатова, И.Б. Психолого-педагогические условия формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству /

- И.Б. Игнатова, В.Г. Бурькина // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 2. – С. 149–154.
67. Ишкинеева, Ф.Ф. Интернациональный характер современного образования: адаптация иностранных студентов в российском вузе / Ф.Ф. Ишкинеева, К.А. Озерова, А.Д. Кавеева // Вестник Института социологии. – 2017. – № 20. – С. 35–54.
68. Кабакчи, В.В., Прошина, З.Г. В чужой монастырь со своим лингвокультурным уставом: обращение / В.В. Кабакчи, З.Г. Прошина // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. 14. – Вып. 1. – № 69-70. – С. 164–173.
69. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному : методическое пособие / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин / Под ред. А.Н. Щукина. – Москва : Русский язык. Курсы. – 2018. – 312 с.
70. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций / Ю.Н. Караулов, Н.Л. Чулкина. – Москва : РУДН, 2008. – 139 с.
71. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2017. – 264 с.
72. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – Москва : Наука, 1989. – С. 3–8.
73. Караулов, Ю.Н. Русская языковая личность: интегративный аспект в условиях межкультурных коммуникаций : учебное пособие / Ю.Н. Караулов, Н.Л. Чулкина. – Москва : РУДН, 2008. – 139 с.
74. Клобукова, Л.П. Новые образовательные технологии как инструмент формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции в рамках профессионально ориентированного обучения РКИ / Л.П. Клобукова, О.Б. Ермакова, Е.А. Чернышенко // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2022. – № 2 (45). – С. 38–44.
75. Кобзев, А.И. Глобальная культурная альтернатива: Китай-Запад / А.И. Кобзев // Философские науки. – 2015. – № 1. – С. 36–58.

76. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – Москва : АСТ, 2007. – 318 с.
77. Кожевникова, Е.В. Проблемы учебного речевого общения на русском языке (Из опыта преподавания в России и Китае) / Е.В. Кожевникова, М.Е. Трубчанинова // Вестник ВГУ. – 2017. – № 2. – С. 159–163.
78. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – Москва : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
79. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1988. – 155 с.
80. Кошелева, Е.Ю. Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : монография / Е.Ю. Кошелева. – Томск: Изд-во: РАУШ МБХ, 2011. – 204 с.
81. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 296 с.
82. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В.Г. Крысько. – Москва : Экзамен, 2012. – 191 с.
83. Кукушин, В.С. Этнопедагогика : учебное пособие / В.С. Кукушин. – Москва : МПСУ, МОДЭК, 2013. – 432 с.
84. Кун, Ай Лин. Обучение китайских студентов чтению русских волшебных сказок: в сравнении с китайскими сказками : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Кун Ай Лин ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
85. Кунин, В.И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем: На материале фр. яз. : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / В.И. Кунин ; Минский государственный педагогический университет им. А.М. Горького. – Минск, 1976. – 26 с.

86. Курпешева, А.И. Инварианты иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза / А.И. Курпешева // Вестник АГТУ. – 2011. – №1. – С. 87–90.
87. Кутбиддинова, Р.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования / Р.А. Кутбиддинова // Психология и педагогика. – 2009. – № 5. – С. 174–179.
88. Лебедева, Н.М. Этническая и кросс-культурная психология : учебник для высших учебных заведений / Н.М. Лебедева. – Москва : МАКС Пресс, 2011. – 191 с.
89. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва : Красанд, 2010. – 216 с.
90. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 2014. – Т. 1. – 392 с.
91. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
92. Лешутина, И.А. Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемое успеха / И.А. Лешутина. // Русский язык за рубежом. – 2020. – № 2. – С. 15–19.
93. Ли, Гэнвэй. Обучение китайских студентов жанру русского делового письма на занятиях по русскому языку как иностранному (второй сертификационный уровень) : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Гэнвэй Ли. – Санкт-Петербург ; Санкт-Петербургский государственный университет. – 2017. – 163 с.
94. Ли, Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка: типовые ошибки в монологической и диалогической речи и пути их преодоления : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Минь Ли. – Екатеринбург ; Уральский государственный педагогический университет. – 2011. – 228 с.
95. Ли, Сюй. Эволюция принципа справедливости и его реализация в государственной образовательной политике Китая : специальность 23.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата политических наук / Сюй Ли.

- Москва ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – 2015. – 188 с.
96. Линся, Мэн. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) / Мэн Линся // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172). – С. 70–75.
97. Лихачёв, Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачёв // Новый мир. – 2019. – № 8. – С. 3–8.
98. Лиховицкий, М.В. Методы исследования в обучении иностранным языкам / М.В. Лиховицкий // Теория и методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / Под общ. ред. Н. В. Языковой. – Улан-Удэ : Издательство Бурятского университета, 2008. – Ч. 1. – С. 17–33.
99. Ло, Сяоя. Использование русско-китайских параллелей при обучении русскому языку как иностранному: на примере сравнительного изучения культурных символов в регионах России и Китая : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Сяоя Ло. – Санкт-Петербург ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2006. – 242 с.
100. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии : избранные психол. труды / Б.Ф. Ломов. – 3-е изд. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 424 с.
101. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Московского Университета, 1975. – 253 с.
102. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 84 с.
103. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской. – Москва : Изд-во Московского университета, 2018. – 320 с.
104. Лысых, Е.Ю. Развитие познавательных и лингвистических способностей у студентов неязыкового вуза : специальность 19.00.07 : диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Е.Ю. Лысых. – Ставрополь ; Северо-Кавказский государственный технический университет, 2002. – 179 с.

105. Львов, М.Р. Основы теории речи : учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.Р. Львов. – Москва : Academia, 2000. – 245 с.
106. Лю, Цянь. Обучение китайских студентов-филологов устной речи с использованием материалов исторического содержания : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Цянь Лю. – Москва ; Московский педагогический государственный университет, 2015. – 285 с.
107. Лю, Ц. Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая / Ц. Лю // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – Т. 16. – №. 2 (55). – С. 165–177.
108. Лян, Ш. В чём специфика китайской культуры? / Шумин Лян // Проблемы дальнего востока. – 2004. – № 4. – С. 131–141.
109. Ма, Ч. Методические ресурсы интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Чуньюй Ма. – Москва ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2006. – 173 с.
110. Марков, В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля на базе интегративно-когнитивного подхода / В.Т. Марков. – Москва : МГПУ. – 2003. – 302 с.
111. Машкина, О.А. Новые тенденции и старые идеологические установки в китайском образовании / О.А. Машкина // Человек и природа: приоритеты современных исследований в области взаимодействия природы и общества, Севастополь, 13–17 сентября 2021 года / материалы XXXI Международной междисциплинарной научной конференции. – Москва : МАКС Пресс, 2021. – С. 120–122
112. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Н.Е. Богуславская [и др.] / Под ред. Т.А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1991. – 239 с.

113. Миролюбов, А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – Москва : Ступени, ИНФА-М. – 2002. – 448 с.
114. Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А.К. Колесников. – Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2004. – 298 с.
115. Морозова, А.Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
116. Некоторые особенности преподавания РКИ на начальном этапе в китайской аудитории. – Текст : электронный. – URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/325911/> (дата обращения: 16.08.2020)
117. Новикова, А.К. Лингводидактическая система обучения китайских студентов-филологов русской фразеологии с использованием видеоматериалов : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А.К. Новикова. – Москва ; Российский университет дружбы народов, 2012. – 26 с.
118. Новикова, А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности / А.К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2011. – № 1. – С. 68–75.
119. Носкова, Н.П. Развитие языковой личности в аспекте поликультурного образования в техническом университете / Н.П. Носкова // Языковые и культурные контакты различных народов : сборник материалов. – Пенза, 2001. – Ч. 1. – С. 72–74.
120. Орехова, И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / И.А. Орехова. – Москва ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2004. – 48 с.

121. Остапенко, Р.И. Основы структурного моделирования в психологии и педагогике // Basics of structural equation modeling in psychology and pedagogy / Р.И. Остапенко. – Москва : DirectMEDIA, 2012. – 122 с.
122. Остапенко, Р.И. Структурное моделирование в науке и образовании: краткий обзор и перспективы развития / Р.И. Остапенко // Современные научные исследования и инновации. – Текст : электронный. – 2013. – № 9. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/09/26311> (дата обращения: 09.07.2021)
123. Охорзина, Ю.О. Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты / Ю.О. Охорзина, И.В. Салосина, В.С. Глинкин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 441. – С. 206–212.
124. Пассов, Е.И. Метод диалога культур: Эскиз-размышление о развитии методической науки / Е.И. Пассов. – Липецк, 2011. – 74 с.
125. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
126. Пассов, Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия. Материалы к докладу на XIII Конгрессе МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Е.И. Пассов. – Липецк : Новости МАПРЯЛ, 2015. – 143 с.
127. Петрова, А.С. Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы «Семейные обряды» : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / А.С. Петрова. – Санкт-Петербург ; Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. – 20 с.
128. Попов, Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и гуманизм» : учебное пособие, книга вторая / Е.Б. Попов. – Оренбург : ИПК ОГУ. – 2003. – 156 с.
129. Попова, Е.В. Комплексный подход к обучению монологической речи в сфере учебно-профессионального общения корейских студентов-филологов :

специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е.В. Попова. – Москва ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2009. – 24 с.

130. Присная, Л.Л. Профессионально ориентированное обучение фонетике китайских студентов-русистов: включенная форма обучения : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Л.Л. Присная. – Москва ; Российский университет дружбы народов, 2008. – 22 с.

131. Прошьянц, Н.А. Формирование иноязычных лингвистических компетенций в профессиональном дискурсе / Н.А. Прошьянц // Научно-исследовательская работа. – 2010. – № 3 – С. 34–38.

132. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура. – 2010. – № 4 – С. 123–136.

133. Розов, Н.Х. Педагогика высшей школы : учебное пособие / Н.Х. Розов, В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва : Юрайт. – 2016. – 157 с.

134. Романов, А.М. Современная школа в социально-организованной среде / А.М. Романов, Е.А. Романова, Р.Р. Гасанова, С.В. Молчанов. – Москва : ФГБНУ «ИУО РАО», 2016. – 101 с.

135. Романова, Е.А. Особенности использования современных информационных технологий при изучении русского языка: сравнительный анализ предпочтений иностранных студентов вузов России и Китая / Е.А. Романова, М.А. Волкова, Л. Баохун // Перспективы науки и образования. – 2021. – №. 1 (49). – С. 276–288.

136. Российская, Е.Н. О некоторых приёмах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речи учащихся с тяжёлыми нарушениями речи / Е.Н. Российская // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 74–82.

137. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 720 с.

138. Руденко-Моргун, О.И. Принципы моделирования и реализации электронного учебно-методического комплекса по русскому языку на базе технологий гипермедиа

: специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / О.И. Руденко-Моргун. – Москва ; Российский университет дружбы народов, 2006. – 306 с.

139. Самбуров, Э.А. Социальное моделирование, прогнозирование и проектирование: курс лекций / Э.А. Самбуров. – Иркутск : Изд-во Иркутского государственного университета, 2010. – 173 с.

140. Сафонова, В.В. Актуальные социокультурные проблемы методического проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного / В.В. Сафонова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.А. Добролюбова. – 2018. – № 41. – С. 214–226.

141. Сергеев, Н.К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – Москва : Логос, 2013. – 354 с.

142. Сергеева, Н.Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография / Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2014. – 214 с.

143. Юйсы, С. Средства синтаксической конденсации в научном стиле русского языка в зеркале китайского : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Син Юйсы. – Москва ; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2016. – 21 с.

144. Слостенин, В.А. Педагогика : учебник для студ. высших учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев [и др.]. – Москва : Академия, 2011. – 380 с.

145. Слепухин, А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции / А.Ю. Слепухин. – Москва : ИД «Форум», 2014. – 298 с.

146. Соловова, Е.Н. Методика преподавания иностранных языков. Продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – Москва : АСТ, Астрель, 2012. – 272 с.

147. Су, Ц. Роль и место новых образовательных технологий в современном преподавании русского языка как иностранного / Ц. Су // Современные технологии в преподавании русского языка. – 2020. – С. 528–535.

148. Суетина, А.И. Лингводидактическая система формирования национально-специфических стилистических умений у китайских студентов, изучающих русский язык / А.И. Суетина // Теория и практика лингвистического образования. – 2015. – № 3. – С. 108–116.
149. Сунь, Юйхуа. Текст как интегрированная единица обучения китайских студентов-русистов на продвинутом этапе : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Юйхуа Сунь. – Санкт-Петербург ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2000. – 28 с.
150. Сунь, Юйхуа. Упражнения по русскому языку для китайских студентов-русистов / Юйхуа Сунь. – Санкт-Петербург ; Далянь : Сударыня, 2001. – 66 с.
151. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Материалы ко второму заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / Ю.Г. Татур. – Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 16 с.
152. Теория речевой деятельности: вызовы современности. Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 6–8 июня 2019 г. / Под ред. Е.Ф. Тарасов (отв. ред.), Н.В. Уфимцева, В.П. Синячкин, У.М. Бахтикиреева [и др.]. – Москва : Канцлер, 2019. – 300 с.
153. Тихонова, А.Л. Дидактические материалы к лабораторному практикуму по дисциплинам «Методика обучения первому иностранному языку», «Методика обучения второму иностранному языку» (французский язык) / А.Л. Тихонова, Н.В. Отводенко. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018. – 55 с.
154. Уша, Т.Ю. Обучение письменной речи в китайском педагогическом вузе / Т.Ю. Уша // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 3. – С. 76–79.
155. Ушакова, Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т.Н. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2011. – 524 с.

156. Федотова, С.И. Особенности построения монологической речи при обучении иностранных студентов / С.И. Федотова, О.В. Чевела, Е.А. Аликова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-3. – С. 610–613.
157. Хамраева, Е.А. Нейролингводидактика как новое направление в преподавании русского языка как иностранного / Е.А. Хамраева // Инновационное и классическое в РКИ. Теория и практика: вызовы, возможности, достижения : сборник материалов V Московского международного культурно-образовательного форума по РКИ / Под ред. И.Е. Карпенко. – Москва : УЦРЯ МГУ, 2022. – С. 63–67.
158. Харлашина, К.Н. Инновационные технологии в обучении говорению на уроке английского языка / К.Н. Харлашина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы II международной научно-практической конференции (15 июля 2014 г.). – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 194–198.
159. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 549 с.
160. Хэ, Юй Система упражнений для обучения письменной научной речи китайских студентов-русистов / Юй Хэ // Грамота. – 2019. – Т. 12. – № 6. – С. 271–275.
161. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – Москва : Просвещение, 2018. – 204 с.
162. Цветкова, Л.С. Мозг и интеллект / Л.С. Цветкова. – Москва : Просвещение, 2015. – 304 с.
163. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных (речь и интеллектуальная деятельность) / Л.С. Цветкова. – Москва : Изд-во Московского университета, 2015. – 328 с.
164. Цзан, Вэньцян. Лингводидактическая система формирования фразеологической компетенции китайских русистов: на материале русских соматических фразеологизмов : специальность 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Вэньцян Цзан. – Москва ; Российский университет дружбы народов, 2009. – 22 с.

165. Ци, Минянь. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая : специальность 09.00.13 : диссертация на соискание учёной степени кандидата философских наук / Минянь Ци. – Чита ; Читинский государственный университет, 2011. – 140 с.
166. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – Москва : МАДИ, 2015. – 132 с.
167. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.
168. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2016. – 320 с.
169. Шаталов, В.Ф. Точка опоры: [Об эксперим. методике преподавания] / В.Ф. Шаталов. – Москва : Педагогика, 1987. – 158 с.
170. Штехман, Е.А. Применение инновационных образовательных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному при подготовке будущих юристов / Е.А. Штехман, Ю.А. Мельник // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – №. 3 (28). – С. 141–143.
171. Шутова, М.Н. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного / М.Н. Шутова, И.А. Орехова // Русистика. – № 16 (3). – С. 261–278.
172. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
173. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 3 изд. – Москва : Филоматис, 2017. – 476 с.
174. Юе, В. ТРИЗ-технологии в практике обучения РКИ в китайских вузах / В. Юе, Л. Ижу // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1-1. – С. 182–190.

175. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
176. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–41.
177. Ян, Лифэн. Использование дистанционных технологий в обучении русской письменной монологической речи китайских студентов / Лифэн Ян, Юймэй Лю // Современное педагогическое образование. – 2012. – № 11. – С. 137–141.
178. Ян, Ф. Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде / Фан Ян // Известия Томского политехнического университета. – 2011. – № 6. – Т. 312. – С. 182–185.
179. Янь, Чжикэ. Методика работы с текстами газетно-публицистического стиля в китайской аудитории : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Чжикэ Янь. – Санкт-Петербург ; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018 – 162 с.

Карта компетенций письменной монологической речи китайских студентов

«9-11» – высокий уровень знаний, умений, навыков и способностей, «6-8» – продвинутый уровень знаний, умений, навыков и способностей, «3-5» – оптимальный уровень знаний, умений, навыков и способностей, «1-2» – начальный уровень знаний, умений, навыков и способностей.

№	Содержание иноязычной компетенции	Балл
1	Лингвистическая компетенция	
1.1	Проявляет интерес к письменным текстам разных стилей и жанров на русском языке, как на бумажных, так и на электронных носителях	1
1.2	Умеет грамотно оформлять письменные задания и упражнения	1
1.3	Умеет чётко и логично выражать свои мысли при написании письменного текста	1
2	Дискурсивная компетенция	
2.1	Проявляет интерес к логической связности письменных текстов	1
2.2	Умеет связно и логично оформить письменный текст	1
2.3	Умеет проявить вариативность и уникальность речевых решений в письменных текстах	1
3	Информационно-коммуникативная компетенция	
3.1	Проявляет интерес и высокую мотивацию к поиску иноязычной информации на различных носителях, к использованию информационно-цифровых технологий при работе с иноязычными текстами	1
3.2	Умеет решать учебно-коммуникативные задачи с привлечением иноязычных текстов на различных носителях	1
3.3	Умеет использовать интерактивные Интернет-ресурсы, программные платформы и веб-приложения для освоения иноязычной письменной речи	1
4	Социокультурная компетенция	
4.1	Интерес к знаниям социокультурных норм письменной речи, принятых в стране изучаемого языка	1
4.2	Умеет строить иноязычную письменную речь с учётом социокультурного контекста страны изучаемого языка	1
	Общий уровень компетентности	

Примеры используемых тестовых письменных заданий и упражнений**ЗАДАНИЕ 1.**

Исправьте лексические ошибки (неточное словоупотребление).

请改正词汇（运用不准确）的错误。

- 1) Утром Ира ела китайское лекарство, очень горькое.
- 2) Мой голос очень болит, говорить мне очень трудно.
- 3) В этом кино есть разные фильмы, есть комедия, научная фантастика, экшн, мелодрама, фильмы ужасов, есть все, что требуется.
- 4) Китайская медицина щупает пульс, потом иглоукалывание, массаж.
- 5) Вуз является современным университетом с мощными преподавателями.
- 6) Если студенты хотят вступить в этот университет, надо сдать вступительные экзамены.
- 7) Каждый год в наш институт придут много иностранных студентов изза границы.
- 8) Наш институт носит городское имя.
- 9) В институте есть языковой факультет, экономический факультет, торжественный факультет.
- 10) Он очень хороший, интересный и юмористический человек.

ЗАДАНИЕ 2.

Исправьте ошибки в вопросительных предложениях.

请改正问句中的错误。

1. Что значит смотреть, слушать, спрашивать всё-таки в китайской медицине?
2. Что китайская медицина традиции лечит способ?
3. А ты знаешь китайское лекарство.
4. Однажды моя сестра спрашивала меня, какой способ у китайской медицины?
5. Сегодня вечера ты имеешь свободное время?
6. Какой вид ты любишь конкретный фильм?

ЗАДАНИЕ 3.

Укажите номера предложений, в которых неправильно использовано вопросительное местоимение. Исправьте эти предложения.

请标出错误使用疑问代词的句子号码。改正这些句子。

1. В России каков подарок люди хотят получить?
2. Как бельгийцы считают главным в подарке?
3. Что любят все австрийцы?
4. Какие подарки вы получили на Рождество?
5. Немцы обычно дарят кому подарок?

ЗАДАНИЕ 4.

Исправьте пунктуационные и орфографические ошибки в вопросительных предложениях.
请改正问句中的标点和拼写错误。

1. Как называется? например: Масленица в песнях?
2. Сколько стоит один блин.
3. Что едят люди. в дни Масленицы?
4. Как сделать блины? и из каких материалов?
5. Почему На Масленице человек катается на лошадях, и Когда возникла эта традиция?

ЗАДАНИЕ 5.

В каких предложениях неправильно употреблена возвратная форма глагола?
哪些句子中反身动词形式使用是错误的?

1. Мы узнали из газет, что выставка открыла.
2. Никого не беспокоилось, что может не хватить денег.
3. Вот мы на вершине горы. Перед нами открылся прекрасный вид.
4. Фильм называет: «Кто я?»
5. По пути мы любовались чудесной многоцветной природой.

ЗАДАНИЕ 6

Напишите сочинение на тему «Моя биография».

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Примеры упражнений и заданий, направленных на усвоение китайскими студентами русской письменной монологической речи

1. Посмотри на эти предметные картинки и составь предложения, подобрав подходящие по смыслу слова.

Например:



любит



Девочка любит мороженое.
Обрати внимание, у нас две картинки и одна линейка между

ними. Следовательно, в предложении должно быть три слова.

2. Какое слово подобрал ты? Впиши его. Запиши предложения, которые у тебя получились.

3. Придумай предложения по нарисованным ниже картинкам. Запиши их.





1. Закрепи написание орфограммы «ЖИ – ШИ пиши с буквой И». Подпиши слова к картинкам.



.....