

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

*На правах рукописи*



**Коновалова Лилия Павловна**

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ПОСОБИЯ  
ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ  
(НА ПРИМЕРЕ ТУРЕЦКОГО НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА)**

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

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник  
Вохмина Лилия Леонидовна

Москва – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4-13</b>
<b>ГЛАВА I. ГЛАВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....</b>	<b>14-60</b>
1.1. Основные учебные средства при обучении РКИ.....	14-31
1.1.1. Понятия «учебник» и «учебное пособие» в теории учебника.....	14-20
1.1.2. Учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа в классификации печатных учебных изданий по обучению РКИ.....	20-31
1.2. Системность упражнений – главное средство достижения цели при обучении иноязычной речи.....	31-60
1.2.1. Подход к классификации упражнений в эпоху коммуникативности.....	31-46
1.2.2. Наличие/отсутствие коммуникативной задачи – определяющий фактор системы упражнений по обучению устной речи.....	46-50
1.2.3. Коммуникативная ситуация как основная форма организации упражнений.....	51-60
Выводы по главе I.....	61-62
<b>ГЛАВА II. МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ.....</b>	<b>63-98</b>
2.1. Экономико-политические и культурно-научные связи России и Турции: историко-культурный контекст.....	63-73
2.2. Изучение русского языка в Турецкой Республике на современном этапе.....	73-98
2.2.1. Особенности учебного процесса в образовательных учреждениях различного типа .....	73-85
2.2.2. Специфика обучения русскому языку в турецком неязыковом вузе.....	85-93
2.2.3. Коммуникативные потребности учащихся при факультативном изучении РКИ .....	93-98

Выводы по главе II.....	99-100
<b>ГЛАВА III. СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ТУРЕЦКИХ ВУЗАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....</b>	<b>101-142</b>
3.1. Анкетирование слушателей факультативного курса РКИ в неязыковом вузе.....	101-110
3.2. Лингводидактические и методические основы современного учебного пособия.....	110-131
3.2.1. Цели, задачи и методические принципы.....	110-112
3.2.2. Структурные компоненты урока.....	112-116
3.2.3. Принципы отбора учебного материала.....	116-118
3.2.4. Комплекс упражнений.....	118-128
3.2.5. Применение предметно-образной наглядности.....	128-131
3.3. Проведение экспериментального обучения.....	132-142
Выводы по главе III.....	143-144
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>145-148</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>149-169</b>
<b>Приложение А. Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному.....</b>	<b>170-178</b>
<b>Приложение Б. Анкета для опроса учащихся.....</b>	<b>179-183</b>
<b>Приложение В. Результаты анкетирования учащихся в Университете Яшар.....</b>	<b>184-190</b>
<b>Приложение Г. Фрагмент разработанного учебного пособия.....</b>	<b>191-241</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Российская Федерация и Турецкая Республика — страны, исторически тесно связанные в политико-экономическом и культурном плане, что определяет высокую востребованность в Турции людей, владеющих русским языком в различной степени и самого разного профиля и использующих русский язык для самых разных целей коммуникации.

Русский язык давно начал изучаться в учебных заведениях Турции, и в них используются учебники и учебные средства, выпущенные как в России, так и в Турции. Однако при этом отмечается недостаточность учебных изданий, отвечающих как конкретным целям обучения, так и учитывающим условия, в которых оно происходит (количество часов, отводимых на изучение русского языка, состав аудитории, обеспеченность учебными средствами и т.д.). **Актуальность** настоящего исследования обусловлена объективной необходимостью создания научных основ современного учебного пособия, отвечающего потребностям значительной части турецкой аудитории, изучающей русский язык в вузах нефилологического профиля факультативно, т.е. исключительно по выбору учащихся, – овладеть навыками устной коммуникации (уровень А1).

При факультативном изучении группа формируется из учащихся различных факультетов. Занятия строятся на основе одобренного кафедрой одного из российских учебно-методических комплексов. Так, в Университете Ящар<sup>1</sup> в г. Измир, Турция, основным учебным средством является УМК «Русский сезон»<sup>2</sup>. Безусловно, данный УМК обладает рядом преимуществ и выполняет свою основную задачу (как и другие подобные УМК) первоначального знакомства иностранных учащихся с системой русского языка: в ходе работы с ним студенты приобретают умения грамматического

---

<sup>1</sup> Автор диссертации является преподавателем РКИ в данном учебном заведении.

<sup>2</sup> Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова Щ.В., Толстых А.А. Русский сезон. Элементарный уровень. М.: Златоуст, 2015. 336 с.



моделирования фраз и предложений, достаточно уверенно владеют навыками чтения, элементарного перевода, графического отображения речи и под. Однако отмечается недостаточная развитость устно-речевых инициативных и реактивных умений (ввиду незначительного количества коммуникативно-ситуативных заданий в учебнике) для устной коммуникации в простейших ситуациях общения по завершению курса. Отсюда и проистекает насущная потребность в дополнительном коммуникативно направленном пособии, учитывающем специфику факультативного обучения РКИ студентов нефилологического профиля.

Анализ массива учебной литературы по РКИ (более четырехсот учебных изданий, представленных в самых популярных российских книжных интернет-магазинах<sup>3</sup>), созданной отечественными методистами, выпущенной в течение последних двадцати лет и доступной заинтересованным лицам для приобретения, показал, что среди учебных пособий, направленных на развитие навыков говорения, современная методика РКИ предлагает не более 10 изданий подобного типа<sup>4</sup>. Данные учебные пособия рассчитаны на лиц, уже владеющих базовым уровнем знания языка (A2 по шкале общеевропейской компетенции владения иностранными языками) и выше, в то время как факультативный курс РКИ в университетах Турции ориентирован, прежде всего, на развитие навыков и формирование умений элементарного уровня владения языком (A1). Среди изданий, выпущенных на территории Турции, имеются только базовые учебники по РКИ на турецком языке, а также словари, разговорники и аудиокурсы.

Успешным решением выявленной проблемы должно стать создание учебного пособия по РКИ, направленного на развитие устной речи на элементарном уровне обучения, в котором была бы учтена специфика неязыкового вуза: ограниченное количество учебных часов, общая низкая «плотность общения» в учебном процессе

---

<sup>3</sup> [www.niv.ru](http://www.niv.ru), [www.ozon.ru](http://www.ozon.ru), [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru) и др.

<sup>4</sup> «Все в порядке! Учебное пособие по развитию речи от элементарного до первого сертификационного уровня» Ю.Ю. Тюриной, «Месяц в России. Учебное пособие» А.Л. Максимовой и др.

[Никитина 2008: 202], невозможность профориентации при изучении РКИ (из-за «смешанных» групп, в которых обучаются студенты многих направлений профподготовки) и отсутствие предметной деятельности, требующей коммуникации на русском языке (по сравнению со Стамбулом и Анталийским регионом в турецком городе Измир практически нет российских компаний и туристов). Целью такого учебного пособия должно стать развитие базовой устной коммуникативной компетенции на элементарном уровне владения языком.

Все вышесказанное обосновывает **актуальность** данного исследования и определяет его **тему** как «Лингводидактические основы создания пособия по развитию устной речи на начальном этапе (на примере турецкого неязыкового вуза)».

В качестве **объекта** изучения выделяются общие законы овладения коммуникативной компетенцией и способы овладения ею на начальном этапе. **Предметом** исследования являются лингводидактические основы создания и конструирования учебного пособия по развитию элементарных устных коммуникативных навыков и умений.

**Цель** диссертационного исследования определена как теоретическая разработка и практическая реализация учебного пособия по развитию говорения на начальном этапе для учащихся турецких неязыковых вузов. **Гипотеза** данного исследования состоит в том, что в турецком неязыковом вузе на элементарном уровне факультативного изучения русского языка как иностранного возможно полноценное развитие устной коммуникативной компетенции при условии создания дополнительных учебных средств, не только обеспечивающих практику в коммуникативных заданиях по развитию навыков и умений устной речи, но при этом и гармонично сочетающихся с материалом основного учебника.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза диктуют выполнение следующих исследовательских **задач**:

- рассмотреть интерес к русскому языку и его изучению в Турции в историко-культурном аспекте;

- описать современную систему преподавания русского языка как иностранного в Турецкой Республике и в турецких неязыковых вузах в частности;
- сопоставить объем понятий «учебник» и «учебное пособие», а также выявить характеристики современного учебного издания по РКИ интерактивно-коммуникативного типа;
- рассмотреть подходы к классификации и структуру коммуникативных упражнений;
- провести опрос учащихся неязыкового турецкого вуза с целью выяснения их коммуникативных потребностей при изучении русского языка как иностранного;
- описать лингводидактические особенности и этапы в создании учебного пособия по развитию навыков и умений говорения на элементарном этапе изучения РКИ;
- организовать опытно-экспериментальное обучение с целью проверки учебной адекватности и эффективности разработанных учебных материалов;
- проанализировать полученные в ходе проведенного экспериментального обучения и последующего анкетирования учащихся данные и сделать вывод о целесообразности использования разработанного учебного пособия.

Для реализации заявленной цели диссертации через выполнение перечисленных выше задач применялись следующие научные **методы исследования**:

- **анализ** научной и учебно-методической литературы;
- системное **описание** существующих моделей обучения;
- **сравнение** теоретического трактования методических понятий;
- анализ общих и образовательных целей учащихся;
- письменный опрос (**анкетирование**) субъектов учебного процесса;
- проведение **эксперимента** (пробного обучения);
- **наблюдение** за ходом экспериментального обучения;
- **статистический анализ** и **обобщение данных**, полученных по итогам анкетирования и учебно-методического эксперимента.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- описаны и обобщены особенности системы обучения русскому языку как иностранному в Турции, от дошкольных учреждений до вузовской ступени обучения и независимых образовательных организаций, без учёта которых невозможна организация той или иной формы обучения;
- выявлены особенности личностных потребностей в изучении русского языка у турецких студентов нефилологических профилей, принципиально не связанные с профессиональным общением;
- разработаны лингводидактические и методические основы для создания учебных материалов начального уровня, которые могут быть предложены туркоговорящей аудитории высшего учебного заведения любого неязыкового профиля в условиях факультативного изучения языка;
- обоснован современный формат учебного пособия для развития базовых навыков общения при отсутствии языковой среды на основе электронных технологий;
- разработана система критериев для оценки устно-речевых ответов учащихся высшей школы в процессе изучения РКИ.

**Теоретико-методологическая база** исследования представлена работами отечественных и зарубежных ученых, занимавшихся проблемами теории учебника, – А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, П.Г. Буги, М.Н. Вятютнева, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.И. Тупальского, А.Н. Щукина, S.D. Krashen и др., а также проблемой коммуникативного подхода к обучению – исследования психолингвистов Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и таких ученых-методистов, как А.А. Алхазисвили, А.Р. Арутюнов, И.М. Берман, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Л.Л. Вохмина, М.Н. Вятютнев, С.И. Заремская, Д.И. Изаренков, М.С. Ильин, А.Д. Климентенко, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин, О.Э. Сосенко, М.Ф. Стронин, В.Б. Царькова, У.П. Шубин, А.Н. Щукин и др.

**Теоретическая значимость** данного диссертационного исследования определяется, прежде всего, разработкой целостной методической концепции создания учебного пособия по РКИ для развития начальных навыков говорения (структурные и содержательные компоненты уроков). Кроме этого, в диссертации:

- детально описаны экономико-политические и культурно-образовательные отношения между Россией и Турцией исторически и на современном этапе развития;
- исследованы причины и условия начала обучения русскому языку как иностранному в Турции, а также критически осмыслено место и влияние русской культуры на турецкую;
- впервые всесторонне описаны и показаны все звенья современной системы обучения РКИ в Турецкой Республике, от дошкольного до послевузовского образования;
- сопоставлено значение понятий «учебник» и «учебное пособие» через анализ и систематизацию множества имеющихся дефиниций, а также рассмотрены классификации учебных пособий в методической литературе;
- изучены и обоснованы наиболее важные методические характеристики современных учебных изданий по РКИ: учёт интересов и возможностей обучения целевой аудитории, соответствие современным подходам к обучению, включающим интерактивность, ситуативность, наличие коммуникативных задач;
- проанализированы подходы к определению и классификации упражнений, предназначенных для обучения устной речи.

**Практическая значимость** исследования состоит в полученном практическом результате – учебном пособии по развитию элементарных устно-коммуникативных умений студентов, которое готово к широкому применению в преподавании РКИ на факультативной основе в турецких неязыковых вузах. Помимо этого, практико-ориентированный характер исследования определяется и другими достижениями:

- составлен обширный список учебных заведений, предлагающих изучение русскому языку как родному и иностранному в Турецкой Республике;

- сделаны опросники на турецком языке для студентов, изучающих РКИ;
- для апробации созданных учебно-практических материалов проведено опытно-экспериментальное обучение, в ходе которого доказана их высокая эффективность;
- разработана и применена система критериев для оценки устных ответов учащихся, которая может быть использована на начальном этапе изучения иностранного языка.

На защиту выносятся следующие **положения**:

- 1) при организации обучения иностранному языку в условиях факультативного обучения в турецком неязыковом вузе целью обучения является развитие общей коммуникативной компетенции без учёта специализации вуза/ факультетов;
- 2) факультативное преподавание РКИ должно быть осуществлено с учетом не только официальных программ и требований учебного учреждения, но и личностных потребностей студентов, а также их предпочтений в способах освоения нового языка;
- 3) при создании учебного пособия по развитию навыков устной коммуникации для учащихся турецких нефилологических вузов необходимо и возможно использовать такой учебный материал, который обладает всеми признаками коммуникативности, а его содержательное наполнение и форма представления современны и актуальны;
- 4) определяющим в реально-коммуникативном задании является наличие правильно сформулированной коммуникативной задачи, предполагающей мобилизацию сознания учащегося для самостоятельного поиска способов реализации имеющейся речевой интенции на основе запаса иноязычных речевых средств коммуниканта;
- 5) при обучении устным навыкам и умениям на начальном этапе в турецком лингвистическом вузе большое внимание должно быть уделено обеспечению учебного процесса многообразными средствами предметно-образной наглядности, например, с помощью специализированного учебного пособия,

для определенной компенсации отсутствия естественной языковой среды.

**Апробация** результатов исследования была осуществлена во время проведения экспериментального обучения на основе разработанных автором диссертации учебных материалов в Университете Ящар (г. Измир, Турция) в течение весеннего семестра 2019-2020 учебного года.

Помимо этого, отдельные итоги теоретической и практической разработки исследовательских проблем были представлены на XI Международной научно-практической конференции «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире» (Волгоград, 2018), XIX и XX Международных научно-практических конференциях «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Кирилло-Мефодиевские чтения» (Москва, 2018 и 2019), Международной научной конференции «Социально-экономические и гуманитарные науки» (Санкт-Петербург, 2019), Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики» (Елабуга, 2019), V Российской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах» (Волгоград, 2020), XI Международной научно-практической конференции «Перевод. Язык. Культура» (Санкт-Петербург, 2020) и Международной научно-методической конференции «Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики» (Оренбург, 2021).

Также по теме диссертации опубликовано 11 научных работ, 3 из которых входят в рецензируемые периодические научные издания, рекомендованные ВАК РФ:

- 1. Коновалова Л.П. Из опыта создания комплекса коммуникативных упражнений по РКИ для начального этапа обучения // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2020. № 5 (84). С. 36-39.**
- 2. Коновалова Л.П. Опытнo-экспериментальная работа по развитию навыков говорения по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 1. Том 9. URL: <https://mir-nauki.com/06pdmn121.html>.**

3. Коновалова Л.П. Опыт анкетирования туркоговорящих студентов в турецком неязыковом вузе // **Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. Москва, 2021. № 2. С. 13-17.**
4. Коновалова Л.П. Трудности изучения русского языка как иностранного в турецком неязыковом вузе и предполагаемый путь их решения // Сборник «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения»: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2018. С. 641-644.
5. Коновалова Л.П. Система преподавания РКИ как факультативного предмета в турецком неязыковом вузе // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. Волгоград, 2018. № 2. С. 66-67.
6. Коновалова Л.П. Интерес к русскому языку в XXI веке в Турецкой Республике // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». Санкт-Петербург, 2019. С. 272-274.
7. Коновалова Л.П. Исторический обзор роли русского языка в Турецкой Республике // Сборник «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения»: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2019. С. 346-349.
8. Коновалова Л.П. Учебники и учебные пособия интерактивного типа на уроках РКИ // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики». Елабуга, 2019. С. 166-169.
9. Коновалова Л.П. Интерактивность на занятиях по русскому языку как иностранному // Сборник «Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах»: материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Волгоград, 2020. С. 132-133.
10. Коновалова Л.П. Роль мотивации в обучении навыкам устной речи на уроках РКИ // Сборник «Перевод. Язык. Культура»: материалы XI Международной



научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020. С. 350-354.

11. Коновалова Л.П. Методические задачи учебного пособия по развитию навыков говорения при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики: международная научно-методическая конференция. Нижний Новгород, 2021. С. 1078-1080.

В процессе диссертационного исследования (2017-2021 гг.) были пройдены следующие **этапы**:

I этап (2017-2018 гг.): определение цели и задач исследования, анализ учебно-методической литературы;

II этап (2018-2019): выдвижение гипотезы исследования, проведение анкетирования студентов, разработка пробных учебных материалов;

III этап (2019-2021 гг.): проведение экспериментального обучения, сбор и анализ полученных данных, подтверждение гипотезы и оформление выводов.

**Структура диссертации** соответствует теме исследования и включает в себя введение, три главы, выводы по каждой из них, заключение, библиографию и приложения (А, Б, В и Г).

# ГЛАВА I. ГЛАВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

## 1.1. Основные учебные средства при обучении РКИ

### 1.1.1. Понятия «учебник» и «учебное пособие» в теории учебника

Одним из главных средств обучения является учебник. Он определяет содержание и технологию учебного процесса, служит связующим звеном между учителем и учащимся, и, в целом, является ориентиром в образовательном процессе. Уже достаточно долгое время ученые-дидакты уделяют внимание разработке различных аспектов учебника. Наличие крупных научных трудов в этой сфере послужило появлению такой отрасли науки, как теория учебника (от первых дидактик Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского до современных концепций А.Р. Арутюнова, И.Л. Бим, В.П. Беспалько, М.Н. Вятютнева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.Н. Щукина и др.). Активный интерес к данной области методики преподавания привел к формированию в последние годы новой отрасли педагогики – учебниковедению (например, монография А.Н. Щукина «Русский язык как иностранный: основы учебниковедения»).

Тем не менее, следует заметить, что статус учебниковедения как отдельной дисциплины до сих пор является спорным. Предметом обсуждений служит вопрос о соотношении теории учебника и учебниковедения, о правомерности специального выделения новой научной отрасли. Сторонники выделения учебниковедения в качестве особого раздела педагогики указывают на то, что эта отрасль науки является междисциплинарной и включает в себя, помимо дидактики и классической методики, знания из областей психологии, книговедения, технологии, маркетинга, эстетики и др.

Можно считать, что теоретические основы отечественного учебниковедения были заложены на II конгрессе МАПРЯЛ, получившем название «Теория и практика

создания учебников и учебных пособий по РКИ», в Варне 1973-ого года. На этом конгрессе было замечено, что одной из целей теории учебника должна стать разработка основ учебниковедения. В конце XX-ого века различными учеными высказывались мысли о принципиальных исследовательских задачах учебниковедения, к которым относились, например, рассмотрение роли и места учебника в системе образовательных средств, классификация и функции учебников, полиграфическое оформление и экспертная оценка учебника и т.д. [Арцишевський 2003]. Однако такие задачи не имеют значительных отличий от вопросов исследования в теории учебника.

В последнее десятилетие проблемы изучения учебниковедения были освещены более детально. Отмечается, что, по сравнению с теорией учебника, в учебниковедении акцент сделан на новые задачи, появившиеся, в основном, вследствие произошедшей технической революции в информационном обеспечении жизнедеятельности общества. В области учебной литературы это означает смещение интереса в сторону новых технологичных видов и форм функционирования учебника и способов его методического обеспечения, а также рассмотрение учебника с точки зрения его межкультурного потенциала. Так, по одному из определений, учебниковедение – это «система научных знаний в области методологии педагогики, которая охватывает проблематику учебника как феномена человеческой культуры (философию учебника) и как информационно-методического ядра конкретной образовательной системы учебного предмета в части формирования его содержания, формы (бумажной или электронной) и функционального назначения (теорию учебника)» [Смагін 2011: 98].

Следует принять во внимание, что для выделения отдельной ветви науки необходимо возникновение уникального предмета исследования. Однако ученые, сопоставляя теорию учебника и учебниковедение, ссылаются на принципиальные исследовательские задачи данных дисциплин, а не предмет изучения. По нашему наблюдению, и теория учебника, и учебниковедение имеют одинаковый предмет

исследования, в качестве которого выступает совокупность всех типов и видов учебных изданий, используемых в учебном процессе, основы их создания, функционирования и экспертизы. А частные задачи, выделяемые в качестве особых задач исследования учебниковедения, остаются, на наш взгляд, спорными или недостаточными для обоснования возникновения новой отрасли науки. Кроме того, каждая наука развивается и расширяется вместе с рассматриваемыми ею явлениями, до тех пор, пока не открываются качественно новые знания о мире, превосходящие понятийный аппарат существующей науки (таким образом, например, в свое время выделилась теория учебника из общей дидактики). Мы остановимся на мнении, что выделение учебниковедения как новой отрасли педагогической науки в настоящее время еще недостаточно обосновано, хотя в этом отношении многое сделано, к примеру, А.Н. Щукиным, однако это не препятствует проведению нашего исследования, так как вопросы терминологического определения учебника и учебного пособия, а также классификации учебных изданий рассматривались и обсуждались в теории учебника неоднократно.

Теория учебника занимается разработкой проблематики не только самого учебника как вида учебно-теоретической литературы, но и всех единиц данного порядка (т.е. учебных пособий, хрестоматий, сборников и т.д.). В рамках нашего исследования представляется важным сравнение объема таких понятий, как учебник и учебное пособие, для определения их соотношения и специфики учебного пособия, в частности.

Безусловно, учебник является основным и ведущим видом учебной литературы, о чем свидетельствуют многочисленные исследования и повсеместная практика его использования. Такое положение отражено в государственном стандарте: «Учебник – это основная учебная книга по конкретной дисциплине» [В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»]. Уточняется, что учебник должен содержать обязательный

минимум знаний для усвоения учащимися и соответствовать ГОСТу (сейчас – требованиям по РКИ) и примерной программе.

Рассматривая учебник как основное учебное средство, ученые стремятся, прежде всего, описать роль и свойства учебника, поэтому подчеркивают различные, наиболее важные, по их мнению, стороны учебника, который может выступать как «аппарат организации» усвоения знаний (В.И. Смирнов) или стратегическая и тактическая модель процесса обучения (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов), отражать элементы микромоделей системы обучения (целей, принципов, приемов и т.д.) (И.Л. Бим) или «психологии усвоения/ обучения» (А.Р. Арутюнов), учитывать возрастные и иные особенности (Д.Д. Зуев), мотивировать к обучению (С.А. Герасимова) или служить проводником тех или иных ценностей (З.Н. Никитенко) и т.д.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [Азимов, Щукин 2019] дается определение учебника, применимое в сфере изучения иностранных языков. В данном источнике учебник также признается основным средством обучения, которое «является руководством в работе обучающего и обучаемых», однако авторы существенно дополняют терминологическую дефиницию, конкретизируя содержание учебника иностранного языка (в которое должны входить «образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах *речевой деятельности*, а также с учетом опыта учащихся в родном языке и предупреждения *интерференции*» [Там же: 332]) и его структуру («каждый урок, как правило, содержит текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, грамматический материал, упражнения, иллюстративный материал» [Там же: 332]).

Справедливо будет заметить, что наряду с учебником в образовательном процессе широко используются многообразные учебные пособия. Учитывая цель и задачи нашего исследования, необходимо уточнить специфические черты учебного пособия как вида учебно-теоретической литературы, а также его роль и место в

учебном процессе для эффективного использования учебного пособия наряду с основным учебником на занятиях по РКИ.

Учебному пособию в методической науке уделяется значительно меньшее внимание по сравнению с учебником. Однако некоторыми учеными была предпринята попытка дать научное определение данному виду учебной литературы. Главным критерием в решении такой задачи служит выявление соотношения между учебником и учебным пособием. Так, учебное пособие может являться:

- дополнением к учебнику (ГОСТ 7.60–2003; Я.А. Коменский, П.И. Пидкасистый, Э.Г. Азимов, В.И. Смирнов, Е.Н. Овчинникова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, Е.И. Калмыкова и др.);
- учебным изданием, которое способно заменить собой учебник (терминологический словарь М.Ю. Олешкова, В.М. Уварова; ГОСТ 7.60-90, ОСТ 29.130-97 и др.): так, например, современный государственный стандарт ВО описывает исключительные случаи, когда учебное пособие может временно являться основным учебным изданием курса (при введении в учебный план новой дисциплины федерального компонента в ситуации, когда еще не завершено создание соответствующего учебника, допущенного и рекомендованного Министерством науки и высшего образования РФ, а также если учебный курс относится к дисциплинам регионального или факультативного компонента);
- независимым от учебника изданием (А.Р. Арутюнов, В.С. Цетлин, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров и др.): например, А.Р. Арутюнов считает, что вместо термина учебное пособие возможно применение такой дефиниции, как микроучебник (это пособия типа «Русский язык в деловой переписке» или «Слушаем радиопередачи на русском языке», т.е. такие, которые решают одну конкретную коммуникативную цель обучения).

Также учебное пособие может совмещать в себе все названные выше опции (С.Г. Григорьев, Н.И. Гендина, Н.И. Колкова и др.).

Проанализировав ряд источников (А.Р. Арутюнов, А.А. Гречихин, Е.И. Калмыкова, Е.Н. Овчинникова, А.Н. Щукин, ФГОС и др.), мы пришли к выводу, что учебник и учебное пособие обладают как определенными отличиями, так и схожими чертами. Общим для данных научно-учебных изданий является то, что они выступают в качестве источников информации и представляют собой ведущие средства обучения и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Так как учебник и учебное пособие – это виды, прежде всего, учебной литературы, они должны быть созданы в соответствии с основными дидактическими принципами представления учебных материалов: обладать научностью, доступностью и прочностью, быть систематическими и последовательными, отвечать требованиям сознательности и активности и обеспечивать словесно-образную наглядность. Кроме того, обязательным условием является непротиворечие любого учебного издания утвержденной примерной учебной программе [ГОСТ 7.60-2003 СИБИБД. Издания. Основные виды. Термины и определения 2003].

Опираясь на проанализированные нами источники, мы пришли к выводу, что учебное пособие – это такой вид научно-учебной литературы, который:

- 1) является дополнением к учебнику или не зависит от него, но при этом рекомендуется к использованию в качестве дополнительного источника информации при реализации учебного курса;
- 2) создан в соответствии с основополагающими методическими принципами и принятыми государственными стандартами;
- 3) нацелен на рассмотрение отдельных аспектов или областей представленной области знаний;
- 4) знакомит с экспериментальными теориями или результатами новейших исследований;

5) имеет более мобильный полиграфический потенциал.

### **1.1.2. Учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа в классификации печатных учебных изданий по обучению РКИ**

Проблемы конструирования, типологизации и экспертизы учебников были рассмотрены в фундаментальных работах А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, И.Л. Бим, В.П. Беспалько, П.Г. Буги, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Н.И. Тупальского. Кроме того, данным вопросам был посвящен отдельный научный сборник «Проблемы школьного учебника» [Проблемы школьного учебника 1974]. Однако вопрос универсальной классификации учебной литературы как по РКИ, так и по всем другим образовательным дисциплинам на данный момент остается открытым.

Современные ученые предпринимают попытки классификации не только учебников, но и других видов учебно-теоретической литературы. Так, например, Н.И. Гендина, Н.И. Колкова [Гендина, Колкова 1998] рассматривают учебные издания в рамках функционирования в высшем учебном заведении. Это отражено в представленной ими типологизации, проведенной в соответствии с ролью учебной книги в реализуемом академическом курсе. Обратим внимание, в частности, на виды учебных пособий, представленных в классификации:

- учебные пособия по части курса;
- лекции (курсы, конспекты и тексты лекций);
- учебно-вспомогательные библиографические пособия (издания информационного характера, представляющие собой номенклатурные списки научных трудов, являющихся источниками необходимого минимума знаний по определенному курсу).

В разработке типологической модели вузовской учебной книги приняли участие и А.А. Гречихин и Ю.Г. Дреус. Вузовскую учебную книгу авторы определяют как



«способ информационного общения в учебно-воспитательном процессе высшей школы» [Гречихин, Древис 2000: 15] и относят к ней все печатные издания, используемые в учебном процессе: от учебного плана и программы курса до хрестоматий и обзоров. Несмотря на то, что в этой теории проводится типологизация учебной книги в целом, основное внимание уделено учебнику. Однако и в развернутой (многоступенчатой), и в краткой (оптимизированной) типологии в качестве конкретных видов той или иной категории учебных книг указываются и учебные пособия. Данные об учебных пособиях, рассмотренных автором, можно суммарно представить в виде таблицы (табл. 1):

Таблица 1 – Учебные пособия в классификации А.А. Гречихина и Ю.Г. Древис

<i>Тип вузовской книги</i>	<i>Тип учебного пособия</i>	<i>Вид учебного пособия</i>
Теоретическая	Теоретическое	По всему курсу, по части курса.
Методическая	Наглядное	Лабораторное, практических занятий, семинарий, контрольных работ, самостоятельных работ, учебной практики, по курсу, дипломного проектирования.
Информационная	Библиографическое/ реферативное	Список, указатель, словарь, библиографическое, реферативное, монографическое.
Популярная	Популярное	Методические пособия для преподавателей, не имеющих педагогического образования; для студентов по навыкам конспектирования и др.

Говоря о классификации учебных пособий, будет справедливо выделить и такую относительно новую, но уже прочно вошедшую в практику преподавания форму учебных изданий, как электронное учебное пособие. В учебных пособиях электронного типа инновационной является, прежде всего, основанная на применении определенных технологий (компьютерных средств, телекоммуникационных систем и

под.) форма представления содержания, в то время как само содержание данного вида учебной литературы отбирается с учетом общепринятых научно-методических принципов (научности, последовательности, систематичности и т.д.) и остается значимым для усвоения целой дисциплины или отдельных аспектов изучаемого курса. В качестве примеров электронных учебных пособий, используемых в преподавании РКИ, можно выделить «Краски»<sup>5</sup>, «Моя жизнь в Тюмени»<sup>6</sup> и др. Учебное пособие, разрабатываемое в рамках данного диссертационного исследования, также имеет оцифрованную версию, а приложения печатного типа представлены в электронных форматах PPT, JPEG, PDF и DOC.

Как учебник, так и учебное пособие, используемые в системе преподавания иностранного языка, имеют свои особенности, не свойственные в своей совокупности другим предметам (например, коммуникативность, межкультурность, явная практическая направленность и т.д.). Поэтому, несмотря на наличие попыток общей классификации учебников в педагогике, методика преподавания иностранных языков требует отдельного рассмотрения учебной литературы, относимой к данной сфере, тем более что на данный момент не существует ее общепринятой классификации. В разные годы были представлены классификации учебников по РКИ по различным критериям: с позиции цели обучения (языковые, речевые и коммуникативные (коммуникативно-деятельностные) учебники), профиля обучения (школьные, курсовые, для филологов/нефилологов и др.), уровня владения языком (элементарное, свободное, совершенное владение языком, т.е. уровни А, В, С), подхода к обучению (прямой, сознательный, комбинированный), метода обучения (переводные, прямые, комбинированные, интенсивные, интерактивные методы) [Щукин 2018: 48].

Обратимся к одной из самых популярных у методистов классификации учебников, предложенной А.Р. Арутюновым. Ученый предлагает различать учебники по типу формируемой на занятиях по иностранному языку компетенции: языковые, речевые,

---

<sup>5</sup> Берарди С., Буглакова Л. Краски: А1 – А2. – CLIRO: Università di Bologna, 2007.

<sup>6</sup> Мордвинцева В.С., Никулина Н.А. Моя жизнь в Тюмени: Учебник по РКИ. – Тюмень: ТИУ, 2020. – 156 с.

коммуникативные. Первый выделенный А.Р. Арутюновым тип – это языковые (лингвистические) учебники. Лингвистические учебники развивают языковую компетенцию. Такие учебники представляют собой комплекс лингвистических упражнений, охватывающих различные аспекты языка. Как правило, текстотека учебника не обладает содержательным единством. К языковым можно отнести и грамматико-переводные учебники. Они направлены на развитие умений перевода и интерпретации текстов. Превалирующим типом тренировки является механическое запоминание лексических единиц и морфолого-синтаксических конструкций.

Второй тип учебников – речевые. Учебники данного типа обучают построению осознанных высказываний по заданным речевым моделям. Текстотека учебника специально подбирается для демонстрации тех или иных правил функционирования речевых конструкций. Самостоятельно репродуцируя их, студенты совершают речевые поступки. Основное отличие речевого учебника от языкового состоит в том, что речевой продукт обладает семантической определенностью, связностью.

Языковые и речевые учебники принято считать предкоммуникативными (или докоммуникативными). Это объясняется тем, что, с одной стороны, обучение по данным видам учебников не обеспечивает учащимся развитие коммуникативных умений и навыков. С другой стороны, выход в коммуникацию невозможен без предварительной, хотя бы минимальной, языковой тренировки.

Последний выделяемый А.Р. Арутюновым тип учебников – коммуникативные: это такие учебные издания, которые помогают студентам овладеть коммуникативной компетенцией, что в практическом смысле означает умение решать реальные задачи общения средствами изучаемого языка. Текстотека коммуникативного учебника направлена на органичное отражение реальных ситуаций общения.

Среди коммуникативных учебников выделяются два вида: коммуникативно-поведенческие и коммуникативно-деятельностные (также у М.Н. Вятютнева, S.D. Krashen). Основной единицей обучения в коммуникативно-поведенческих учебниках является речевой поступок, т.е. «интуитивный акт вербального реагирования на

внешний вербальный и невербальный стимул», а в коммуникативно-деятельностных – речевое действие («сознательное мыслительное действие») [Арутюнов 1990: 51].

Коммуникативно-поведенческие учебники ориентируются на необихевиористскую модель: коммуникативная интенция рождается из мотива-стимула и осуществляется через знание системы иностранного языка и способов вербальной реализации заданной интенции. Коммуникативно-поведенческий учебник базируется на каталоге задач общения. В ходе обучения студенты учатся решать их посредством изучаемого языка.

Коммуникативно-деятельностные учебники опираются на деятельностную модель: обучение начинается с установки и обсуждения поставленной задачи. После этого происходит формирование коммуникативного намерения. Для демонстрации способов вербализации речевых интенций в коммуникативно-деятельностных учебниках богато представлены предкоммуникативные задания. Далее осуществляется решение поставленной задачи и тренировка в аналогичных учебных ситуациях общения.

Следует отметить, что классификация А.Р. Арутюнова носит подчеркнуто теоретический характер. Ученым создана идеализированная модель распределения учебников по определенным категориям. В практике создания учебников по РКИ сложно выделить какое-либо издание, полностью соответствующее одной из предложенных групп. Однако классификация А.Р. Арутюнова имеет несомненную теоретическую ценность: предложенные ученым классы емко говорят об основной направленности учебника (языковая, речевая или коммуникативная).

В соответствии с задачами нашего исследования необходимо более подробно остановиться на учебниках коммуникативного типа, в которых основное внимание отводится развитию коммуникативной компетенции и, как следствие, формированию способности к вербальной коммуникации на изучаемом языке.

Оценивание учебников РКИ по коммуникативным показателям началось в отечественной методике с 1980-х гг. («Требования к современному учебнику русского

языка для иностранцев», сост. А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, Л.Б. Трушина). Одним из наиболее важных критериев, определяющих коммуникативность учебника, является наличие поставленной одной или нескольких конкретных задач общения в каждом уроке (разделе) и обучение средствам их достижения. Тексты коммуникативного учебника демонстрируют учащимся, каким образом может быть реализовано коммуникативное намерение. Учебные действия (задания и упражнения учебника) представляют собой тренировку путей и способов достижения поставленной цели. Разделы учебника направлены на усвоение учащимися тех или иных коммуникативных умений и навыков. На этапе контроля оцениваются также, прежде всего, коммуникативные умения и навыки.

Методически ценной чертой современных учебников и учебных пособий помимо преимущественно коммуникативной направленности, является такое свойство, как интерактивность (примерами могут быть учебные пособия «Окно в мир русской речи», «Ваше свободное время», «Актуальный разговор: чем живет человек» и др., созданные на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена и построенные «на коммуникативно-интерактивной основе» [Теремова 2008: 26]). Под интерактивностью в методике преподавания РКИ понимается «качественная характеристика средств обучения на печатных носителях, обеспечивающая опосредованное учебными материалами естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие» [Череповская 2005: 112]. Естественность коммуникации между учащимися стимулируется учебными материалами и возникает в процессе общения студентов в академической среде. Следовательно, интерактивным называется такое учебное издание, которое обладает свойством воздействовать своим содержанием и аппаратом упражнений на субъекты, находящиеся в ситуации учебного взаимодействия. Использование на занятиях учебников и учебных пособий интерактивно-коммуникативного типа помогает интенсифицировать образовательный процесс. Интерактивность способствует также поддержанию мотивации учащихся к активному взаимодействию друг с другом.

В процессе обучения проявление интерактивности имеет тройственный характер, проистекающий из возникающего трехстороннего влияния:

- во-первых, учащихся на автора (учет основных особенностей целевой аудитории на этапе создания учебника);
- во-вторых, автора интерактивного учебника на учащихся (при непосредственной работе изучающих язык с учебником);
- в-третьих, учащихся друг на друга (в ходе выполнения коммуникативных заданий, требующих прямого диалогического или полилогического взаимодействия).

Одной из первостепенных проблем, которые решаются составителями интерактивных учебников, является определение контингента учащихся, которым предназначен учебный продукт. Поэтому учебник интерактивного типа всегда является строго адресованным. Принцип адресованности предполагает обладание пресуппозиционными знаниями об обучаемых, то есть четким представлением о специфике целевой аудитории. При создании учебника иностранного языка основными фокусами внимания в данном контексте являются национальные, лингвистические и психологические, в том числе и возрастные, особенности учащихся, а отсюда и возможные трудности при овладении иностранным языком. Учитывая данные требования, авторы стремятся заключить в содержании учебника максимальный потенциал для реализации поставленных целей и задач обучения.

Чем точнее произведен учет специфики предполагаемой категории учащихся, тем больше вероятность достижения цели использования интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку. В качестве данной цели выступает, как правило, формирование и воспитание в обучаемых черт вторичной языковой личности – необходимого условия для успешного участия в межкультурной коммуникации. Под вторичной языковой личностью (по концепции И.И. Халеевой) понимается обладание «вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной

мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [Теримова 2013: 97], а также приобщенность к культуре народа, язык которого изучается.

Данные стремления в области преподавания РКИ частично нашли свою реализацию в создании национально ориентированных учебников и учебных пособий. К ним можно отнести такие издания, как «Русский язык: начальный курс» для итальянских учащихся, «Раз, два, три», «Маяк», «Первый диалог» и «Русский язык. Этап I» – для финских учащихся, «Русский язык – 1, 2, 3, 4 ...» – для говорящих на вьетнамском языке, «Молодость: вводно-разговорный курс русского языка» – для говорящих на арабском языке и многие другие.

В самом учебнике выделяют две системы средств, к которым прибегают авторы для создания интерактивности:

- прямые/непосредственные (через прием персонификации создателя учебного пособия и его прямое обращение к студентам в заданиях и текстах; через создание внутренней и внешней мотивации к применению иноязычных знаний, умений и навыков; через поли-ориентированность упражнений на различные стили восприятия и индивидуализацию пути освоения материала в интернет-курсах и т.д.);
- косвенные/опосредованные (через взаимодействие персонажей учебника, которые, как правило, являются представителями различных лингвокультурных социумов; через создание дружественной атмосферы, располагающей к общению и ведению конструктивного диалога и под.).

Одним из важных способов воплощения интерактивности служат и составленные особым образом учебные тексты. Текстотека интерактивного учебника является характерной, так как в ней представлены «интерактивные культурологические тексты» [Теримова 2008: 71]. Такие тексты отличаются

изобилием диалогов и полилогов, наличием в них большого количества разговорных речевых образцов и клише. Речь героев учебника обладает естественностью, в ней как бы передается реально происходящий разговор. Подобный эффект достигается обилием неполных и простых предложений (со свободным порядком слов), переспросов, вкраплений жаргонных единиц, междометий (и повышенной экспрессией текста в целом), пауз и т.д.

Интерактивность отражается и в графическом оформлении текстов. Авторы прибегают к использованию различных визуальных компонентов. К ним относятся графические выделения в корпусе текста (например, пространственная сепарация фраз в диалоговых «облаках»), форматирование шрифта, использование релевантных темам изучения аутентичных иллюстраций (изображений, фотографий), имитация страниц в интернете или экрана мобильного телефона, расположение определенных надписей на естественных для них поверхностях (на включенных в учебное издание изображениях афиш, объявлений, витрин и под.) и т.д.

Помимо того, что перечисленные технологические приемы являются элементами воплощения принципов интерактивности и коммуникативности в учебнике, они также снижают интеллектуальные затраты на восприятие текста в целом. Это отвечает актуальному требованию методики о биоадекватности обучения и является реализацией принципа потенциальной интеллектуальной безопасности. Кроме того, вариативно и современно оформленное учебное пособие является эстетически более привлекательным, что позитивно сказывается на повышении мотивации к изучению выбранного иностранного языка.

Обратимся к опыту создания интерактивных обучающих продуктов в области преподавания РКИ. Одним из примеров служит практический курс по РКИ, разработанный на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СпбГУ на основе учебного пособия «Что если?..» (уровень В1) [Васильева, Федотова 2018], нацеленного на развитие разговорных навыков в обиходно-бытовой сфере.



Курс «Что если?..» состоит из десяти уроков, каждый из которых затрагивает ситуацию, с которой может столкнуться иностранец в России: «Хочешь со мной поужинать?», «А у меня сегодня день рождения...», «Куда поедем?» и другие. Каждый урок содержит определенный перечень учебно-речевых задач, которые достигаются, в основном, за счет выполнения продуктивных упражнений. Авторы включили в учебное пособие восемь типов интерактивных заданий, различающихся по способу педагогического взаимодействия: фонетические интерактивного типа, вводно-дискуссионные, оценочно-ознакомительные, мотивирующие, интериоризированные, деятельностно-мыслительные, экстериоризированные, активно-деятельностные и сотворческие. Упражнения находятся в строгой иерархии, построенной по принципу постепенного усложнения, «начиная с обращения к собственному опыту студента и заканчивая полным погружением в реальную языковую среду» [Федотова, Васильева 2018: 96].

Для преодоления языкового и психологического барьеров каждый урок начинается с установки «Что если...?» («Что если я проведу все каникулы на диване перед телевизором?» или «Что если с завтрашнего дня я буду есть только фаст-фуд?» и др.), подготавливающей студентов к дальнейшему взаимодействию в процессе урока: во-первых, такая установка знакомит студентов с темой текущего занятия, а, во-вторых, настраивает на активную речевую коммуникацию.

За обсуждением начальной установки «Что если...?» следуют вводные дискуссионно-интерактивные упражнения, представляющие собой ряд вопросов, предполагающих активизацию личного опыта и фоновых знаний учащихся. Например, пособие предлагает следующие вопросы для обсуждения: «Что обычно желают в день рождения в Вашей стране?», «Что такое, по Вашему мнению, «активный отдых»?», «На каком транспорте Вы любите путешествовать больше всего? Почему?» и др.). В ходе группового обсуждения у учащихся формируются умения вступления в коммуникацию и ее поддержания, а также представления и аргументации собственной точки зрения.

Также в ходе занятия используются проблемные аутентичные видеотексты («Про здоровый образ жизни», «Почему нельзя отмечать 40 лет?», «10 странных русских блюд, непонятных для иностранцев» и другие). На их основе строится ряд заданий: оценочно-ознакомительные интерактивные упражнения, проблемные вопросы, составление диалогов.

Идея интеракции, лежащая в основе интерактивного обучения, предполагает, прежде всего, взаимодействие, поэтому на первый план в обучении выходят групповые формы работы: в парах, в мини-группах и группах, «где общение приближено к социальному взаимодействию» [Там же]. К таким формам работы на уроке можно отнести дискуссии по проблемным вопросам, разыгрывание диалогов, работа над мини-проектами, составление презентаций, ролевые игры и др., например, коллективно выполняются задания, основанные на следующем наборе установок: «Посоветуйте: как ухаживать за зубами? Какие продукты полезны для зубов? Какие продукты не рекомендуются? Какие привычки вредны для зубов? Как часто нужно ходить к стоматологу? Оформите плакат под названием "Береги зубы смолоду"».

На заключительном этапе урока предполагаются задания сотворческого характера, где предусмотрено участие каждого члена учебной группы. Одним из примеров служит ролевая игра «Фирменное блюдо ресторана». В рамках этой игры студенты распределяют между собой роли (репортер, шеф-повар и т.д.) и работают над групповым результатом: созданием видеоролика, снятым на камеру телефона, о приготовлении избранного блюда.

По форме организации интеракции упражнения, используемые в учебном пособии «Что если?», можно разделить на две группы: имитационные и реальное взаимодействие с носителями языка. К первой группе относится, например, фонетическое задание, направленное на коррекцию звука «ы», в котором преподаватель демонстрирует студентам изображение продуктов в некотором количестве и задает вопрос, содержащий название этого продукта в единственном числе: «Помидор?». Студенты, ориентируясь на картинку, должны дать ответ во

множественном числе: «Помидоры». Ко второй группе упражнений относятся ситуации реального погружения в языковую среду, такие как «использование сайтов Рунета непосредственно на уроке (поиск информации о российских фирмах, компаниях), реальные звонки в различные организации и «русскому другу»» [Там же].

Таким образом, опираясь на представленные выше результаты проведенного нами анализа, можно выделить определенные критерии, которым должны соответствовать современные учебники или учебные пособия по иностранному языку:

- 1) следование принципу коммуникативности, что означает такие организацию и содержание учебного процесса, которые максимально способствуют приобретению учащимися способности к вербальной и невербальной коммуникации в реальных ситуациях общения;
- 2) учет принципа интерактивности, который подразумевает под собой активное воздействие учебника на учащихся и, что более важно, учащихся друг на друга, что способствует активному формированию вторичной языковой личности у изучающих иностранный язык;
- 3) активное использование визуальных компонентов для интенсификации обучения и обеспечения принципа потенциальной интеллектуальной безопасности.

## **1.2. Системность упражнений – главное средство достижения цели при обучении иноязычной речи**

### **1.2.1. Подход к классификации упражнений в эпоху коммуникативности**

Одним из ключевых структурообразующих компонентов любого учебного издания, включая учебник или учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа, является система упражнений. В методике преподавания иностранным языкам

было сделано много попыток классификации учебных упражнений. Ввиду цели нашего исследования в процессе рассмотрения истории данного вопроса особое внимание нами уделено тем заданиям и упражнениям, которые направлены на развитие речевых/ коммуникативных навыков и умений.

Несмотря на то, что ядром коммуникативно направленного обучения являются задания и упражнения коммуникативного характера, на элементарном уровне изучения языка лингвистический аспект преобладает и находится в фокусе. Поэтому обучение начинается с языковых упражнений (этот широко расхожий термин впервые предложил И.В. Рахманов в противовес речевым упражнениям; в последующем авторы, рассматривая корпус упражнений с разных методических точек зрения, предлагали новые обозначения для заданий, которые соотносили с языковыми: «подготовительные» у А.Р. Арутюнова, «ориентирующие» у И.Л. Бим, «тренировочные» у Д.И. Изаренкова и т.д.). Данный тип упражнений направлен на знакомство с формальной стороной языка и способствует формированию лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, является материальной базой для развития коммуникативной компетенции.

До широкого признания коммуникативного метода как ведущего в преподавании иностранных языков (т.е. до 70-80-ых годов XX-ого века) вопрос классификации языковых и речевых упражнений рассматривался такими учеными, как И.А. Грузинская, П.Б. Гурвич, И.В. Рахманов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Б.А. Лapidус, В.С. Цетлин, И.Д. Салистра и другими. Дальнейшее развитие методики на рубеже веков уточнило сам подход к обучению иностранным языкам: «видоизменялись коммуникативные цели обучения», когда вместо целевой формулы «обучать языку» появилась установка «обучать общению на иностранном (русском) языке» [Хавронина, Митрофанова 2015: 717]). Одно из первых упоминаний термина «коммуникативные упражнения» мы находим у П.Б. Гурвича (1967-ой год), который называет речевые упражнения реально-коммуникативными и подчеркивает, что им характерна естественность, связь с действительностью и ситуативность. Однако

подлинная история коммуникативных упражнений начинается с работы Е.И. Пассова «Коммуникативные упражнения». Ее основные положения были изложены в 1967-ом году на Международном конгрессе русистов в Москве. Тогда же Е.И. Пассов предложил и обосновал термин коммуникативный метод [Пассов 1969].

Прежде чем перейти к рассмотрению отдельных систем упражнений, предложенных различными методистами, следует определиться с соотношением таких терминов, как упражнения коммуникативные и речевые.

В докоммуникативную эпоху (И.В. Рахманов, В.С. Цетлин, М.С. Ильин, П.Б. Гурвич, А.А. Миролубов и др.) речевыми упражнениями признавались те, в которых происходила работа с законченными синтаксическими единицами, обладающими определенным (вернее будет сказать – случайным, призванным продемонстрировать учащимся то или иное языковое явление) смыслом. Наличие речевой ситуации (хотя бы условной) было необязательным. Считалось, что доведение навыка до автоматизма при работе с произвольными речевыми единицами позволит учащимся аналогичным образом принимать участие в речевых актах реальной коммуникации. Однако, как показала практика, этого оказалось недостаточно. На сегодняшний день как теория речевых актов, так и психолингвистика признают истинной речью лишь речь ситуативную, возникающую в процессе общения. Справедливости ради следует сказать, что в ту эпоху, когда разрабатывались речевые упражнения, методика ещё не дошла до «коммуникативной» эры, которая по-настоящему началась лишь в конце прошлого века. Поэтому речевые упражнения соединяли в себе как чисто речевые, так и коммуникативные типы.

Мы соглашаемся с Л.Л. Вохминой в том, что в современной методической науке понятия «речевое» и «коммуникативное» упражнение зачастую используются синонимично, и они действительно во многом схожи, однако между ними есть и принципиальная разница, о чём идёт речь в недавно вышедшей монографии «Система упражнений» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020]. Коммуникативные упражнения, в отличие от речевых, целью которых является построение осмысленного текста

(например, в таком речевом упражнении, как рассказ по картинке), требуют обязательного наличия коммуникативного намерения, мотива, с которым говорящий вступает в речь. Это может быть рассказ по картинке тому, кто этой картинке не видит, рассказ о фильме тем, кто собирается в кино и под., т.е. важно наличие конкретного говорящего с собственным или заданным коммуникативным намерением, мотивом обращения к речи. Стоит помнить, что не все ученые исходили из данной точки зрения и использовали понятия «речевые» и «коммуникативные» упражнения как синонимичные (если вспомнить, например, работы Д.И. Изаренкова, А.Д. Климентенко, В.Б. Царьковой и др.).

Что касается нашего исследования, использование термина «коммуникативные» упражнения (вместо «речевые») представляется нам более рациональным, так как это помогает избегать ложного трактования понятия «речевые» упражнения, сложившегося в процессе упомянутого нами выше исторического развития методики преподавания иностранным языкам.

Одной из первых значимых работ по типологии упражнений в рамках коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам является монография В.Л. Скалкина (1983-ий год), посвященная обучению устной речи на английском языке. Сначала ученый разделяет все имеющиеся в арсенале методики преподавания иностранных языков упражнения и задания на два типа. Целью упражнений I типа, которые определяются как тренировочные, является «целенаправленная активизация языкового материала, результатом которой должен быть навык оперирования определенными фонетическими, лексическими и грамматическими элементами или целыми предложениями» [Скалкин 1983: 17]. Данный тип заданий В.Л. Скалкин считает необходимостью и предпосылкой для перехода ко II типу – коммуникативным упражнениям.

Сам ученый отмечает, что сущность II типа упражнений десятилетием ранее была определена Б.А. Лapidусом как «нерегулируемая, конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении

коммуникативных и содержательных задач» [Лапидус 1970: 2]. Итогом системы упражнений, предложенной В.Л. Скалкиным, предполагается выход в реальную устную речь благодаря сформированности «устноязычной компетентности».

Рассмотрим систему упражнений II типа, т.е. коммуникативных, подробнее. В зависимости от степени условности речевого стимула В.Л. Скалкин делит упражнения на условно-мотивированные и реально-мотивированные. Всего ученым выделено семь видов упражнений со своими подвидами, типами и формами.

Первый вид – это респонсивные упражнения, которые, в свою очередь, делятся на вопросно-ответные, репликовые (в задачу учащегося входит переспрос, подтверждение или отрицание озвученного факта или явления действительности) и условную беседу (импровизированное обсуждение предложенной темы). Каждый из этих подвидов имеет дальнейшую градацию в зависимости от коммуникативных особенностей речевого акта. Например, вопросно-ответные упражнения различаются по типу вопроса (общие, специальные, альтернативные), по технике применения (в начале/ в течение/ в заключение занятия) и т.д.

Следующий вид, выделяемый В.Л. Скалкиным, – это ситуативные упражнения. По мнению методиста, их суть заключается в свободной, конкретно-ненаправленной с языковой точки зрения речевой реакции учащихся на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств, содержащих некоторую трудность, проблему или конфликт и вовлекающих в необходимость их разрешения самих учеников» [Скалкин 1983: 37]. В рамках ситуативных упражнений рассматриваются ситуации дополняемые (студенты продолжают предложения или отвечают на вопрос, связанный с предложенной ситуацией), проблемные (учащиеся должны предложить инструкцию по решению сложившейся проблемы или поучаствовать в ее обсуждении), воображаемые (цель учеников – восстановление деталей произошедшего явления) и ролевые (учащимся даются социально-коммуникативные роли, например, туриста и фермера, директора школы и родителей ученика и т.д.).

Для завершения обзора системы коммуникативных упражнений В.Л. Скалкина озвучим также и другие виды указанных ученым заданий, но не будем останавливаться на них подробно, так как этого не требует цель нашего исследования. Так, в соответствующие разделы системы В.Л. Скалкин включает дискуссионные, композиционные (развивающие навыки монолога) и инициативные задания (пресс-конференция, интервью и под.). Следует отметить, что к коммуникативным типам упражнений В.Л. Скалкин относит также репродуктивные (пересказ, сокращенно-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизация) и описательные задания.

Ценность вклада В.Л. Скалкина состоит и в ряде представленных требований к упражнениям коммуникативного характера. Так, по мнению ученого, коммуникативные задания должны:

- «сообщать ученикам информацию, «поделиться» которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием;
- стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта, выражение своего отношения к тому или иному событию жизненной (учебной) реальности;
- создавать ситуации для речевого общения в классе;
- быть коммуникативными как по материалу, так и по процедуре;
- строиться в принципе на проработанном и достаточно усвоенном учащимися языковом материале с тем, чтобы при продуцировании речи их основное внимание было направлено на ее содержание;
- предусматривать формирование одной из разновидностей речи, различающейся по протяженности, подготовленности, инициативности, коммуникативному содержанию, цели речевого поступка и т.д.;
- обеспечивать естественное речевое поведение учеников в соответствии с их социально-коммуникативной позицией, ориентировку в коммуникативной общности беседующих для выбора темы разговора, его направления и т.д.» [Там же:



18].

Классификация коммуникативных упражнений В.Л. Скалкина имеет ряд определенных преимуществ: полнота и разнообразие в описании видов и подвидов упражнений, формулирование и учет принципов обучения устной речи, а также составление критериев, определяющих коммуникативную направленность задания и некоторые другие. К главному недостатку можно отнести, на наш взгляд, неучет уровня трудности упражнений. Так, если респонсивные упражнения, одинаковые по форме, но различные в грамматико-содержательном плане (например, ответы на специальные вопросы), могут использоваться как на начальном уровне изучения, так и на продвинутом, то ролевые игры практически невозможны на начальном этапе. Иногда автор оставляет комментарии вроде «исходя из понятных соображений... данное упражнение целесообразно использовать в основном в старших классах» [Там же: 29], однако данный аспект не освещен полно и не рассмотрен систематически.

Ввиду природы устного речевого общения при развитии соответствующих навыков наиболее популярными и методически ценными являются формы заданий, предполагающие диалогическую форму работы. Именно диалог является основным видом коммуникации индивидов в обществе. Поэтому, учитывая цели нашего исследования, мы обратились к монографии Д.И. Изаренкова «Обучение диалогической речи» (1986-ой год). В данной работе подробно рассмотрены речевые ситуации и их типы, соотнесенные с ними речевые действия, особенности структуры диалога и некоторые направления его развертывания, а также методические основы обучения диалогу.

В методическом разделе своей монографии ученый дает характеристику упражнений по обучению диалогу. Вместо определения «коммуникативные упражнения» Д.И. Изаренков предпочитает использование дихотомии речевые/неречевые. Перед описанием собственной системы упражнений ученый делает заметку о тенденции, наблюдаемой в методике преподавания иностранным языкам,

делить упражнения «в области обучения говорению» на три класса [Изаренков 1986: 113]:

1) Тренировочные упражнения некоммуникативного плана (для усвоения языкового материала у И.В. Рахманова, «формирующие овладение механизмом порождения и распознавания высказывания» у А.А. Миролубова);

2) Рече-подготовительные (предназначенные для усвоения языкового материала, но обладающие определенной речевой направленностью у Г.М. Уайзер и А.Д. Климентенко; «упражнения на контролируруемую активизацию языкового материала» у Б.А. Лapidуса; «тренировочно-речевые» у А.Ю. Горчева);

3) Речевые упражнения («учат выражать свои мысли и понимать мысли других людей на иностранном языке» у И.В. Рахманова, «обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации» у А.А. Миролубова).

Ценность вклада Д.И. Изаренкова в изучение проблемы типологизации упражнений заключается в детальной разработке классификации видов заданий, направленных на развитие навыков диалогической речи. Так, в своей системе ученый выделяет неречевые, тренировочно-речевые и собственно речевые упражнения. К неречевым относятся, в основном, задания на подстановку. Д.И. Изаренков поясняет, что такие упражнения необходимы только в период вводно-грамматического курса, когда «обучаемым предъявляется новое речевое действие» [Там же: 118]. На стадии отработки полученных речевых навыков (то есть при применении тренировочно-речевых упражнений) методист рекомендует использовать такие типы заданий, как ассоциативный диалог и условно-речевые упражнения.

Остановимся немного подробнее на последнем классе упражнений, которые, по мнению Д.И. Изаренкова, завершают процесс формирования речевого навыка. К речевым упражнениям относятся такие типы заданий, как ситуативные упражнения, тематическая беседа и рассказ, составленный на основе нескольких ситуаций. Ситуативные упражнения, в свою очередь, имеют три разновидности и различаются степенью заданности речевой ситуации и самостоятельности студента при

совершении речевых действий. Тематическая беседа «строится в виде последовательного ряда вопросительных речевых действий, каждое из которых возникает на основе определенной речевой ситуации и является средством выяснения какой-либо стороны названной в начале беседы темы» [Там же: 128]. А составление краткого ситуативного рассказа направлено на формирование навыков воспроизведения переходного типа рассказа, возникающего в практике речевого общения в бытовой сфере на стыке диалога и монолога.

Все перечисленные типы речевых упражнений объединены в одну группу на основе следующих положений:

- 1) по содержанию и характеру действий обучаемых речевое упражнение является актом речевой деятельности;
- 2) участники речевого акта стремятся достичь внеязыковые цели;
- 3) условия речевой ситуации являются основанием включения участника в речевую деятельность;
- 4) внеязыковые цели определяются характером ситуативных условий;
- 5) учебный контекст речевой деятельности не является эквивалентом естественного общения;
- 6) мотивационно-ситуативная и исполнительная части речевого упражнения представляют собой единство;
- 7) речевые упражнения ориентированы на дальнейшую автоматизацию определенного речевого материала.

По мнению методиста, цель речевых упражнений – это выработка автоматизмов, которые имеют решающее значение для становления речи на иностранном языке (такая мысль высказывалась и десятилетием ранее, например, Б.А. Лапидусом [Лапидус 1975: 75-76]) и приближают говорящего к свободному решению своих коммуникативных задач. Именно поэтому преподаватель должен более всего стремиться к организации деятельности студентов таким образом, чтобы работа по «выражению собственных мыслей и пониманию мыслей других» сочеталась «с

целенаправленной активизацией единиц отобранного языкового материала» [Там же: 84].

Одна из самых часто используемых классификаций упражнений, применяемых на сегодняшний день в теории и практике преподавания иностранных языков, принадлежит А.Р. Арутюнову. В одном из своих самых крупных трудов – «Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев» (1990-ый год) – А.Р. Арутюнов среди прочих вопросов уделяет внимание типологизации упражнений. За основу дифференциации взят критерий формируемой тем или иным упражнением компетенции (как и в случае классификации учебников). В соответствии с этим ученый делит корпус упражнений на предкоммуникативные (языковые, речевые упражнения – развитие языковой и речевой компетенций соответственно) и коммуникативные (учебные, реально коммуникативные и исполнительские естественно-коммуникативные задания на трансфер, которые подразумевают формирование коммуникативной компетенции).

Языковые упражнения А.Р. Арутюнов называет подготовительными. На этом этапе студенты овладевают «техникой» [Арутюнов 1990: 89] исполнения, т.е. умением анализа и конструирования грамматически верных синтаксических конструкций. К этапу подготовки относятся и речевые упражнения, так как они, хоть и содержат грамматические образования, имеющие смысл, который может быть соотнесен с объективной реальностью, еще не несут в себе потенциала к формированию коммуникативной компетенции.

Корпус коммуникативных упражнений начинается с учебно-коммуникативных заданий, которые являются «упрощенными и схематизированными задачами реального общения» [Там же: 90], при этом студенты приобретают умение выражать свои речевые интенции и понимать речевые намерения собеседника. На этом этапе широко используются лингвистические и внешние опоры (ключевые слова, планы, схемы и т.д.). За учебно-коммуникативными следуют реально-коммуникативные задания. Они подразумевают постановку реальных задач общения, а учебные

ограничения, опоры и подсказки отсутствуют. Последним этапом обучения каким-либо речевым навыкам и умениям выступают исполнительские естественно-коммуникативные задания на трансфер. Такие упражнения подразумевают решение новой задачи общения «той же коммуникативной структуры, что уже решенные на предыдущем этапе урока» [Там же].

Таким образом, система упражнений Арутюнова строится на поэтапном построении структуры высказывания: от формы (языковые упражнения) к смыслу (речевые упражнения) и прагматике (коммуникативные упражнения).

И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева, суммируя научные размышления о системе упражнений в методике преподавания иностранного языка к началу 2010-ых годов, отмечают, что «попыток классификации упражнений сделано немало», при этом разные ученые пытались провести систематизацию по какому-то определенному критерию или их совокупности. И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева не отказываются от общепринятых наименований определенных типов заданий (имитативные, подстановочные, трансформационные и т.д.), однако приходят к выводу, что целесообразнее было бы разработать не типологию самих упражнений, а «иерархию критериев классификации упражнений» [Пассов, Кузовлева 2010: 414-415].

Все упражнения, направленные на развитие речевых навыков, И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева делят на условно-речевые (УРУ) и речевые (РУ). Условно-речевые упражнения нацелены на формирование речевых навыков и при этом обладают условностью, т.е. заданностью формы и весьма прогнозируемым результатом. По способу выполнения (т.е. действию, которое выполняет с речевым материалом учащийся) среди УРУ выделяют имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные. УРУ полезны тем, что они направлены на тренировку базовых диалогических единств, которые, в свою очередь, являются основой диалогической формы общения. По мнению И.Е. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, обучение кратким репликам и умению правильно и быстро на них реагировать является основой успешной коммуникации в диалоговой форме в перспективе.

Обратимся к списку наиболее важных требований, составленных методистами по отношению к данной категории упражнений:

- обусловленная мотивированность речевого поступка (учащиеся выполняют поставленные речевые задачи);
- ситуативность упражнения (каждый элемент упражнения соотносится с речевой ситуацией);
- «преимущественная направленность сознания обучающегося на цель высказывания» [Там же: 374].

Следующим после УРУ этапом является использование собственно речевых упражнений. РУ, по сравнению с УРУ, нацелены на формирование речевого умения и предоставляют учащемуся бóльшую свободу действия для достижения коммуникативной цели. Основные требования к речевым упражнениям выглядят так:

- речемыслительные задачи различного уровня;
- ситуативность обучения стремится к естественной;
- вовлечение в новые речевые ситуации (под новизной ситуации понимается смена «взаимоотношений собеседников, объекта речевого воздействия, содержания высказывания, сопутствующих обстоятельств, предмета обсуждения... указанные варианты представляют собой разную степень новизны, а следовательно, и разную трудность для учащегося» [Там же: 378], что способствует развитию динамичности речевого умения);
- мотивированность инициативности говорящего (т.е. не внешне-, а внутренне мотивированное речевое действие);
- обеспечение непрерывной комбинируемости речевого материала, что необходимо для развития высокой продуктивности речи.

По мере возможности при создании речевых упражнений рекомендуется также соблюдение следующих варьируемых требований:

- незаданность речевых средств и содержания (для поддержания

необходимой степени эвристичности упражнения);

- преимущественное развитие одного из качеств речевого умения (синтагматичности, выразительности, логичности и т. д.).

Также для результативности тренировки речевых навыков и умений упражнение должно быть одноязычным, каждый его элемент должен имитировать речевое общение, а фразы, рожденные в процессе выполнения задания, должны иметь коммуникативную ценность [Там же: 379].

Свой вклад в разработку проблемы классификации упражнений по иностранному языку и, в частности, по русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода был внесен Л.Л. Вохминой и отражен в двух крупных научных трудах (монографии «Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи», 1993-ий год, и коллективной монографии «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского как иностранного)» в соавторстве с А.С. Куваевой и С.А. Хаврониной, 2020-ый год).

В качестве теоретической основы работы были взяты данные не только лингвистики, но и психолингвистики и теории речевых актов, поэтому перед составлением методических рекомендаций были детально рассмотрены особенности процесса порождения речи, структура речевой ситуации и категории значения языковых знаков. Названные стороны речевого процесса необходимо учитывать в процессе преподавания для того, чтобы максимально приблизить изучение иностранного языка к этапам естественного порождения речи: «система упражнений по обучению речи должна совершенствоваться только те операции и действия, которые имеются в реальном речевом процессе» [Вохмина 1993: 22].

Представленная еще в первой монографии Л.Л. Вохминой система упражнений отличается довольно строгой иерархичностью: от подготовительного этапа тренировки к речевому, от простого к сложному. В качестве уровнеобразующего элемента системы упражнений был выбран такой критерий, как степень

самостоятельности, которую учащийся проявляет «как в выборе содержания, так и подборе языковых единиц для оформления этого содержания в условиях речевой ситуации» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020: 82]. Указанный критерий определяет успешное следование общедидактическому принципу доступности и постепенного перехода от простого к сложному. На практике данное методическое требование находит свое отражение в степени заданности учебного материала: от максимальной на начальном этапе до минимально необходимой (для понимания задания) на завершающем. Положения этой книги нашли своё развитие уже в упомянутой недавно вышедшей коллективной монографии.

В своей работе методист неоднократно замечает, что коммуникативный подход к обучению не подразумевает собой умаление роли подготовительного этапа, на котором происходит овладение языковыми умениями и навыками. Более того, успешная коммуникация, предполагаемая в перспективе, довольно сложна при пропуске начального этапа или при недостаточном к нему внимании. Такой пропуск чреват наличием частых и трудно изживаемых языковых ошибок в речи ученика на старших этапах обучения. В то же время подготовительный этап не должен затягиваться и, более того, превалировать, даже на начальном этапе обучения, так как он не обеспечивает овладение коммуникативными навыками. Задачей упражнений на подготовительной стадии признается выработка «отдельных операций речевого механизма при наименовании ситуаций действительности в отрыве от задач речевого общения» [Там же: 124]. Далее, на речевом этапе тренировки, указанное наименование должно происходить уже в процессе реализации возникнувшей коммуникативной потребности.

По мысли автора, коммуникативные упражнения отличаются от неречевых двумя важными чертами. Во-первых, РУ привязаны к речевой ситуации, характеризующейся следующими обязательными компонентами: кто, кому, что, почему/зачем сказал [Там же: 125]. Во-вторых, задания коммуникативной направленности предполагают обязательное наличие коммуникативной цели



речевого акта, возникшей в условиях естественного или учебного общения. Это отличает коммуникативные упражнения от речевых, в последних требуется построение речи определённого содержания, но лишённое коммуникативной цели (то, что мы имеем, например, при пересказе текста, рассказе по картинке, передаче содержания фильма, известного всем ученикам, и под.).

Основываясь на положениях, изложенных выше, все упражнения предлагается делить на шесть больших групп, следующих друг за другом по мере нарастания доли самостоятельных действий ученика в выполнении задания: от наблюдения, осознания, имитации без выбора языкового материала до полной самостоятельности в выборе языковых средств для оформления собственной мысли в условной или естественной речевой ситуации. Каждая группа упражнений делится на подгруппы, которые, в свою очередь, включают в себя определенный список заданий.

Первые примеры простейших заданий с ярко выраженным коммуникативным намерением встречаются уже во второй группе и характеризуются как «ситуативные упражнения с полным описанием коммуникативных ролей и коммуникативных целей участников заданной речевой ситуации» [Там же: 204]. В таких заданиях задачей учащегося является только представление себя в детально описанной ситуации общения (например, «Друг зовёт тебя играть в хоккей, а ты ещё не сделал уроки») и оформления высказывания от себя. В последующих группах данное упражнение трансформируется в «ситуативные упражнения с частично обусловленными речевыми действиями в предложенных обстоятельствах» [Там же: 210] (например, «Сегодня Джон очень занят. Завтра у него экзамен, и он попросил друзей помочь ему. Какие записки он написал им, если...»), а далее – в «социально-ролевые игры на основе стереотипных ситуаций» [Там же: 219] (например, игра «Советы специалиста»), «социально-ролевые игры с элементами импровизации» [Там же: 222] (например, «Вы пришли в туристическое агентство «Сибирь». Вы хотите поехать на Байкал на поезде Москва — Владивосток. Какие вопросы вы зададите менеджеру (о поездке, об экскурсии, о цене, о времени поездки...)? Закажите экскурсию»). В последней группе

упражнений одним из представленных видов являются коммуникативные задания с необусловленными речевыми действиями в предложенных обстоятельствах (например, «Ваш друг потерял работу: ходит грустный, в плохом настроении. Помогите ему. Посоветуйте, что ему надо сделать» [Там же: 230]).

Таким образом, в этой коллективной монографии представлена детально разработанная (со множественными примерами заданий) классификация упражнений по развитию устной речи учащихся. Безусловными преимуществами данной методической системы являются ее коммуникативно-практическая направленность, опора на процессы порождения речи, а также четкая иерархичность заданий, позволяющая преподавателю проложить или скорректировать вектор работы по развитию навыков говорения.

### **1.2.2. Наличие/отсутствие коммуникативной задачи – определяющий фактор системы упражнений по обучению устной речи**

Коммуникативное упражнение, как и любое другое, обладает определенными структурными особенностями. Следует отметить, что в ученом мире нет единства в определении структуры упражнения. Различные точки зрения на компонентный состав упражнения и его функции можно найти у А.Р. Арутюнова, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнева, Д.И. Изаренкова, Л.Л. Вохминой, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина и др. Объясняется это тем, что структура упражнения не статична и способна количественно и качественно изменяться в зависимости от изучаемого предмета, а также этапа, целей и условий обучения, но, прежде всего, от взгляда методиста на процесс овладения учебным предметом. Кроме того, не все компоненты являются обязательными, некоторые из них факультативны. К обязательным компонентам большинство ученых относит:

- 1) цели и задачи упражнения,
- 2) содержание (основной текст),

### 3) контроль/ самоконтроль.

Контроль может быть эксплицитным (в виде ключей и ответов) или имплицитным (в предшествующих теоретических материалах, содержащих верные ответы). К факультативным структурным элементам, как правило, относят название и прилагаемые инструкции (опоры, образцы выполнения, подсказки, справочные материалы и под.).

Являясь частью педагогической системы, упражнения представляют собой не только руководство к совершению учебных действий по определенной схеме, но и отражают методические концепции, положенные в основу учебно-воспитательного процесса. Поэтому основой и ядром коммуникативного обучения являются упражнения коммуникативного характера. Это задания, «с помощью которых учащиеся учатся соотносить цель деятельности с речевым высказыванием» [Акишина 2014: 25]. Коммуникативные задания являются завершающим звеном системы упражнений по обучению иностранному языку. Они объединяют в себе все прежде полученные навыки, способствуя их автоматизации и выходу в свободную речь: «Работа над любым языковым явлением, будь то использование слова, грамматического явления, даже определённого звука, не говоря уже об интонационной конструкции, должна заканчиваться в речи учащегося с его собственным мотивом и содержанием, т.е. в реальных коммуникативных упражнениях. Без этих последних никакие языковые навыки не могут сформироваться для реального использования в речи» [Вохмина, Зайцева 2017: 13].

Следует заметить, что на начальном этапе на протяжении всего урока трудно придавать учебной деятельности коммуникативную направленность (например, при обучении прописи и правилам чтения). Однако мы уверены (вслед за О.Э. Сосенко, М.Ф. Строниним, Л.Л. Вохминой и другими), что, начиная с первых занятий, обучение может носить, по крайней мере, частично коммуникативный характер. Элементы коммуникативности могут быть добавлены во многие задания, начиная с тех, которые характеризуются наличием предметных речевых ситуаций. Например,

первая тема «Знакомство» преподносится, как правило, в натуральной форме и воспринимается учащимися интуитивно.

Авторы-составители «Общевропейских компетенций владения языком» предполагают, что даже на самом низком из уровней владения языком – уровне «выживания» A1 – «учащийся может выполнять определенные коммуникативные задания, которые отвечают его потребностям, эффективно используя весьма скудный арсенал языковых средств» [Общевропейские компетенции владения иностранным языком... 2003: 31] (в соответствии с Отчетом 1994-1995-ого гг. о работе Национального научно-исследовательского совета Швейцарии). В качестве примера приведены следующие коммуникативные задачи, которые могут быть решены учащимися: узнать и сообщить дни недели, дату, время и другую информацию подобного рода, согласиться/ отказаться/ придать просьбе тон вежливости/ извиниться и т.д.

Коммуникативная функция упражнения по иностранному языку реализуется, главным образом, через цели упражнения, или коммуникативную задачу. И.А. Зимняя называет коммуникативную задачу функциональной единицей общения, т.к. она «функционирует внутри коммуникативного акта» и выполняет роль «побудителя речевого действия» [Зимняя 1989: 53]. И.Л. Бим также считает коммуникативную задачу «запускным механизмом» [Бим 1985: 33] упражнения. Многие ученые (А.Р. Арутюнов, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев и др.) полагают, что среди прочих обучающих средств именно коммуникативная задача имеет ведущую роль в формировании коммуникативной компетенции. Правильно подобранная к имеющимся условиям обучения коммуникативная задача способствует развитию иноязычных навыков и умений [Артемов 1969: 142]. В теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникативная задача признается разновидностью учебной и несет в себе большой педагогический потенциал, который заключается в том, что стремление к выполнению поставленной коммуникативной задачи является

не только исполнением учебного действия, но и стремлением к удовлетворению личных потребностей общения.

В психологии понятие «задача» включает в себя такие структурные компоненты, как цель и условия (П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.). И.Л. Бим предложила для уроков иностранного языка трехкомпонентную структуру коммуниктивно-познавательной задачи, состоящей из формулировки цели, предмета действия и контроля/самоконтроля. Под формулировкой цели понимается ряд пунктов: «цель, соответствующее ей действие, искомый речевой продукт и планируемый результат (воздействие на партнера общения)». В случае с преподаванием иностранных языков, предметом выступает мысль и языковой материал. На этапе контроля/самоконтроля проверке подвергается «адекватность речевого продукта поставленной задаче, его воздействие на слушателя» [Бим 1985: 32].

Термин «коммуникация» подразумевает собой взаимодействие нескольких сторон (как минимум, двух), поэтому коммуникативная задача, как один из компонентов коммуникативного процесса, рассматривается не только с позиции инициатора общения, но и реципиента. В трудах И.А. Зимней подчеркивается мысль о том, что коммуникативная задача – это не односторонняя, а продуктивно-рецептивная единица, поэтому предлагается применять термин «познавательно-коммуникативная задача» ко всем участникам общения (коммуникантам), находящимся как в роли сообщаемого, так и слушающего. Для говорящего коммуникативная задача может быть общо представлена сообщением необходимой информации собеседнику или побуждением к выполнению какого-либо действия, а для слушающего коммуникативные задачи могут быть отражены следующими интенциями: «понять, запомнить, выучить, усвоить, ответить, сделать вывод, опровергнуть, доказать» [Зимняя 1989: 55] и т.д.

Учитывая определяющую роль постановки задания (коммуникативной задачи) в программировании учебно-речевых действий, будет правильным исключить из

практики преподавания псевдокоммуникативные задания, в которых уже усвоенному речевому действию приписывается правдоподобная задача общения. Такая задача специально придумывается для проверки умения воспроизводить (с вариациями) учебный текст (например, пересказ прочитанной истории человеку, который ее еще не слышал), однако в реальности такие умения крайне редко востребованы, поэтому задания в пособии современного типа должны носить учебно-коммуникативный или реально-коммуникативный характер.

В учебно-коммуникативном задании «речевое действие является решением реальной задачи общения, хотя и адаптированной к ситуации обучения, учебной аудитории, подготовке учащихся» [Арутюнов 1990: 45]. При выполнении реально-коммуникативных заданий учебные ограничения нивелируются. Коммуникативные задачи схожи с аналогичными задачами в жизни, где участники имеют свои социальные и личностные роли, а также определенные обстоятельства ситуации общения. Такие задания помогают ученику развить (реальную) коммуникативную компетенцию: «на этом этапе занятия учащийся ведет себя так же, как и носитель языка, без опор, подсказок, скидок и упрощений» [Там же: 89].

Важным критерием выработки того или иного речевого навыка является способность ученика использовать ранее усвоенные языковые факты без подсказки того, что именно ученик должен сказать, при незаданном материале. И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева отмечают, что в качестве требования к речевым упражнениям незаданность материала весьма популярна: «речевые упражнения должны носить вероятностный характер... есть даже предложение о необходимости использования эвристических упражнений, где выбор слов, а тем более предложений происходит неосознанно» [Пассов, Кузовлева 2010: 376]. Исходя из того, что общение по своей сути эвристично (т.е. предполагает большое многообразие сценариев развития), при развитии навыков общения важно соблюдать требование эвристичности речевых задач.

Все вышесказанное явно говорит о, пожалуй, самом важном компоненте в структуре коммуникативного упражнения, на который следует обратить внимание при его составлении, – коммуникативной задаче. Именно она психологически настраивает учащегося на участие в коммуникации, формирует в его сознании определенную интенцию и погружает в соответствующую ситуацию общения.

### **1.2.3. Коммуникативная ситуация как основная форма организации упражнений**

Коммуникативная задача функционирует внутри определенной речевой ситуации. Речевая ситуация невозможна без коммуникативной задачи, и наоборот. Поэтому ситуативность является одним из главных принципов коммуникативно-ориентированного обучения (И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев; А.А. Алхазидзе, А.Р. Арутюнов, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбург, Л.Л. Вохмина, С.И. Заремская, М.С. Ильин, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин, Э.П. Шубин и др.).

В отечественной методике преподавания ситуацию, включающую в себя определенные условия коммуникации, участников общения и их коммуникативную цель, принято называть речевой (А.А. Акишина, А.А. Алхазидзе, Л.Л. Вохмина, Д.И. Изаренков, И.С. Ильин, А.К. Михальская, Дж. Р. Серль и др.). Реже для обозначения данного понятия используется такой термин, как коммуникативная ситуация (В.А. Бухбиндер, В.Л. Скалкин и др.). В психолингвистике отдается предпочтению термину «ситуация общения» (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Некоторые методисты используют все выше названные дефиниции для обозначения одного и того же явления (это прослеживается, в частности, в работах Е.И. Пассова, М.П. Чесноковой и др.).

Е.И. Пассов вывел определение «ситуации» в рамках своей концепции иноязычного образования следующим образом: это «универсальная форма процесса

общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся» [Пассов, Кузовлева 2010: 228]. При этом ученый отметил, что ситуация схожа с процессом деятельности, так как обладает ее основными чертами: содержательностью, эвристичностью, иерархичностью и определенной структурой.

Еще в 1970-ом году А.А. Леонтьев отметил, что речевая ситуация обладает потенциалом к использованию ее как основы организации упражнений. На сегодняшний день многие методисты уверены, что практическое овладение речевыми навыками невозможно без введения речевых ситуаций на занятиях. Еще в 1983-ем году В.Л. Скалкин писал: «Язык развивается через ситуации и неотделим от них» (в контексте рассуждений ученого под «языком» подразумеваются умения устного общения). Также у А.Р. Арутюнова: «Обучение коммуникации возможно только в ходе обсуждения и решения таких задач повседневного, учебного, туристического, профессионального, культурного общения, (а) для которых необходимо участие нескольких исполнителей и (б) которые не решаются без обращения к речи на изучаемом языке» [Арутюнов 1990: 62]. Ситуативность заданий помогает создать ощущение реальности, соотнесенности с жизнью, практической пользы упражнений для будущей потенциальной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Основу устного общения составляет речь. Речь – это двусторонний акт «взаимного общения» [Жинкин 1958: 179], из чего следует, что в функционально-динамическом плане устная речь представлена процессами говорения и слушания [Беляев 1965: 87], то есть продукции и восприятия для последующего речепорождения. Взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (попросить совета, осведомиться о чем-либо, возмутиться и т. п.). На уроке в роли такого взаимодействия выступают взаимоотношения учащихся, являющиеся подходящей средой для создания речевых ситуаций.



Основываясь на выводах, сделанных психологами (в частности, Л.С. Выготским) о природе происхождения внутренней и внешней речи, Л.Л. Вохмина высказывает мнение, что во всех случаях, кроме патологических и экстремальных, речевая ситуация возникает при взаимодействии двух и более человек, являясь средством «передачи или получения информации» и «воздействия коммуникантов друг на друга». Методист понимает речевую ситуацию как «совокупность обстоятельств, вызывающую необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [Вохмина 1993: 33]. Данное определение лаконично и четко раскрывает функциональную суть отношений участников общения. Целью методистов-преподавателей, в таком случае, становится моделирование на уроке системы отношений, образующейся в рамках той или иной коммуникативной ситуации.

Для создания эффективного учебного контекста на уроке необходимо учитывать структуру коммуникативной ситуации. Большое развитие теория речевой ситуации получила в риторике. Первые размышления о компонентном составе ситуации общения можно найти в диалоге Платона «Федр» и в «Риторике» Аристотеля. Платон предложил учитывать особенности говорящего (его статус и место проживания) и слушателя (какие речевые средства могут на него воздействовать), а также время (под которым подразумевается уместность) высказывания. Аристотель же сделал важное дополнение о наличии предметной стороны в данном процессе [Михальская 2014]. Дальнейшее развитие теории речевой ситуации как в риторике, так и в лингвистике произошло с опорой на основу, предложенную древними философами.

Современные лингвисты предлагают считать структурными составляющими речевой ситуации, с одной стороны, коммуникантов (говорящего и слушающего), а с другой стороны, содержательную и материальную стороны общения. Так, например, Дж. Серль, С. Гардинер и Х. Пифо, В.Г. Гак, Дж. Фёрс и Р. Якобсон, Н.И. Формановская включают в структуру коммуникативной ситуации следующие

компоненты: потребности и мотивы говорящего, внутреннее состояние слушающего, обстановку и условия коммуникации, предмет разговора и материальное (языковое) воплощение. Дж. Серль также предлагает относить к структурным элементам коммуникативной ситуации результаты речевой деятельности. Д. Хаймс дал одно из самых детальных описаний структуры речевой ситуации в лингвистике, насчитав девять компонентов, которыми являются, помимо перечисленных ранее, канал общения (форма речи и использование условных знаков), речевой жанр, событие (в рамках которого происходит речевая деятельность) и цель (предположительный результат коммуникации).

Исследователи в области риторики XX-ого века (Б.Л. Яшин, З.С. Смелкова, Т.А. Ладыженская и др.) солидарны с учеными-лингвистами в вопросе структурного членения коммуникативной ситуации, однако особое место отводят категории цели, определяя ее как структурообразующую. Т.А. Ладыженская предлагает расширенную схему структурных элементов речевой ситуации, включая в ее состав следующие компоненты: время и продолжительность общения, стиль и форму коммуникации.

В области преподавания иностранного языка методисты (А.Р. Арутюнов, Л.Л. Вохмина, О.Я. Гойхман и др.) выделяют самые, по их мнению, значимые для обучения стороны речевой ситуации, которые сводятся, как правило, к двум-трем пунктам. К ним обычно относят отправителя и получателя информации, предмет разговора (сообщение) и коммуникативное намерение.

Следует заметить, что на уроке чаще всего имеют место учебно-речевые ситуации, а не естественно-коммуникативные. Рассматривая структуру учебно-речевой ситуации, В.Л. Скалкин отмечает, что в ней следует выделять следующие компоненты: а) условия учебно-речевой ситуации (ее описание, речевой стимул, формулировка задания) и б) высказывание.

Заданные условия ситуации общения и моделируемые внутри нее коммуникативные задачи диктуют наличие конкретных социальных ролей участников коммуникативного процесса. Так, Е.И. Пассов считает, что в любой

коммуникативной ситуации стороны имеют определенные социально-коммуникативные роли, обусловленные тем или иным видом взаимоотношений между членами коммуникации. Ученым выделяются следующие виды взаимоотношений, возникающие между коммуникантами:

- Статусные – это такие отношения, участники которого обладают одинаковым или различным социальным положением (представители профессий, возрастных групп и т.д.);
- Ролевые – тип межличностных отношений, возникающих в определенных условиях, когда участникам коммуникации присвоены знаковые роли, способные выступать в оппозиции ввиду сравнения личностных характеристик или проявления личностных качеств в конкретной ситуации (например, трудяга/лентяй, ведущий/исполнитель и т.д.), а также моно-роли (организатор, критик, меланхолик и т.д.);
- Деятельностные – отношения, возникающие между людьми по поводу совместно выполняемой деятельности;
- Нравственные – т.е. такие отношения, которые обнаруживаются при столкновении с проблемами нравственности, этики, воспитания.

Следует заметить, что перечисленные выше виды отношений могут встречаться в упражнениях как по отдельности, так и в синтетическом виде. Например, в учебнике «Поехали! – 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс. В 2 томах. Том 1» С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой в уроке 13 есть моноролевые ситуативные задания: продавца и покупателя (№ 6), официанта и клиента (упр. № 10) и др. А в задании 14 урока 6 студентам предлагается выбрать одну из предлагаемых ролей (модель, фотограф, турист и т.д.), после чего договориться с партнером о планах на выходной день. Таким образом, в данном упражнении учащиеся примеряют на себя как статусные отношения (друзей/знакомых), так и ролевые (определенную профессию).

Кроме отличия в характере межличностных отношений речевые ситуации дифференцируются содержанием персональных потребностей, которые сводятся к

передаче/получению информации или побуждению к действию. Соответственно, удовлетворение таких потребностей осуществляется путем совершения речевого действия одного из трех видов: сообщения, вопроса или волеизъявления.

Д.И. Изаренков выделяет следующие классы ситуаций общения, основанных на видах речевых действий: сообщающие, вопросительные и побудительные. К сообщающим речевым действиям относятся: сообщение-предупреждение об изменившихся условиях деятельности или смене самой деятельности, сообщение об изменившемся представлении об объекте или мнении о каком-либо лице, сообщение о новом факте или событии, сообщение о выполнении обещания, сообщение об оценке деятельности собеседника с точки зрения ее целесообразности, сообщение о желаниях или намерениях, осуществление которых сопряжено с какими-либо колебаниями или сомнениями. Вопросительные речевые действия подразделяются на удостоверительно-вопросительные, противительно-вопросительные, предположительно-вопросительные, возможно-вопросительные, удостоверительно-вопросительные, собственно вопросительные и вопросительные речевые действия, содержащие инициативу. Побудительные речевые действия включают в себя просьбу, приказ, приглашение, предложение или совет [Изаренков 1986: 39].

Предложенная Д.И. Изаренковым исчерпывающая классификация видов речевых действий способна помочь методисту в разработке системы упражнений, которая учитывала бы всевозможные коммуникативные намерения, потенциально возможные у участников коммуникативного процесса. Система упражнений, одним из критериев которой является разнообразие практикуемых речевых действий, позволяет создавать на уроке ситуации общения с различными видами коммуникативных актов. Такая вариативность речевых процессов свойственна натуральной речи, что делает подобную организацию учебной деятельности методически ценной. Кроме того, работа с речевыми действиями различного характера позволяет избежать однотипности упражнений и однообразности на уроке.

Поиск путей и способов успешного создания на уроке естественных речевых ситуаций, соответствующих уровню знаний и умений учащихся, до сих пор является актуальной проблемой в теории и практике преподавания иностранных языков. Причем, чем ниже уровень владения – тем сложнее эта методическая задача вследствие ограниченности набора языковых и речевых навыков, которыми владеют учащиеся. Следовательно, наибольшей трудностью для методиста следует считать отбор речевых ситуаций из всей совокупности реальных коммуникативных актов, прежде всего, для начального этапа обучения.

Если преподавание иностранного языка ведется за пределами страны, где этот язык является родным, создание условий, приближенных к естественному коммуникативному акту или естественным внеаудиторным ситуациям, которые способствовали бы автоматизации речевых навыков общения, представляет еще более значительную трудность [Акишина 2014: 8]. В случае отсутствия естественной коммуникативной среды возрастает значимость повторения изученного материала. Е.И. Пассов отмечает, что «для создания речевого навыка, способного к переносу, необходимо в процессе его автоматизации использовать количество вариативного речевого материала, достаточное для создания инвариантной обобщенной модели действия» [Пассов, Кузовлева 2010: 255]. Повторение весьма важно для овладения иностранным языком, но гораздо более эффективно повторение с гибкостью ситуативных позиций, вариативностью речевых ситуаций, с активацией навыков переноса. Это способствует формированию навыков творческой речи, помогает подготовить учащегося к коммуникации в любой возможной жизненной ситуации, а не только в той, которой было уделено внимание на уроке. Такой эффект достигается с помощью постоянного изменения компонентов речевых ситуаций: «речевой задачи, собеседника, числа собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т. п.» [Там же].

Необходимость постоянной тренировки полученных коммуникативных навыков в новых ситуациях общения выдвигает на первый план задания на трансфер устно-речевых умений и навыков. Эти задания опираются на продуктивную идею переноса приобретенных умений на новые виды деятельности: «мы уверены, что учащиеся хорошо владеют учебным материалом, если они не затрудняются применить свои умения к решению задачи из другой сферы деятельности» [Арутюнов 1990: 98]. Кроме того, задания на трансфер являются удачной формой коммуникативного контроля [Kochan, 1981; Rivers, 1985]. Одно из подобных заданий можно найти в учебном пособии по разговорной практике Ю.А. Кумбашевой «Человек в современном мире»: в задании 1 на с. 124 автор просит учащегося представить себя в команде кандидата на пост президента страны. Задача учащегося – сделать рекламную акцию для своего кандидата. А в задании 4 на с. 125 студенту предлагается роль директора новой фирмы, которому необходимо сделать рекламу своей компании и продукции для телевидения и газеты.

Таким образом, решением проблемы формирования творческой устной речи у учащихся в условиях отсутствия языковой среды могут стать методические материалы, представляющие собой комплексы коммуникативных заданий, построенных на вариативных речевых ситуациях.

В нашем случае сложность соблюдения в учебном процессе принципов коммуникативности и интерактивности состоит в том, что основное количество студентов факультативного языкового курса нелингвистического вуза в Турции, предлагающего изучение русского языка как второго иностранного, обучаются на самом начальном этапе (A1)<sup>7</sup>. Методической сложностью в данном случае является необходимость обеспечения учащихся такими учебными материалами, которые служили бы наиболее приближенной моделью естественной коммуникации при условии минимального набора языковых и речевых навыков у учащихся.

---

<sup>7</sup> Под начальным этапом в данной научной работе подразумевается обучение учащихся, только приступающих к овладению русским языком на элементарном уровне (A1).

Доступные в Турции учебники по РКИ, рассчитанные на взрослую аудиторию («Дорога в Россию», «Приглашение в Россию», «Русский сезон», «Поехали», «Матрешка»), являются базовыми учебниками и направлены, в основном, на развитие языковой, речевой и страноведческой компетенций. Коммуникативные упражнения представлены эпизодически или не встречаются вовсе.

Обратимся, например, к одной из заключительных секций первого урока УМК «Матрешка А1» [Караванова 2020: 14] (рис. 1). Данная часть направлена на развитие разговорных навыков. Проанализировав представленное задание, мы понимаем, что формулировки вопросов влекут за собой механический, внутренне не мотивированный ответ, т.е. развитию подвергаются речевые навыки, а не коммуникативные.

### ПОГОВОРИМ?

1. Скажите, как вас зовут, как ваше имя, как ваша фамилия.
2. Спросите друг друга, как вас зовут, как ваша фамилия.
3. Как зовут вашего преподавателя, как его имя, как его отчество, как его фамилия?
4. Представьте ваших друзей вашему преподавателю.
5. Представьте вашего преподавателя вашим друзьям.
6. Посмотрите на рисунки и составьте диалоги по ним.



Рисунок 1 – Блок закрепляющих вопросов по теме «Знакомство» из УМК «Матрешка» [Караванова 2020]

Добавление элементов ситуативности, интерактивности и игровой составляющей способно приблизить данное упражнение к коммуникативному.

Наличие установки в упражнении поможет студенту сориентироваться в правилах учебной игры. Упражнение можно представить аудитории в следующем виде: «Вы и ваш друг/ ваша подруга пришли в аудиторию на первый урок. Преподаватель и все остальные ученики уже на месте. Будьте готовы познакомиться со своими одноклассниками и преподавателем, а также представить себя и вашего друга/ подругу». Такая формулировка задания поможет разыграть в классе ситуации, которые потенциально возможны в условиях русской действительности.



## Выводы по Главе I

Наряду с учебником в образовательном процессе широко применяются и другие виды учебно-теоретической литературы, в частности, учебные пособия. В методической литературе существует большое количество определений термина «учебное пособие», сравнение которых показывает не только его основные особенности как вида учебной литературы, но и демонстрирует основные отличия от учебника. Ввиду того, что учебные пособия могут выполнять различные функции в образовательном процессе, они, как и учебники, поддаются классификации (которые представлены, например, у Н.И. Гендиной, Н.И. Колковой, А.А. Гречихина, Ю.Г. Древис и др.). Для настоящего исследования представляют интерес коммуникативные (интерактивные) учебные издания. Интерактивность учебных материалов многофункциональна и многопланова; данное свойство учебного издания положительным образом влияет на эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Понимание термина «коммуникативное упражнение» было различным на протяжении развития методики преподавания ИЯ. В настоящее время под коммуникативным упражнением большинством ученых понимается такое задание, которое требует обязательного наличия коммуникативного намерения, мотива, с которым говорящий вступает в речь, а также предполагает разрешение впоследствии возникшей коммуникативной задачи посредством использования языковых единиц ИЯ. Коммуникативные упражнения многообразны по цели, форме, структуре и прочим критериям. В данной главе выделено несколько классификаций, отвечающих задачам данного диссертационного исследования: работы В.Л. Скалкина, Д.И. Изаренкова, А.Р. Арутюнова, И.Е. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, а также Л.Л. Вохминой, А.С. Куваевой и С.А. Хаврониной.

Наиболее важным компонентом структуры коммуникативного упражнения является наличие коммуникативной задачи, через разрешение которой происходит

реализация цели упражнения. Важно понимать, что настоящее коммуникативное упражнение отражает реальные речевые процессы, поэтому вовлекает в речевую деятельность не только говорящего, но и реципиента речевого действия, – это выдвигает на первый план упражнения и задания диалогического характера. Кроме того, в учебном процессе необходимо избегать псевдокоммуникативные задания, которые включают в себя коммуникативную ситуацию, практически никогда не встречающуюся в реальности.

Наличие коммуникативной задачи, её «запуск» возможны только внутри определенной речевой (коммуникативной) ситуации, которая возникает при взаимодействии двух и более человек. Состав речевой ситуации в методике преподавания иностранным языкам сводится к таким компонентам, как отправитель и получатель информации, предмет разговора (сообщение) и коммуникативное намерение (коммуникативная задача). На уроке ИЯ возможны как учебно-речевые, так и естественно-коммуникативные ситуации. Учебно-речевые ситуации являются более распространенными в практике преподавания ввиду их более простой реализации в учебном процессе. По-прежнему остается острой методической проблемой введение естественно-коммуникативных ситуаций в ход обучения ИЯ, так как их внедрение в учебный процесс сопряжено с рядом методических трудностей (адаптация реальной речевой задачи к уровню студентов, организация естественных условий общения в пределах аудитории и проч.). В то же время естественная (или максимально приближенная к ней) языковая практика положительно влияет на мотивационную сферу и в полной мере отвечает прагматическим запросам учащихся.

## ГЛАВА II. МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

### 2.1. Экономико-политические и культурно-научные связи России и Турции: историко-культурный контекст

Турция (ранее – Османская Империя, в настоящее время – Турецкая Республика) и Россия являются геополитическими соседями, что определяет их неизбежное историческое взаимодействие. Анализ развития российско-турецких отношений позволяет понять причины, безусловно, повлиявшие на начало изучения русского языка в Турции, а также проследить рост интереса к русскому языку и культуре на протяжении последних нескольких столетий. Кроме того, такой подход дает понимание общего отношения к изучению иностранных языков в Турции, традиций и форм их изучения. Особенно это важно именно по отношению к русскому языку, поскольку отношения России и Турции, весьма давние и не всегда простые, косвенно влияют на психологический климат аудитории. Всё это вместе позволяет глубоко осознать не только понимание роли русского языка в жизни современного турецкого общества, но также и приемлемости того или иного содержания учебных материалов и форм обучения.

Первое письменное упоминание о связи Руси и Османской Империи принадлежит концу XV века (послание князя Ивана III султану Баязету II по решению вопроса морских торговых споров). Официальные русско-турецкие отношения были установлены в 1701-ом году при открытии в Константинополе российского посольства<sup>8</sup>. После реформ Петра I Российская Империя вышла на мировую арену, расширив и укрепив контакты со странами Европы и Азии. С первых лет политической связи до начала XIX века Российская и Османская Империи могли

---

<sup>8</sup> <https://istanbul.mid.ru/aktual-naa-informacia-o-rossijsko-tureckih-otnoseniah> (Дата обращения - 19.10.2017).

поддерживать отношения только через посредников – греков, армян и иудеев, проживающих на территории Турции, которые иногда совершали умышленные или неумышленные искажения смысла документов. Это, в частности, явилось в XVIII веке одной из причин введения изучения русского языка в турецкой светской школе, а также в некоторых религиозных заведениях (например, в медресе «Иптида-и Дахиль и Сахн» [Эргин 1939: 114]).

Другой весомой причиной для начала изучения русского языка в Турции были военные конфликты. Довольно длительный период (XVI-XIX вв.) характеризовался обостренными отношениями между Российской и Османской империями, о чем свидетельствовали двенадцать разразившихся русско-турецких войн. Продолжительное военное противостояние диктовало необходимость владения языком противника, поэтому в XIX веке русский язык был введен в обязательную программу изучения для слушателей военных училищ (например, Высшего военного училища пехоты и кавалерии в 1876-ом году, военного училища «Мектеб-и фюнун-у Харбие-и Шахане» в 1882-ом году и др.) [Гюлер, Акгюль 1999: 55].

Однако интерес к русскому языку диктовался не только военно-политической необходимостью, но и изменением культурного уклада жизни в Турции. В XIX веке начался период трансформации традиционного восточного общества к более современному путем приобщения к западным ценностям. Французская, английская и русская культуры были приняты за образец. Интерес к европейским ценностям повлиял, прежде всего, на увеличение количества визитов представителей турецкой интеллигенции за рубеж. Также стали активно выпускаться материалы о культурной и социальной жизни других стран, выполнялись переводы художественной литературы и публицистики на турецкий язык.

Интерес к русской литературе, военные нужды и возрастающая потребность в турецко-русских профессиональных переводах привели к появлению учебников русского языка, созданных турецкими авторами. Преподаватель русского языка М. Садык считается создателем первого такого учебника, который вышел в свет в 1889-

ом году и был предназначен для слушателей военных училищ. Немного позднее, в 1893-ем году, появляется первый перевод русской грамматики А.И. Кирпичникова в сокращении под авторством А. Седата – «Краткая русская грамматика» [Altan 2006: 21]. В 1903-ем году вышло еще одно учебное пособие по русскому языку для использования в военной сфере – «Учиться по-русски» (автор – преподаватель русского языка К.М. Хусну). В 1905-ом году под авторством М. Назми вышло грамматическое пособие – сборник правильных и неправильных глаголов, также предназначенный для использования в военных учебных заведениях. В 1908-ом году у турецкого писателя Ремзи вышло небольшое издание «Русская Азбука».

Русская иммиграция оказала определенное влияние на уклад жизни в Турции, познакомив мусульманское общество с европейским стилем жизни и показав свободу нравов. Так, некоторые турецкие женщины переняли моду на короткую стрижку или сменили свои наряды, прикрывающие лицо, на тюрбан. Также русскими, наряду с круглосуточными кондитерскими и кафе, были открыты заведения, прежде запрещенные для местных жителей по религиозным причинам: бары, игорные заведения, а на Принцевых островах – места пляжного отдыха. Некоторым известным в России людям искусства удалось продолжить свою деятельность в Турции: например, поэт А.Н. Вертинский выступал в питейном заведении «Черная роза», В.А. Семенов, звезда оперетты, – в «Паризиане». Лидия Красса-Арзуманова во многом способствовала развитию балета в Стамбуле. Она открыла первую балетную школу в Турции. До этого периода турки не занимались балетом, а воспринимали его как один из экзотических видов европейского искусства.

Отношение турецкой стороны к иностранцам можно было охарактеризовать как толерантное. Турецкое Общество Красного полумесяца и обычные жители оказали значительную помощь русским эмигрантам. Специально для эмигрантов были построены больницы, школы, палаточные городки. В 1924-ом году в типографии «Бабак ве Оглу» была выпущена книга под названием «Спасибо» от лица русских беженцев, покидающих Турцию, которые называли Стамбул своей второй родиной и

благодарили его жителей за оказанную помощь и спасение их жизней.

В это время в Турции происходили свои значимые внутривосточные процессы. В 1923-ем году в Турции было провозглашено республиканское правление, приведшее к падению халифата. Государственная власть стала принадлежать Народнореспубликанской партии во главе с Кемалем Ататюрком, что означало для страны переход к реформам, начало модернизации и курс на «европеизацию» турецкого общества [Олджай 2010: 29]. Под угрозой прямой вооруженной интервенции со стороны Европы Турция очередной раз обратилась к СССР за помощью в противостоянии империалистическим странам Антанты. Просьба такого характера соответствовала большевистской идеологии, поэтому реакция со стороны России последовала незамедлительно. Взаимный интерес к сотрудничеству произрастал из необходимости сохранения территорий в районе Северного Кавказа и бассейне Черного моря. На протяжении военных лет государства оказывали друг другу (но преимущественно СССР – Турции) финансовую и гуманитарную помощь.

Именно в этот период значительно возрос интерес турецкого общества к жизни другого молодого государства – РСФСР. В 1921-ом году было подписано соглашение «О дружбе и братстве» между Турцией и Советским Союзом. Начиная с 1920-ых годов, в турецкой периодике печатались множественные статьи о жизни и культуре, о народном образовании в СССР. По просьбе Турции, направленной Всесоюзному обществу культурных связей с заграницей, был получен большой объем советской педагогической литературы. Около ста депутатов из представителей Высшего народного собрания оказались первыми студентами, выехавшими на учебу в Советский Союз (принимая во внимание количество советских заведений высшего образования и их вместительную способность на тот момент, это был значительный шаг). Позже специалисты-выпускники российских вузов служили связующим звеном в русско-турецких контактах.

Известный тюрколог В.В. Бартольд преподавал в Стамбульском университете в течение двух лет. Он был одним из основных советников при создании

тюркологического института в Стамбульском университете [О международном положении и внешней политике СССР в 1925 г., 1964: 640]. Языковеды Н.Я. Марр и А.Н. Самойлович в 1933-ем году были приглашены в Турцию и лично приняты М.А. Ататюрком «для выработки плана систематического сотрудничества и для образования постоянно функционирующей смешанной научной комиссии» [Телеграмма Полномочного Представителя СССР в Турции в Народный Комиссариат Иностранных Дел СССР 9 августа 1932 г.]. Сделано это было с целью вовлечения советских ученых в процесс активной реформы турецкого языка (которая подразумевала процессы объединения тюркских алфавитов и выработки литературной нормы). А.Н. Самойлович, академик И.И. Мещанинов и профессор Х.З. Габидуллин приняли участие во II-ом и III-ем Лингвистических конгрессах Турции, которые подвели «итоги работы по очищению турецкого языка» [Запись беседы Полномочного Представителя СССР в Турции с министром просвещения Турции Хикметом 6 февраля 1934 г.]. Основными рассматриваемыми проблемами в рамках конференций были освобождение языка от многочисленных арабских и персидских заимствований, а также реформа алфавита и деятельность по развитию национального языка, способного обслуживать профессиональные сферы деятельности (техники, экономики, науки и проч.). Позже, во время отчета перед АН СССР, А.Н. Самойлович рассказал о том, что советские ученые «находились в оживленных дружеских сношениях с турецкими учеными, учителями, студентами, писателями, работниками просвещения и пользовались, как представители советской науки, исключительным вниманием турецкого правительства и турецкой народной партии» [Айзенштейн 1973: 108].

Знание русской классики в первой половине XX века стало обязательным атрибутом образованного человека в Турции. Кроме того, русские классические произведения оказывали значительное влияние на турецкую литературу. Например, турецкий филолог Э. Гюней провел анализ влияния русской драмы на турецкую и назвал шесть русских пьес («Недоросль» Д.И. Фонвизина (пер. Н.Я. Талуй), «Ревизор»

Н.В. Гоголя (пер. Э. Гюней и М.Д. Андай) и «Чайка» (пер. Н.Я. Талуй и К. Кая), «Три сестры» (пер. Эдиз), «Дядя Ваня» (пер. Г. Гюней), «Вишневый сад» (пер. Э.Г. и Ш.С. Ильтер) А.П. Чехова), нашедших наибольшее отражение в творчестве турецких коллег: «все они глубоко воздействовали на турецкое театральное искусство и, указывая на правильный путь, способствовали его стремительному развитию» [Güney 1946: 338].

Новая волна интереса со стороны Турции к жизни и литературе СССР обозначилась в конце 60-ых годов. Прогрессивно настроенная молодежь придерживалась демократических, а порой и революционных взглядов. В этот период переиздавались старые и новые переводы русских классических произведений и делались переводы новейшей литературы (Р.Г. Гамзатова, Ч.Т. Айтматова, Е.А. Евтушенко, А.А. Вознесенского и др.). С 1962-ого года русский язык наряду с английским, немецким и французским вошел в обязательную программу обучения для служащих сухопутных войск. Преподавателями русского языка данных учебных заведений создавались профильные учебные пособия с комментариями на турецком языке. Наиболее заметным является труд майора Ф. Унлютюрка, подготовившего объемное пособие по изучению русского языка в 1966-ом году.

К 70-ым годам формируется когорта профессиональных филологов-русистов, выпускников кафедры русского языка и литературы Анкарского университета (кафедра была открыта в 1936-ом г., магистерская программа по соответствующему направлению появилась в 1940-ом году, а докторантура – в 1971-ом). Это была одна из первых основных кафедр университета, созданная по указанию главы Турецкой Республики – М.К. Ататюрка. На ней в свое время трудились такие видные деятели науки, как профессора А.Н. Курат, Х. Эрен, А. Инан, М. Сокольницкий и др. [Süslü 1986: 127]. Все они внесли определенный вклад в распространение знаний о русской культуре на турецком языке. Например, профессор И. Кайнак (зав. кафедрой с 1967-ого по 1984-ый гг.) провел такие академические исследования, как «Слова турецкого происхождения в русской литературе» (1967), «Создание характеров у Ф.М.



Достоевского и Л.Н. Толстого» (1969), «Турецкие образы у Ф.М. Достоевского» (1971), «Следы культуры ислама у А.С. Пушкина» (1971) и др. [Мевсим 2003: 11].

Анкарский университет выступал главным источником дипломированных переводческих кадров. Также во второй половине XX века были учреждены профессиональные сообщества переводчиков высшей квалификации. Участниками данных организаций в период 1940–1980-ых гг. были впервые или повторно переведены А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.И. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, М.А. Шолохов, С.А. Есенин, В.В. Маяковский, Б.Л. Пастернак, В.С. Гроссман и др.

В последнее десятилетие XX века, после распада Советского Союза, переводческое дело в Турции столкнулось с определенными трудностями. Русское литературное творчество было отмечено бурным развитием после исчезновения определенных цензурных запретов, поэтому турецким специалистам стало трудно, а иногда и невозможно определить наиболее стоящих и перспективных российских авторов. Это стало причиной возникновения нового интереса к русской классике, особенно к той ее части, которая была под запретом в советский период (произведения М.А. Булгакова, В.В. Набокова, А.И. Солженицына и др.).

В настоящее время работы по переводу авторов, чье творчество пришлось на конец XX – начало XXI века, продолжают. Это произведения Л.С. Петрушевской, Л.Е. Улицкой, В.О. Пелевина и др. На сегодняшний день турецкий читатель имеет доступ практически ко всем значительным произведениям как классической, так и современной русской литературы на турецком языке в качественном переводе, максимально близком к оригиналу.

После распада Советского Союза политико-экономическая ситуация между Россией и Турцией стабилизировалась. В этот период Россия получила значимую поддержку со стороны Турции: были предоставлены кредиты и подписаны различного рода соглашения, что способствовало укреплению России на международной арене. В 1992-ом году был подписан политико-правовой договор, который по сей день является

базой, регулирующей отношения между двумя сторонами. Данный документ содержит положение о том, что Российская Федерация и Турецкая Республика «рассматривают друг друга как дружественные государства и строят отношения на основе добрососедства, сотрудничества и взаимного доверия» [Договор об основах отношений Российской Федерации и Турецкой Республики 1992].

В первое десятилетие после исчезновения СССР значительно увеличился миграционный поток между Россией и другими странами, к которым относилась и Турция. Мигрировали, прежде всего, челночники, туристы и бизнесмены. В последние годы значительный вес имеет трудовая иммиграция. Кроме того, на территории Турции постоянно проживает определенное количество представителей коренных российских народов (аварцев, чеченцев и др.), оказавшихся на территории Турции по различным причинам.

На сегодняшний момент Российская Федерация и Турецкая Республика имеют крепкие связи во всех сферах. Отношения двух стран регулируются более чем шестьюдесятью соглашениями о сотрудничестве в области торговли, туризма, культуры, науки, вооружения, безопасности и проч. Приоритетной для обоих государств сегодня и в ближайшем будущем является кооперация в энергетической сфере. В 2002-ом году был построен газопровод «Голубой поток», проходящий по дну Черного моря из Краснодарского края в провинцию Самсун. В 2010-ом году было подписано двустороннее соглашение о создании АЭС «Аккую» в провинции Мерсин, а в 2018-ом году был дан официальный старт проекту. Запуск объекта намечен на 2023-ий год. В 2017-ом году было положено начало строительству еще одного газопровода под названием «Турецкий поток», который сейчас соединяет российскую и турецкую части суши по дну Черного моря. В связи с реализацией данных проектов ожидается всплеск интереса к русскому языку в Турции, что также требует принятия определенных мер и поддержки со стороны государства.

Турция является шестым по величине торговым партнёром России (с

товарооборотом около десяти миллиардов долларов ежегодно)<sup>9</sup>, а турецкие курорты – это самое посещаемое заграничное место отдыха для россиян. Россия является вторым по значимости внешнеторговым партнером для Турции. Большой объем работ выполняют турецкие строительско-подрядные фирмы на территории России (так, им, например, принадлежала постройка значительной части Олимпийского парка в г. Сочи). На территории Турции также функционируют крупные российские компании (Газпром, ЛУКОЙЛ, Росатом и т.д.). Глава Российской Федерации В.В. Путин неоднократно отмечал большие перспективы русско-турецкого сотрудничества также и в сфере транспорта, химической промышленности, электроэнергетики, и даже в освоении космического пространства.

Учитывая тесное экономико-политическое сотрудничество двух стран, неудивительно, что русская культура в целом и русский язык в частности являются сегодня в Турции довольно популярными. По мнению профессора Х. Арслан, «знание русского языка стало важным фактором для успешной профессиональной деятельности многих граждан Турции, что послужило толчком к началу преподавания русского языка в государственных и частных университетах»<sup>10</sup>. Центр изучения иностранных языков Университета Анкары привел статистику по состоянию на 2013-ый год за предшествующие пять лет. Приведенные данные показывают значительный рост интереса к русскому языку, что объясняется «бурным развитием российско-турецких отношений в области экономики, туризма, а также появлением большого количества смешанных браков»<sup>11</sup>. Русский язык открывает перспективы работы не только в сфере торговли и туризма, но и дает шанс при сдаче министерского экзамена получить должность в госучреждении, что является престижным в турецком обществе.

Важным является выход образовательного сотрудничества на первый план. С

---

<sup>9</sup> [https://sbo-paper.ru/news/archive\\_rus/43855/](https://sbo-paper.ru/news/archive_rus/43855/) (Дата обращения – 02.03.21).

<sup>10</sup> Глебова Л.Н. К вопросу о роли русского языка в современном многополярном мире // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22794>.

<sup>11</sup> <http://news.flarus.ru/?topic=2709> (Дата обращения – 21.04.2017).

1996-ого года Российская Федерация предоставляет турецким студентам стипендии на обучение в российских вузах, а специалистам – гранты на повышение квалификации. В соответствии с данными конца 2015-го года, более тысячи турецких студентов обучаются в более, чем 120-и российских вузах [Никитина, Чуваева 2016: 261]. Важное место среди них занимают турецкие граждане, обучающиеся по программе подготовки специалистов в области атомной энергетики в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» и в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (в соответствии с Межправительственным соглашением между Россией и Турцией 12-го мая 2010-го года). Данная программа была разработана для снабжения квалифицированными кадрами строящейся АЭС «Аккую» в г. Мерсине (Турция). Турецкая Республика, в свою очередь, также помогает российским студентам получать образование в местных учебных заведениях.

Важно отметить, что с каждым годом в России и Турции реализуется все более обширная программа мероприятий в сфере научно-образовательного сотрудничества и студенческого обмена, в частности. На данный момент планируется проведение российско-турецких молодежных форумов профессиональной направленности и организация тематических школ. Данные мероприятия позитивно сказываются на межличностных отношениях, которые, в свою очередь, послужат основой для благоприятного международного партнерства. Также для популяризации отечественного образования за рубежом организуются ярмарки российских вузов (одной из последних стала образовательная ярмарка "Rusya'da okuyacağım!" («Буду учиться в России!»), проведенная представительством Россотрудничества в Турции в г. Анкара в октябре 2020-ого года). Благоприятно была встречена идея расширения списка турецких школ, в которых будут проводиться уроки русского языка как второго иностранного, в связи с чем представительство Россотрудничества выразило готовность оказать методическую помощь в создании национально ориентированной учебной литературы по русскому языку с учетом турецкого языкового и культурного

своеобразия<sup>12</sup>. Некоторые шаги в данном направлении уже были сделаны. Например, в 2018-ом году состоялось обсуждение и утверждение предложения по разработке программы «Русский язык в туристическом бизнесе Турции» совместно с вузами России. Программа будет ориентирована на различные должностные позиции и уровни владения языком.

## **2.2. Изучение русского языка в Турецкой Республике на современном этапе**

### **2.2.1. Особенности учебного процесса в образовательных учреждениях различного типа**

На фоне происходивших политико-экономических процессов, описанных выше, развивалась потребность в систематическом и профессиональном изучении русского языка. В последнее десятилетие XX века отделения русского языка и литературы открылись в ряде университетов: в Кафказском университете в Карсе, университетах «Окан» и «Фатих» в Стамбуле, «Гази» в Анкаре, Сельджукском университете в Конье и Эрджиеком университете в Кайсери. С 2003-его года русский язык вошел в список рекомендованных к изучению языков на туристических и коммерческих факультетах в высших учебных заведениях. С 2005-ого года русский язык был введен в программы ряда общеобразовательных школ. В этом же году русский язык начал преподаваться в профессиональных лицеях по туризму и гостиничному бизнесу. Уже по состоянию на 2011-ый год количество учебных заведений данного типа составляет более ста, а число учащихся – более 30-ти тысяч [Караджан 2013: 102]<sup>13</sup>.

Особенно быстрое развитие в области изучения РКИ в Турции наблюдается в последнее десятилетие. Были запущены и ежегодно реализовываются крупные образовательные проекты, например, при поддержке Российского общества

---

<sup>12</sup> <https://www.pravda.ru/world/1324562-savelyev/> (Дата обращения – 14.02.2017).

<sup>13</sup> Статистические данные по общему количеству людей, изучающих русский язык на территории Турецкой Республики, отсутствуют.

просвещения, культурного и делового сотрудничества (г. Стамбул) проводятся олимпиады по русскому языку для студентов старшей школы и университетов с 2007-ого года, а с 2014-ого года – Всетурецкая олимпиада для всех изучающих русский язык. В 2017-ом году прошла также первая Олимпиада по русскому языку для детей-билингвов. Данные мероприятия координируются Российско-турецким фондом культуры и Российским университетом дружбы народов (РУДН). Стоит отметить и российскую образовательную акцию «Тотальный диктант» (организатор – фонд «Тотальный диктант», г. Новосибирск), которая ежегодно проводится в крупных городах Турции и не была прервана даже на период всемирной пандемии COVID-2019<sup>14</sup>.

Возрастающая активность заметна и со стороны преподавателей и методистов РКИ в Турции. Одним из первых крупных мероприятий в данной области стала конференция «Методика преподавания русского языка как иностранного», проведенная в Анкарском университете в 2009-ом году. Участие в конференции приняли эксперты Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Были обсуждены вопросы систематизации преподавания русского языка в Турецкой Республике, а также рассмотрены перспективы материальной и методической помощи учебным учреждениям Турции со стороны российского государства и ведущих высших учебных заведений. В последние несколько лет в крупных городах Турции проводятся научно-практические конференции по вопросам преподавания РКИ. Например, в октябре 2017-ого года при поддержке представительства Россотрудничества в Турецкой Республике Российским университетом дружбы народов (РУДН) было организовано обучение преподавателей русского языка турецких учебных учреждений по программе дополнительного образования «Преподавание русского языка как иностранного в современной

---

<sup>14</sup> Л.П. Коновалова (автор диссертации) является действующим координатором Теста TruD (части мероприятия «Тотальный диктант» для иностранцев, изучающих русский язык) и городского тура Всетурецкой Олимпиады по русскому языку в г. Измир (Турция).

образовательной среде» на базе Российского информационно-культурного центра в г. Анкара. Участники программы прослушали лекции по актуальным проблемам методики обучения РКИ, таких как привлечение информационных и телекоммуникационных ресурсов сети Интернет с целью разработки новых учебно-методических комплексов по РКИ, принципы разработки учебных материалов через интеграцию педагогических и информационных технологий, возможность использования виртуальных музейных ресурсов и проч. Также участники данного научно-образовательного мероприятия познакомились на практике с исследовательскими инновациями и компьютерными технологиями в обучении русскому языку как иностранному.

Крупными методическими событиями 2018-ого и 2019-ого года стали проведенные Центром русского языка и культуры RUSMER в Анкарском университете социальных наук Первая, Вторая и Третья Конференции преподавателей русского языка в Турции (I., II., III. Rus Dil Eğitimi Çalıştayı), посвященные вопросам преподавания русского языка в иностранной среде. В мероприятии приняли участие преподаватели русского языка и литературы из турецких вузов, лицеев, колледжей и центров дополнительного образования из разных регионов страны. Среди приглашенных российских коллег были преподаватели ведущих российских вузов, авторы учебных пособий по РКИ и редакторы издательств. В материалах конференции были освещены такие актуальные методические проблемы, как учебное пособие по РКИ, использование страноведческого материала и современных технологий на уроках РКИ, обучение русско-турецкому переводу и факторы, влияющие на мотивацию в изучении русского языка. Также участниками конференции была описана система работы подготовительного факультета отделения русского языка и литературы и представлен анализ учебных планов и рабочих программ русского отделения факультета литературы Анкарского университета.

Одним из ключевых научно-образовательных событий последних лет стала Двусторонняя конференция по обсуждению механизмов реализации

межправительственных соглашений между Россией и Турцией, проведенная в 2018-ом году в Анкаре. Основное внимание было уделено сотрудничеству в сфере образования, а именно – поддержке русских школ и развитию русского языка. В серии импульс-докладов были представлены предложения об использовании российских технологий и методов обучения, базирующихся на деятельностном подходе. В групповых консультациях обсуждался вопрос дошкольного образования. Результатом встречи стал «проект практических рекомендаций по совершенствованию процесса реализации российско-турецкого образовательного сотрудничества»<sup>15</sup>.

На данный момент традиционными партнерами для турецких учебных заведений в вопросах подготовки кадров, направления преподавателей, обмена студентами, помощи в предоставлении учебных материалов являются, прежде всего, Московский государственный университет им. В.М. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Московский государственный педагогический университет, Российский университет дружбы народов и Институт русского языка им. А.С. Пушкина. При поддержке фонда «Русский мир» в некоторых турецких университетах созданы и функционируют кабинеты Русского мира.

С 2016-ого года в Турецкой Республике осуществляет свою деятельность профессиональное объединение русистов – Ассоциация преподавателей-славистов и переводчиков (г. Анкара) – неправительственное общественное объединение, созданное с целью популяризации, сохранения, развития и изучения русского языка и литературы как части мировой культуры. С конца 2017-ого года организация является членом МАПРЯЛ. В 2018-ом году Ассоциацией и представительством Россотрудничества в Турецкой Республике была осуществлена первая попытка сбора и систематизации сведений о турецких образовательных учреждениях, в которых изучается русский язык и/или культура народов России. Результатом проекта стал информационный справочник «Карта русского языка в Турции» [Дюзчимен, Акпынар,

---

<sup>15</sup> <http://www.trt.net.tr/russian/iz-rossiiskogo-i-turietskogo-mira/2017/06/30/v-ankarie-rassmotrieli-mietody-izucheniia-russkogho-iazyka-za-rubiezhom-762211> (Дата обращения – 05.05.2019).



Демир 2018]. Данное издание содержит краткую справочную информацию о турецких университетах, школах, лицеях, колледжах, детских дошкольных учреждениях, центрах дополнительного образования, а также о русских школах и объединениях российских соотечественников, в которых в обязательном порядке или факультативно организовано изучение русского языка как родного или иностранного. Следует отметить, что данный справочник содержит данные об основных учебных заведениях подобного рода, но не полностью отражает картину изучения русского языка в Турции и требует дополнений.

На основе собственного исследования ситуации по изучению русского языка в городах Стамбул, Измир и Анталья, а также информации, предоставленной в справочнике «Карта русского языка в Турции», мы подготовили обзор турецких учебных заведений, в которых осуществляется обучение русскому языку как родному и/или иностранному.

В Турецкой Республике русский язык является вторым по популярности иностранным языком [Там же: 3]. В различных образовательных учреждениях он изучается как второй или третий иностранный язык. Русский язык преподается в детских садах, школах, колледжах, лицеях, университетах, центрах дополнительного образования и при организациях российских соотечественников за рубежом. Больше всего таких учебных заведений сосредоточено в городах Анкара и Стамбул (34 и 27 организаций соответственно), по несколько – в городах Анталия (9 мест изучения), Измир и Алания (по 4 места). В восемнадцати других турецких городах (г. Агры, г. Карс, г. Мугла и др.) функционирует по одной образовательной организации, официально предлагающей программы по изучению русского языка как иностранного. С подробным перечнем указанных учебных заведений можно ознакомиться в приложении А.

Преподаватели-носители языка работают, прежде всего, в различных сообществах российских соотечественников за рубежом. Так, курсы по изучению РКИ открыты при таких организациях, как Общество русского языка и культуры им.

Солженицына (Soljenitsin RuS Dili ve Kültür Derneği) в г. Измир (а также филиалах в г. Адана и г. Кушадасы), Ассоциация русской культуры и образования (Alanya Rus Kültür ve Eğitim Derneği) в г. Аланья, Ассоциация русскоговорящей молодежи (Rus Dili Konuşan Gençler Derneği) в г. Анкара и др. Помимо организации языковых курсов, каждое из сообществ подобного рода предоставляет русскоговорящим и иностранным гражданам доступ к собственным библиотекам русской художественной литературы для детей и взрослых. Также при сообществах российских соотечественников ежегодно проводятся культурные, патриотические и образовательные мероприятия. Например, Российское общество просвещения, культурного и делового сотрудничества (Rusya Eğitim, Kültür ve İşbirliği Derneği), г. Стамбул, является инициатором и организатором таких ежегодных мероприятий, как Всетурецкая олимпиада по русскому языку как иностранному и для детей-билингвов, фестиваль «Народное единство», Фестиваль русского языка и литературы, марш «Бессмертный полк» и др. Русским обществом Анталии (Rusya Dostluk ve Kültür Derneği) проводятся еженедельные встречи, посвященные русской поэзии и культуре и направленные, в том числе, на знакомство турецких граждан с русской культурой и традициями. Также обществом организуются просмотры фильмов о России. Некоммерческая организация «Общественная дипломатия» (Toplumsal Diplomasi), г. Стамбул, оказывает поддержку дистанционного образования школьников в российских образовательных учреждениях. А Центр русского языка при Ассоциации предпринимателей Стамбула, России и соседних стран (Rus Dili Merkezi, İstanbul-Rusya ve Komşu Ülkeler Girişimciler Derneği), г. Стамбул, содействует направлению желающих на обучение в русскоязычные страны.

Помимо российских сообществ соотечественников (главной целью которых является, прежде всего, юридическая и консультационная помощь гражданам РФ, а не образовательные услуги) желающие познакомиться с русским языком имеют возможность изучать его дополнительно в специальных образовательных центрах. Такие центры дополнительного образования предлагают занятия по русскому языку

как родному, второму родному или иностранному наряду с другими различными языковыми, образовательными и творческими программами. Центрами предлагаются как общеязыковые, так и узкоспециальные курсы русского языка (например, бизнес-курс или теория и практика перевода в Центре русского языка и культуры РУСМЕР (Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER), г. Анкара) для турецкоговорящих взрослых и детей. Некоторыми центрами изучения русского языка (например, исследовательско-прикладным центром турецкого и иностранных языков «Томер» (“Tömer”) при Анкарском университете и Стамбульскими муниципальными курсами искусств и профессионального образования ИСМЕК (İSMEK – İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları)) по окончании курсов выдаются дипломы и сертификаты, признающиеся в Турции любыми образовательными и трудовыми организациями.

Для планирующих сдать экзамены по русскому языку в центрах дополнительного образования проводится подготовка к государственному и международному тестированию по РКИ: TORFL, Russian Proficiency Exam и YDS. YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) – турецкий государственный экзамен по определению уровня владения иностранным языком. Сертифицированными центрами для проведения экзаменов на знание русского языка как иностранного в Турции являются следующие организации: Центр русского языка и культуры РУСМЕР (Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER), г. Анкара, Российский центр науки и культуры (Ankara Rusya Bilim ve Kültür Merkezi) при поддержке РУДН, г. Анкара, и Сертификационный центр русского языка в стамбульском университете Окан, открытый при поддержке Посольства и Генерального консульства РФ совместно с Институтом русского языка им. А.С. Пушкина. На основании договора с ÖSYM (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi – Государственным центром измерений и распределения) Центр русского языка и культуры РУСМЕР является Координационным центром по проведению экзамена TORFL на территории Турецкой Республики.

В Русском центре образования и культуры «РУКЕМ» (RUKEM – Rus Kültür ve Eğitim Merkezi) и Институте исследования России РУСЕН (Rusya Araştırmaları Enstitüsü RUSEN) желающие могут получить информацию о высшем и последипломном образовании в России и пройти подготовительное обучение. Центр русского языка при языковых курсах «Active English», г. Анкара, организует стажировки по русскому языку в России и странах СНГ, а также проводит консультативно-методическую работу с преподавателями.

Кроме усвоения русского языка слушатели центров дополнительного образования знакомятся с русской культурой, историей, политикой, искусством и образом жизни. Центрами регулярно проводятся различные официальные и неформальные мероприятия, объединяющие турецкую и российскую культуры. Организуются русско-турецкие симпозиумы, семинары и летние школы. Учебный центр русского и турецкого языков «ПРЕСТИЖ» (Prestij Rusça Türkçe Eğitim Merkezi) в г. Эскишехир организует туры по сакральным местам.

Помимо различных организаций дополнительного образования русский язык централизованно изучается в турецких учреждениях среднего и высшего звена. Кроме того, впервые с русским языком турецкие граждане дошкольного возраста могут познакомиться в некоторых специализированных заведениях. Такие детские сады, как «Миник девлер» (Minik Devler Anaokulu), «Бештепе» (Beştepe Anaokulu), «Зе КУШАГЫ» (Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları “Z KUŞAĞI koleji”) в г. Анкара, а также лингвистические детские сады «Аделия» (Baha Dağ Özel Uluslararası Eğitim Kurumları) и «Окан» (Okan Anaokulu) в г. Стамбул реализуют программы по изучению русского языка. Данные дошкольные учреждения ориентированы как на русскоговорящих учащихся, так и на турецких детей. Так, в детском саду «Миник девлер» обучаются дети из русскоязычных семей, дети-билингвы, а также дети, для которых русский язык является иностранным. В заведении работают русскоговорящие воспитатели. Основным языком общения воспитателей с детьми и детей между собой является русский. Воспитатели занимаются развитием речи детей, подготовкой их к

чтению и письму, знакомят с русскими народными сказками и произведениями русских писателей и поэтов.

Некоторые образовательные организации, такие как, например, школы «Бештепе» в г. Анкара, представляют собой многоступенчатую сеть учебных заведений, включающую в себя дошкольные учреждения, начальную школу, средние и старшие классы. Во всех этих подразделениях, начиная с детского сада, реализуется специально разработанная поступательная программа для всех дисциплин, включая русский язык как иностранный. Преподавание русскому языку ведется по учебникам и методикам, разработанным учителями школы.

После дошкольной подготовки продолжить или впервые начать изучение русского языка турецкие граждане могут в определенных турецких школах, лицеях и колледжах, как государственных, так и частных. Колледжем в Турции является учебная организация, реализующая образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (разновидность общеобразовательного учреждения). Обучение русскому языку доступно в девяти турецких колледжах и двух лицеях на территории Турецкой Республики. Русский язык изучается факультативно как второй иностранный по 2-4 часа в неделю, а в колледже «Окан», г. Стамбул, в подготовительных старших классах программой выделено 7 часов на изучение русского языка. Данная ситуация связана с желанием выпускников школы поступить на отделение русского языка и литературы в одноименный университет, который является преемником школы. Количество студентов, изучающих русский язык в указанных общеобразовательных учебных учреждениях, колеблется от 17-ти (в колледже «ТЕД Рёнесанс» (TED Rönesans Koleji), г. Стамбул) до 700 человек (в лицее «Бештепе» (Beştepe lisesi), г. Анкара).

Особую категорию образовательных учреждений среднего звена составляют так называемые русские школы. Под русскими школами понимаются учебные заведения, в которых преподавание ведется на русском языке и в соответствии с российскими образовательными ФГОС или программами, разработанными российскими

методистами. В Турецкой Республике образовательная деятельность на русском языке и по обучению русскому языку в рамках общего образования осуществляется в двух российских государственных школах (средней общеобразовательной школе при Посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова в г. Анкара и Основной общеобразовательной школе при Генеральном Консульстве России в г. Стамбул) и в шести частных. Количество учащихся в русских школах варьируется от 30-ти (в Образовательном Центре «Кидофарм» (Eğitim Merkezi “Kidofarm”) в г. Кирения) до 300 человек (в Международной русской школе (Özel Rusya Uluslararası Okulu) в г. Анталия).

Международная русская школа (Özel Rusya Uluslararası Okulu) в Анталии была открыта в 2000-ом году и стала первым учебным заведением в Турции и одним из первых за рубежом с обучением на русском языке. Школа работает по программе нового поколения «Школа России», разработанной ведущими российскими учеными и утвержденной в качестве образовательного стандарта Министерством науки и высшего образования РФ. Выпускникам школы выдаются как турецкие дипломы, так и российские аттестаты о среднем образовании. Международная русская школа является организатором масштабных международных культурно-образовательных проектов, включая Международную Олимпиаду, Тотальный диктант, Международный экзамен TOEFL IBT, Международный Фестиваль туризма, культуры и спорта и под.

Большое значение в русских школах придается не только преподаванию русского языка и литературы, но и поддержанию связей с национальными корнями, сохранению и приобщению к русским традициям и культуре, которые происходят посредством участия детей в общественной жизни школы и города, а также всевозможных лингвистических и литературных конкурсах. Так, Международная русская школа «Классика-М» (Özel Klassika-M Uluslararası İlkokulu, Ortaokulu, Lisesi) в г. Алания ежегодно участвует в Международном конкурсе «Русский медвежонок» и во Всетурецком конкурсе чтецов «Души прекрасные порывы». Также каждый февраль в школе проходят конкурсы, посвященные Международному дню родного языка, а 6-ого

июня проводятся Пушкинские чтения и мероприятия, посвященные Международному Дню русского языка, объявленному ООН. В анкарской СОШ при посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова работает клуб журналистов «Абзац», театральная студия, творческая студия «Сочинение различных жанров» и кружок «В мире слова». Русскоязычная лингвистическая школа им. В.И. Даля в г. Стамбул традиционно проводит такие мероприятия для русскоговорящего населения и для турецких учащихся, как Масленица, День Победы и новогодние празднования.

С 2014-ого года в г. Анкара функционирует особое образовательное учреждение – языковая школа выходного дня «Веселая Школа Чаййолу» (Hafta Sonu okulu «Mutlu Okul Çayyolu»). Программа школы, кроме занятий по турецкому и английскому языкам, включает такие курсы, как развивающие занятия на русском языке для дошкольников, ментальная математика и логика на русском языке с 4-ех лет, русский язык и литература для детей-билингвов школьного возраста, русский язык как иностранный для школьников, изобразительное искусство на русском языке для детей и взрослых. Количество изучающих русский язык в школе выходного дня – 50 человек. Учащимися являются дети из русско-турецких семей, некоторая часть – из чисто турецких семей.

Русский язык как иностранный в качестве профильного или элективного предмета изучается и в высших учебных заведениях Турции. Кафедры русского языка функционируют на постоянной основе в четырнадцати турецких университетах. Четыре университета находятся в Стамбуле, два – в Анкаре, и по одному – в городах Агры, Ардахан, Кайсери, Карс, Конья, Трабзон, Эрзурум и Эскишехир. Двадцать два вуза предлагают изучать русский язык факультативно (подробнее – см. приложение А). Преподавание русского языка проходит на уровнях бакалавриата, магистратуры и докторантуры на различных факультетах. В некоторых университетах перед зачислением на основной курс обучения русский язык в обязательном порядке изучается на подготовительном факультете (например, студентами отделения международной предпринимательской деятельности в Экономико-технологическом

университете Объединения палат и бирж Турции (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi) в г. Анкара). Количество студентов, проходящих обучение русскому языку в вузах Турции, варьируется от десяти (в Стамбульском университете «Медениет» (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)) до тысячи человек (в Университете им. Сыткы Кочмана (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) в г. Мугла).

На кафедрах русского языка и литературы стратегической целью обучения РКИ является освоение русского языка как языка будущей профессии, а при факультативном изучении – ознакомление с его основами и овладение базовыми коммуникативными навыками. Так, например, в Университете «Хаджеттепе» (Hacettepe Üniversitesi) в г. Анкара преподается общий курс русского языка как иностранного в качестве элективной дисциплины, а в Университете им. Ибрагима Чечена (г. Агры) на кафедре русского языка и литературы на русском языке преподаются следующие дисциплины: история России, русско-турецкие культурные связи, общий курс русского языка, фонетика, лексикология, фразеология, морфология и синтаксис современного русского языка, графика, орфография и пунктуация современного русского языка, стилистика, теория языкознания, теория и история русской литературы, теория и методика перевода.

Программа изучения русского языка как второго иностранного языка по выбору в различных вузах рассчитана на период от одного до восьми семестров. В неделю на занятия отводится от 2-ух до 4-ех академических часов. При таком распределении часов учащиеся осваивают языковые уровни А1 и А2 (полностью или частично). Целью изучения в данном случае является общее знакомство с системой русского языка и приобретение базовых навыков общения на нем. Учитывая небольшое количество часов, выделяемых на курс второго иностранного языка по выбору, при некоторых университетах (например, при Университете «Билькент» им. Ихсана Дограмаджи (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi), г. Анкара) с целью увеличения объема языковой практики работают летние курсы и разговорные клубы.

Одним из университетов Турции, в котором изучение русского языка проводится



на факультативной основе, является частный Университет Ящар в г. Измир, на опыте преподавания в котором мы остановимся подробнее.

### **2.2.2. Специфика обучения русскому языку в турецком неязыковом вузе**

Университет Ящар открыл свои двери для первых учащихся в 2001-ом году. На базе университета функционирует девять факультетов: архитектурный, инженерный, филологический (турецкого языка и истории), юридический, факультет экономики и административных наук, факультет социальных и гуманитарных наук, факультет искусства и дизайна, факультет бизнеса и факультет коммуникации. Студенты всех направлений имеют право факультативно изучать второй иностранный язык (после английского). На выбор студентам предлагаются немецкий, французский, испанский, итальянский, португальский, японский и русский языки. Самыми популярными среди учащихся являются немецкий и испанский. По состоянию на первый семестр 2018–2019 учебного года, эти языки выбрало 345 и 318 студентов соответственно. Далее следуют языки, систематически привлекающие в 2–3 раза меньше слушателей, чем немецкий и испанский: итальянский (151 студент), русский (96 студентов) и французский (88 студентов) язык. К наименее востребованным относятся японский (27 человек) и португальский (16 человек).

Целью факультативного курса РКИ в турецком неязыковом вузе является овладение общей коммуникативной компетенцией (подробнее об этом – в Главе 3). Максимальная возможная длительность такого курса в Университете Ящар составляет восемь семестров. Курс каждого учебного полугодия имеет свое кодовое название: от Russian I до Russian VIII для русского языка. В соответствии с количеством отводимых на обучение часов курсы Russian I – Russian IV соответствуют уровню владения русским языком A1, а курсы Russian V – Russian VIII покрывают большую часть уровня A2. Самыми популярными являются курсы первого года обучения (Russian I и Russian II), что, в частности, объясняется обязательностью изучения второго

иностранного языка для некоторых отделений университета. Курсы второго года обучения (Russian III и IV) проходят 20–30 % студентов от первоначального числа слушателей, а курсы третьего года обучения (Russian V и VI) – не более 5 %. Заявки на завершающие курсы цикла (Russian VII и VIII) в последнее пятилетие зарегистрированы не были. Таким образом, статистика показывает, что наиболее востребованным уровнем в турецком неязыковом вузе при изучении русского языка как факультативного является элементарный уровень A1.

Программа языкового курса рассчитана на 16 недель в семестр. Уроки проводятся один раз в неделю по три академических часа (по 50 минут). Таким образом, языковому курсу отводится 48 академических часов в семестр, при этом на практические занятия рассчитано 30 академических часа. Первое занятие (3 академических часа) является вступительным для первого уровня или повторительным для последующих уровней. В середине семестра два занятия (6 академических часов) отводятся на промежуточный контроль в виде устного и письменного проекта. Под проектом в данном случае понимается самостоятельная работа полутворческого характера: с одной стороны, тема студенческого проекта предписывается и к выполняемому заданию предъявляются определенные критерии (к объему работы, использованию определенных лексико-грамматических тем, техническим характеристикам конечного продукта и т.д.), что не дает основания назвать данный вид работы истинно творческим, а с другой стороны, студенты самостоятельно решают вопрос о наполнении своего проекта определенным содержанием, а в случае с устным проектом – и о форме исполнения.

Письменным проектом для курса Russian I является выполнение заданий на проверку каллиграфических навыков, а для курсов Russian II и выше – написание краткого эссе на заданную тему. Например, для курса Russian II темами письменного проекта могут являться следующие: «Расскажите о вашем любимом городе», «Расскажите о вашем родном городе», «Расскажите, что вы знаете о Москве» и др. В проектах данного типа студенты показывают свои умения в использовании русских

прилагательных, в выражении своих предпочтений («мне нравится», «я думаю, что самый...») и в способности говорить о стоимости товаров в рублях. Устный проект для всех курсов представляет собой создание видеоматериала по заданной теме. В данном виде работы студенты готовят рассказ, соответствующий заданию, и озвучивают его перед камерой, как правило, меняя локации съемки (дом, университет, город и т.д.), что помогает им продемонстрировать объекты своей речи. Например, на курсе Russian III в рамках устного проекта студентов просят рассказать о своих буднях и выходных днях (в данной работе студенты активно используют в своей речи дни недели, глаголы движения «иду/еду» и сопутствующий вид транспорта и т.д.), а на курсе Russian IV – рассказать, как они ходили на пикник в парк (данный проект требует от студентов хорошего знания существительных в родительном падеже и глаголов движения со значением убытия/прибытия).

Каждый семестр факультативного языкового курса в университете Яшар завершается одной неделей самоподготовки (3 академических часа по программе) и двумя неделями (6 академических часов) итогового контроля в виде устного и письменного экзаменов. Устный экзамен делится на два этапа: аудирование и говорение. Экзамен по говорению состоит из трех частей: беседа с преподавателем, монолог и диалог. Беседа с преподавателем предполагает вопросы со стороны преподавателя по пройденным темам. Под монологом понимается описание картинки или подготовленный рассказ по теме. И картинка, и тема выбираются студентами из нескольких предложенных вариантов вслепую. В части «Диалог» два студента формируют пару. Каждый из студентов выбирает одну из предложенных карточек, не видя темы, и выступает как в качестве иницилирующего беседу и задающего вопросы, так и в качестве поддерживающего разговор и отвечающего.

Письменный экзамен представляет собой набор заданий на экзаменационном бланке, который учащийся должен выполнить за строго отведенное время (60 минут). Задания разбиты на три раздела: грамматика и лексика, чтение и письмо. Задания по грамматике представлены в виде тестов, а по лексике – в виде упражнений на

подстановку нужной лексической единицы. В разделе «Чтение» после знакомства с текстом студенты выполняют два вида заданий: сначала отвечают на вопросы тестового характера, а потом указывают, правдивы ли предложенные утверждения. В разделе «Письмо» студентам дается речевое задание, например, «Расскажите о своей семье» или «Расскажите, что вы делали вчера и в какое время».

Занятия на факультативном языковом курсе в университете Ящар организуются в группах от 5-и до 15-ти человек. Студенты принадлежат обеим гендерным группам в возрасте от 18-ти до 28-ми лет. Несмотря на то, что ведущей религией в Турецкой Республике является мусульманство, своими канонами ограничивающее общение противоположных полов, конституционно и фактически Турецкая Республика — это светское государство, поэтому проблемы во взаимоотношениях девушек и юношей на уроке отсутствуют, их общение между собой не ограничено. Более ста лет назад первый президент Турции – Мустафа Кемаль Ататюрк – отделил религию от государства, ввел европейскую систему права в стране и заменил арабский алфавит на латинский. С того времени Турецкая Республика держит ориентир в своем развитии на европейские страны, одновременно высоко чтя и сохраняя свои самобытные традиции и религиозные ценности. В данный момент Турция является членом Европейского экономического сообщества и стремится вступить в Европейский союз.

В 2001-ом году Турция присоединилась к Болонскому образовательному процессу. Университет Ящар как один из ключевых образовательных центров города Измир также держит курс на европейские стандарты обучения. В 2018-ом году в Школе иностранных языков университета Ящар были пересмотрены основы составления учебных syllabusов для языковых курсов. Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001] и Болонская система образования стали ориентиром при формировании новой методической концепции. Программа занятий составляется в соответствии со стандартами Болонской системы образования и включает в себя, кроме технического описания и условий обучения,

такие разделы, как цели и результаты курса, содержание, поурочное тематическое планирование и технологию обучения. Ведущими методическими принципами на факультативном языковом курсе являются коммуникативность, учёт родного языка, устного опережения, взаимосвязанного обучения, а также принцип межкультурного взаимодействия. Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» описывает, в частности, критерии для оценки полученных студентами знаний, умений и навыков и используется для контроля содержания языковых программ.

Известно, что немалую роль в успешности преподавания учебной дисциплины играет адекватная постановка целей и задач обучения. Обратимся к проблеме целеполагания при преподавании русского языка как иностранного в университете Яцар. В данный момент отделение иностранных языков университета находится на стадии становления (например, изучение русского языка в этом вузе было начато только в 2011-ом году). Из года в год система и методика преподавания совершенствуются, корректируются, изменяются и дополняются.

Одним из важных вопросов, которые необходимо решать преподавателям иностранных языков университета Яцар, является определение круга целей и задач, актуальных для учащихся вуза. Проследим, каким образом решается эта проблема преподавателями русского языка как иностранного.

При формулировании целей для программы курса РКИ педагоги-преподаватели университета Яцар учитывают следующие три важных момента:

- 1) Общая миссия-цель Школы иностранных языков университета Яцар, закреплённая в Уставе Школы.
- 2) Объём предполагаемых знаний и умений, которыми должен обладать учащийся при завершении того или иного языкового уровня (в соответствии с документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» и общим количеством времени, отведённым на изучение РЯ).
- 3) Предпочтения и личные потребности самих учащихся.

В соответствии с новой политикой Школы, которая была описана нами выше, два первых пункта являются обязательными для всех факультативно изучаемых языков. Рассмотрим их подробнее.

Первый пункт отсылает нас к Уставу Школы иностранных языков университета Яшар, в котором прописана образовательная миссия, реализуемая в процессе преподавания факультативных языковых курсов. Данная миссия нацелена на содействие в приобретении студентами способности общения в бытовых ситуациях на выбранном ими втором или третьем иностранном языке, что обеспечит необходимую почву для реализации их будущих личных и профессиональных планов. Также частью Миссии является знакомство студентов с аспектами культуры носителей языка и развитие навыков межкультурного взаимопонимания. Таким образом, миссия делает акцент на развитие у студентов коммуникативной компетенции для участия в повседневных ситуациях общения и необходимости знакомства слушателей курса с культурными аспектами страны (или стран) изучаемого языка. Поставленные задачи соотносятся с общим курсом изучения иностранного языка и не подразумевают необходимость овладения им с целью использования в будущей профессиональной жизни.

Второй из перечисленных нами выше пунктов определяется дескрипторами предполагаемых умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Данные дескрипторы закреплены в документе «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», изданном Советом Европы в 2001-ом году в г. Страсбург, Франция.

Эти дескрипторы используются в преподавании иностранных языков в большинстве стран мира в качестве рекомендации для постановки учебных целей и задач. Далее мы приведем те из дескрипторов, которые применяются для оценки устных речевых навыков и умений, так как именно их развитие является объектом нашего исследования. Данные дескрипторы в документе «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» объединены в две большие группы по

типу совершаемого коммуникативного действия – «Устное речевое взаимодействие» (Interaction Spoken) и «Воспроизведение устной речи» (Production Spoken).

Раздел «Устное речевое взаимодействие» уровня А1 включает в себя следующие дескрипторы:

- 1) Устное общение (диалогическая речь): студент способен вступать в коммуникацию в простейших ситуациях общения, но успех коммуникации полностью зависит от готовности партнера по общению к повтору высказывания в более медленном темпе. Студент может отвечать на вопросы и задавать их, инициировать разговор на простые темы и реагировать на базовые утверждения для решения стандартных задач общения.
- 2) Понимание собеседника-носителя языка: студент способен понять стандартные выражения, нацеленные на удовлетворение ежедневных нужд, если эти фразы произнесены четко, медленно и повторяются собеседником-носителем при необходимости.
- 3) Беседа: студент может представиться, использовать основные формулы приветствия и прощания, а также поинтересоваться, как у собеседника дела и отреагировать на сказанное.
- 4) Совместная деятельность: студент способен понять вопросы и задания, произнесенные для него медленно и разборчиво, а также следовать коротким, простым инструкциям.
- 5) Сделки по приобретению товаров и услуг: студент может составить простые просьбы и отреагировать на сказанное при совершении покупки (например, попросить подать вещь, вернуть ее продавцу и т.д.). Также студент может оперировать цифрами и фразами, сообщающими о количестве, цене и времени.
- 6) Обмен информацией: студент понимает вопросы и указания, произнесенные для него медленно, разборчиво, и следует коротким, простым инструкциям. Студент может задать простой вопрос или ответить на него, а также начать и

поддерживать разговор на знакомую тему. Студент может задавать вопросы и давать ответы о себе и других людях, об их месте жительства, друзьях и принадлежащих им вещах.

- 7) Интервью (его проведение и участие в нем): во время интервью студент может отвечать на простые вопросы личного характера, произнесенные медленно и четко, не содержащие идиоматических выражений и переносного смысла.

Раздел «Устное воспроизведение» ограничивается следующими дескрипторами для уровня А1:

- 1) Порождение речи: студент может составлять отдельные простые фразы о людях и местах действия.
- 2) Непрерывность монолога (описательные навыки): студент может описать себя, что он(а) делает и где он(а) живет.

Как видно из приведенных выше дескрипторов, рубрики представляют собой общие рекомендации по достижению определенного уровня развития устных речевых умений и навыков без конкретизации в тематическом и дискурсивном плане. Это дает преподавателям языковых дисциплин возможность быть достаточно самостоятельными при определении целей во время планирования программы, а также – в дальнейшем – при отборе языкового материала и соответствующего содержания текстотетки.

Описание необходимых навыков и умений для достижения элементарного уровня владения русским языком также можно найти в соответствующих образовательных программах, разработанных на основе ГОСТ и ФГОС, к которым относились «Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР» (1984), «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» З.И. Есиной, Г.И. Кутузовой, М.М. Нахабиной (2001) и др. Последним из российских изданий, описывающих стандарты владения



русским языком как иностранным на различных уровнях, является «Программа по русскому языку как иностранному» О.И. Глазуновой, Д.В. Колесовой, Т.И. Поповой (2017). Авторы данной образовательной программы разделяют навыки говорения на две группы: относящиеся к монологической и диалогической речи. Так, при создании монолога на элементарном уровне учащийся должен уметь выполнять следующие коммуникативные задачи: рассказать «о себе в самых общих чертах, о семье, о посещении магазина, кафе» [Глазунова, Колесова, Попова 2018: 19], «о посещении библиотеки, об учебе в университете, о проведении свободного времени» [Там же: 25] и «о семейном празднике, об экскурсии» [Там же: 31]. При участии в диалогическом общении студенты должны уметь выполнять следующие коммуникативные задачи:

- «воздействовать на собеседника (при общении с гидом, кассиром, соседом по праздничному столу);
- выражать своё отношение к лицам, предметам, фактам, действиям;
- поздороваться, попрощаться, поблагодарить за услугу;
- начать и поддержать беседу в рамках ситуативного диалога: с кассиром, с продавцом, с преподавателем, с другом о фильме/книге, с другом о праздновании дня рождения, с другом и с преподавателем об экскурсии, с другом на празднике» [Там же: 31].

Рекомендуемые авторами программы темы для освоения на уровне А1 сводятся к следующим: «Моя семья», «Магазин. Покупки», «Кафе», «В библиотеке» [Там же: 19], «На улице», «В университете», «Свободное время» [Там же: 24], «Семейный праздник», «В свободное время дома (ТВ, Интернет, чтение)», «Мы едем на экскурсию» [Там же: 31].

### **2.2.3. Коммуникативные потребности учащихся при факультативном изучении РКИ**

Последним из перечисленных нами трех пунктов, которые следует учитывать

при постановке целей и задач учебного курса, являются предпочтения и личные потребности самих учащихся. Сведения о персональном интересе к выбранному языку указывают преподавателю необходимый вектор в работе. Следует отметить, что данный критерий является различным для всех иностранных языков и зависит от таких факторов, как экономико-политические отношения между страной изучаемого языка и местом проживания студента, популярность языка в мире в целом, относительная «сложность» овладения языком и др. Более того, степень заинтересованности студентов в изучении русского языка и сфера их интересов в этой области могут значительно дифференцироваться у жителей различных регионов Турции, в зависимости от близости/удаленности от территориальной границы Российской Федерации, наличия/отсутствия туристической зоны, аграрной или промышленной направленности региона, а также от функционирования в городах международных компаний.

На современном этапе развития страны Турецкая Республика условно разделяется на центрально-восточную и западные части. К крупнейшим ильям<sup>16</sup> (провинциям) центрально-восточной части относятся Ризе, Карс, Эрзурум, Диярбакыр, Батман, Ван, Шанлыурфа, Газиантеп, Мардин и некоторые другие. Данная часть государства считается более религиозной и традиционной по укладу жизни. Преобладает аграрный сектор. На данных территориях турки не являются преобладающей нацией. Здесь проживают, в основном, курды, сирийцы, иранцы. Данная часть страны называется политологами «турецким Курдистаном» [Bruinessen 2013: 278].

Западно-центральная часть Турции является более развитой. К ней относятся или Анкара, Стамбул, Бурса, Эскишехир, расположенные в северной части государства, или Измир, расположенный в западной части, и или Анталия, находящийся на юге страны. Большинство людей, проживающих в городской зоне на

---

<sup>16</sup> Иль (ил) – административно-территориальная единица в Турции.

указанных территориях, ведут современный, светский образ жизни: и мужчины, и женщины работают; все слои населения стремятся к получению основного и высшего образования; люди, в основном, не носят элементы одежды, диктуемые религией; отсутствуют запреты на общение противоположных полов и их пребывание в одном помещении; браки совершаются по желанию бракосочетающихся, а не путем сговора старших родственников; обществом не порицается употребление алкогольных напитков и под.

Интерес к русскому языку, возникающий у учащихся в северно-западном регионе Турции, более всего связан с политико-экономическими связями со своими геополитическими соседями (в число которых входит, в первую очередь, Россия, а также европейские страны, особенно Германия, Болгария и Украина). Крупнейшими по численности населения и экономической и научно-образовательной значимости для страны городами считаются Стамбул, Анкара и Измир.

Иль Стамбул является крупнейшим торгово-промышленным регионом страны, а Анкара – столицей и управленческим центром Турецкой Республики. Провинция Измир является административным и экономическим центром западноевропейской части Турецкой Республики. Центр региона – город Измир, третий по количеству жителей населенный пункт и второй по величине порт страны (после Стамбула). Одним из самых крупных промышленных секторов, расположенных в этой провинции, является производство автобусов и грузовых автомобилей BMC Sanayi ve Ticaret A.Ş. Высоко развиты сталелитейная и трубопрокатная отрасли, черная металлургия и нефтепереработка. На территории иля Измир также расположены военные и авиастроительные фабрики. Кроме этого, Измир, история которого насчитывает более трех тысяч лет, является уникальным местом в культурно-историческом плане, так как на его территории находятся древние памятники, принадлежавшие многим историческим эпохам: римской, византийской, христианской, гегузской, османской, турецкой. В силу географического расположения на Эгейском побережье, которое известно своими живописными

пейзажами и лазурным цветом воды, в провинции Измир функционирует множество крупных курортно-развлекательных зон, располагающихся в таких городах, как Чешме, Урла, Фоча, Кушадасы и многих других.

Учитывая тесное сотрудничество России и Турции в торговле и туризме, можно предположить, что одними из причин для изучения русского языка в западной части страны является желание учащихся работать в области туризма и сферах импорта и экспорта сырья, товаров и услуг, а также намерение претендовать на получение административной должности в государственных структурах Турции. Хотя общие цели изучения иностранного языка задаются, как мы показали, общеевропейскими уровнями и российскими программами по РКИ, некоторые турецкие исследования последнего десятилетия затрагивали вопрос о более конкретных коммуникативных потребностях турецких учащихся высших учебных заведений.

Так, для определения ситуации касательно изучения русского языка с целью общения в деловой сфере О. Барут [Барут 2013] были проведены анкетирование и наблюдение в некоторых турецких вузах на языковых факультетах. Она выяснила, что для 90 % учащихся русский язык представляет собой интерес как инструмент общения, нежели как учебная дисциплина. Анкетирование помогло О. Барут определить основные, с точки зрения учащихся, недостатки в обучении РКИ в турецком вузе, например, традиционный подход к обучению (вместо коммуникативно-деятельностного), недостаточное количество аудиоматериалов, нехватка общения на русском языке хотя бы в академической среде и др.

В.К. Гюльгюден [Гюльгюден 2016] была предпринята попытка определить интересы турецких студентов в социокультурной сфере. С данной целью в марте 2013-ого года было проведено анкетирование учащихся Университета Чанаккале (г. Чанаккале, Турция). В опросе участвовало более трехсот респондентов, обучающихся на факультете туризма и гостиничного бизнеса. Их попросили отметить те сферы жизни российского общества, которые их более всего интересуют (политика, экономика, культура и т.д.). После этого студентов попросили уточнить, что именно

их интересует в данной сфере (конкретный исторический период, национальные блюда, курорты России и т.д.).

Результаты опроса свидетельствуют о том, что 70 % турецких студентов в той или иной мере заинтересованы в изучении различных аспектов русской культуры. Об этом заявило 227 человек. Далее перечислим сферы жизни российского общества, вызывающие у студентов туристического факультета университета Чанаккале наибольший интерес, в порядке их популярности у респондентов: история (141 человек), география (100 человек), политика (71 человек), наука (56 человек) и экономика (54 человека), раздел «Другое» (59 человек). В разделе «Другое» большинство участников опроса указали будущую сферу профессиональной деятельности.

Преобладающее число голосов, отданных за пункт «Культура России», свидетельствует о том, что студенты-турки осознают значимость знаний о культуре России в их будущей профессии наравне с умениями вступать в коммуникацию на русском языке. При этом надо учитывать, что это студенты факультета туризма и гостиничного бизнеса, для которых владение русским языком является частью их профессиональной компетенции. Знание особенностей жизни, истории и культуры людей, проживающих на территории России, помогает понять менталитет русскоговорящих людей и выбрать для них наиболее интересные факты из турецкой истории и народного быта. Также результаты анкетирования позволили преподавателям РКИ определить предпочтительные приемы работы с лингвосоциокультурной информацией и выявить недочеты преподнесения туркофонам подобного рода знаний в процессе преподавания РКИ.

Осознавая важность осведомленности о коммуникативных потребностях учащихся и о причине выбора именно русского языка для изучения, мы провели собственное исследование потребностей студентов различных специальностей при изучении РКИ, в том числе и таких направлений вузовского обучения, для которых владение русским языком не связано с будущей профессиональной деятельностью.

Помимо интересов, связанных с русским языком, анкетирование (как один из примененных нами методов) позволило нам выявить области, вызывающие у учащихся наибольшие трудности при освоении русского языка, а также предпочтительные для студентов формы работы (в качестве теоретической базы при организации сбора необходимых данных мы прибегли к трудам О.Е. Ломакиной, А.А. Реана, В.А. Якунина, Munby J. и др.). С результатами проведенного исследования можно ознакомиться в главе 3.

## Выводы по Главе II

История официальных взаимоотношений России и Турции началась в 1701-ом году, и на данный момент эти страны имеют развитую систему отношений во всех сферах жизнедеятельности общества. Торгово-экономическое сотрудничество и множественные военные конфликты стали первыми толчками к началу целенаправленного обучения русскому языку на территории Турецкой Республики (в XVIII веке). Младотурецкая революция, белая иммиграция и другие исторические события способствовали возрастанию популярности русского языка в Турции в XX веке: появились переводы многих классических русских произведений на турецкий язык, увеличилось количество мест, предлагающих изучение русского языка, начала выпускаться профессиональная литература по обучению РКИ, совершались многочисленные взаимные визиты русских и турецких деятелей культуры и представителей образовательных организаций.

В настоящее время в Турции функционируют образовательные учреждения различных ступеней обучения, где турецкие граждане имеют возможность изучать русский язык: детские сады, школы, лицеи, колледжи, университеты, центры дополнительного образования и сообщества российских соотечественников за рубежом. Российскими научно-культурными и различными учебными центрами проводятся научно-методические конференции и семинары для преподавателей РКИ, а также для всех желающих организуются форумы, образовательные мероприятия и творческие конкурсы, направленные на популяризацию русского языка. Диктуется это, во многом, насущной необходимостью в изучении русского языка вследствие возрастающих потребностей в торгово-экономических, культурно-образовательных и социально-бытовых контактах.

Обучение второму иностранному (включая русский) языку в турецком неязыковом вузе предлагается на факультативной основе на уровне владения А1, реже (при наличии желающих) – на уровне А2. Занятия проводятся от 2 до 4 академических

часов в неделю (в зависимости от принятой программы), в группах не более 15 человек. Основные положения концепции факультативного преподавания второго иностранного языка определяются Болонской системой и документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». При постановке цели и задач курса русского языка как иностранного преподаватели Университета Ящар (г. Измир, Турция) также руководствуются ФГОС Российской Федерации, минимумами и примерными программами, составленными отечественными методистами, а также предпочтениями и пожеланиями самих учащихся.



## **ГЛАВА III. СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ТУРЕЦКИХ ВУЗАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

В процессе создания и апробации учебного пособия для развития навыков и умений устной речи на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному мы придерживались следующих шагов:

- 1) организация опроса студентов с целью выяснения коммуникативных потребностей учащихся и их мнения по поводу некоторых сторон учебного процесса;
- 2) определение цели и задач обучения, достигаемых в ходе работы с учебным пособием, а также основных методических принципов, на которых оно построено;
- 3) обоснование избранной структуры урока и типов упражнений, а также принципов отбора учебного материала;
- 4) проведение экспериментального обучения для проверки эффективности разработанных учебных материалов и выявление реакции учащихся на предлагаемый способ обучения.

### **3.1. Анкетирование слушателей факультативного курса РКИ в неязыковом вузе**

Современный – индивидуально-личностный – подход к обучению выдвигает требование внимательного отношения к потребностям учащегося. Из этого вытекает общеизвестное в дидактике положение о том, что учебник является продуктом социального заказа общества. То же самое можно сказать об учебном пособии любого формата, поэтому перед началом работы по его созданию были максимально учтены все факторы, влияющие на цели и содержание учебного пособия. В первой главе были подробно описаны формальные требования, диктуемые Уставом Школы иностранных

языков Университета Ящар и программами по РКИ, разработанными на основе программ, принятых в Российской Федерации. Для окончательного решения о формально-содержательном наполнении учебного пособия нами было осуществлено анкетирование студентов, факультативно изучающих русский язык в Университете Ящар (г. Измир, Турция).

Данное мероприятие было проведено в первом и втором семестрах 2018 – 2019-го учебного года. Опрос проводился на турецком языке, являющимся родным для учащихся. Анкета состояла из двух частей: классификационной, включающей личные данные учащихся (имя и фамилию, пол, возраст, факультет, отделение и курс обучения в университете), и информативной, представленной четырьмя предметными вопросами. С бланком анкеты на турецком и русском языках можно ознакомиться в приложении Б.

Всего в анкетировании приняло участие 142 человека: студентов — 70 человек (в возрасте от 19 до 28 лет), студенток – 72 человека (в возрасте от 19 до 23 лет). Обратим внимание на данную возрастную группу и дадим ее общую психологическую характеристику: это представители так называемого поколения Z, к которому относят детей, рожденных после 1995-го года [Beall 2016], – люди, появившиеся в век современных технологий. С рождения, наряду с игрушками, они учились обращаться со смартфонами, планшетами и другими электронными гаджетами. Это значит, что для людей поколения Z технические устройства являются естественной составляющей окружающего мира. Другая важная черта жизни этого поколения – это наличие развитой сети Интернет, которая не только предоставляет моментальный доступ к информационно-справочным базам, развлекательному контенту, социальным сетям и прочим мобильным сервисам, но и обеспечивает высокую жизненную мобильность в целом (возможность осуществлять работу удаленно, получать дистанционное образование, устанавливать мгновенную связь почти с любой точкой земли и многие другие).

Однако, как и любое общественно-социальное явление, масштабная

интернетизация имеет и отрицательное влияние на психоэмоциональную сторону личности. Американский психолог Тил Элмор утверждает, что представителям поколения Z сложно сосредоточивать внимание на одном и том же объекте более шести секунд подряд, но при этом люди данного поколения могут работать одновременно с пятью транслирующими экранами [Elmore 2016]. Сознание современного человека стало «клиповым» [Николенко 2012: 265], т.е. отличается фрагментарностью восприятия, тенденцией к уставанию от статически транслируемой информации (А. Toffler, Ф.И. Гиренок, И.П. Березовская, А.Н. Исаева, С.А. Малахова и др.).

Произошедшие изменения в психологии современной личности должны найти свое отражение в обновленном образовательном процессе и соответственно учитываться в преподавании РКИ. Поэтому при составлении упражнений для описываемого учебного пособия были подобраны такие задания, которые предполагают активное использование современных медиа-технологий, обеспечивающих экранизацию (через видео-проектор), фрагментизацию (через использование презентаций и других форм экранно-визуальной наглядности) и интернетизацию учебного процесса (например, на занятии студентам необходимо обращаться к работе различных веб-сайтов: онлайн магазинов, табло мирового времени, расписаниям транспорта и проч.). Учитывая вышесказанное, само учебное пособие мы построили таким образом, что его уроки могут быть полностью реализованы при помощи компьютера и выхода в интернет, т.е. и в дистанционном формате обучения. Это было доказано во время организованного опытно-экспериментального обучения, в силу обстоятельств (всемирной эпидемии COVID – 2019) проведенного удаленно на образовательной платформе Microsoft Office Teams.

Классификационная часть анкеты была различной для студентов, относящихся к нашей целевой аудитории (только начинающих изучать русский язык – учащиеся дисциплин с кодовым названием Russian I и Russian II, уровень владения A1.1) и для всех других слушателей факультативного курса РКИ в университете Яцар (курсы

Russian III – VI, уровень владения – A1.2 – A2.1<sup>17</sup>). Студентам всех курсов были предложены следующие два вопроса для выявления интересов учащихся в сфере русского языка и предпочитаемых ими способов его изучения:

- 1) Какова ваша цель изучения русского языка?
- 2) Что больше всего вам помогает учить (запоминать, понимать, применять на практике) русский язык?

Студенты, являющиеся целевой аудиторией нашего исследования, отвечали также на два дополнительных вопроса, направленных на выяснение их мнения о тематическом наполнении курса, а также сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении РКИ:

- 3) Какие стороны языка являются для вас самыми сложными при говорении?
- 4) Есть ли, по вашему мнению, ненужные или неинтересные для вас темы в курсе русского языка?

Первый вопрос анкеты, ориентированный на выяснение персональных целей изучения русского языка, предлагал одиннадцать готовых вариантов ответа, предоставляя также возможность добавить и собственную альтернативу. Респонденты имели возможность выбора любого количества подходящих ответов. В основном, анкетированные выбирали 3–4 причины изучения русского языка (такое количество вариантов указала половина опрошиваемых). Приведем статистику ответов на этот вопрос. Итак, основными причинами изучения русского языка для учащихся турецкого неязыкового вуза являются следующие:

- Использование русского языка в будущей профессии – 57 % (80 человек).
- Путешествия – 48 % (68 человек).
- Живое общение с русскоговорящими людьми – 48 % (68 человек).
- Общее знакомство с русским языком – 47 % (66 человек).

---

<sup>17</sup> A1.1 – базовый начальный уровень; A1.2 – закрепляющий начальный уровень; A2.1 – начальный базовый (элементарный) уровень (в соответствии с уровнями владения иностранным языком, утвержденными документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»).

- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке – 47 % (66 человек).
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми – 27 % (38 человек).
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке – 20 % (30 человек).
- Просмотр русских фильмов – 20 % (29 человек).
- Онлайн игры – 18 % (25 человек).
- Необходимость получения дополнительных баллов/ курс РКИ подходит к расписанию больше, чем другие факультативные предметы – 14 % (20 человек).
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке – 11 % (15 человек).
- Другое – 4 % (5 человек).

Студенты, указавшие собственную причину изучения русского языка в разделе «Другое», написали следующее: «Саморазвитие через изучение еще одного языка (после английского)» (двое учащихся), «Один из членов семьи является русским» (один учащийся), «Хочу продолжить изучение языка после лица» (один учащийся) и «Для проведения исследований, связанных со специальностью обучения» (один учащийся).

Несмотря на то, что более половины студентов хотели бы использовать русский язык в будущей профессиональной жизни, в ситуации преподавания русского языка факультативно не представляется возможным включение профессиональных тем общения в пособие по разговорной речи на начальном этапе обучения. Причиной этого является то, что русский язык в университете Яшар выбирается примерно равным количеством студентов, обучающихся на семи различных факультетах вуза (и иногда – учащимися техникума при вузе). Более всего студентов, выбравших курс русского языка, обучается на отделениях международных отношений (факультет гуманитарных и социальных наук) – 21 % (29 человек), архитектуры (архитектурного факультета) –

13 % (18 человек) и отделении устного и письменного перевода (факультет гуманитарных и социальных наук) – 10 % (14 человек). Все остальные учащиеся распределены по другим девятнадцати направлениям обучения (подробнее – см. приложение В).

Данный факт говорит о том, что профильное изучение РКИ в неязыковом вузе не представляется возможным. В таких условиях факультативный курс второго иностранного языка может предложить учащемуся только овладение базовой коммуникативной компетенцией. Следовательно, не является целесообразным включать в учебное пособие темы и ситуации, которые были бы интересны студентам только одного отделения, или попеременно прибегать к ситуациям общения, с которыми могут встретиться в профессиональной жизни студенты каждого направления в отдельности. Таким образом, в описанных условиях обучения наиболее актуальным является учебное пособие, развивающее общую коммуникативную компетенцию, не связанную с конкретной профессиональной ориентацией студента неязыкового вуза.

После использования языка в будущей профессии в числе наиболее популярных целей изучения РКИ числятся «Путешествия», «Живое общение с русскоговорящими людьми», «Общее знакомство с русским языком» и «Работа в России или других странах, где говорят на русском языке». Учитывая мнение наших учащихся, мы считаем необходимым включить в пособие по развитию разговорных навыков типичные речевые ситуации, которые могут возникнуть у коммуникантов в обозначенных выше обстоятельствах: например, во время совершения поездки по России и другим странам, где языком общения или языком-посредником выступает русский язык (например, обсуждение транспорта, стоимости товаров и проч.), при совершении рутинных рабочих действий (таких как использование офисной техники, обсуждение расписания встреч и т.д.) и проч.

Перейдем ко второму вопросу анкеты, выявившему способы работы с языком на уроке и вне аудитории, которые являются для студентов эффективными и отмечаются

как наиболее привлекательные. Данный пункт включал в себя шесть предложенных вариантов ответа и возможность добавить альтернативный вариант (раздел «Другое»). Опрашиваемые имели право отметить любое необходимое количество подходящих вариантов. Приведем статистику ответов на данный вопрос. Итак, по мнению учащихся, наиболее предпочтительными способами овладения языком являются:

- Объяснение преподавателя – 65 % (93 человека).
- Индивидуальная работа дома – 37 % (52 человека).
- Парная или групповая работа в классе – 36 % (51 человек).
- Общение с русскоговорящим человеком – 30 % (43 человека).
- Использование переводчика – 17 % (24 человека).
- Просмотр обучающих видео – 11 % (16 человек).

В разделе «Другое» (4 % учащихся) некоторые студенты отметили следующие пути тренировки языковых навыков и умений:

- Лингвистические учебные приложения – 2 человека.
- Онлайн игры – 2 человека.
- Посещение страны носителей языка – 1 человек.
- Просмотр видео на русском языке – 1 человек.
- Индивидуальные консультации с преподавателем – 1 человек.

Таким образом, для большинства учащихся (65 %) факультативного курса РКИ объяснения и инструкции преподавателя представляются наиболее важным условием успешного освоения языка. Это означает, что для студентов является значимым активное участие преподавателя в учебном процессе. Следует также отметить, что предложенный пункт «Просмотр обучающих видео» был выбран наименьшим количеством учащихся. Данный показатель также свидетельствует о том, что, при всей значимости и эффективности гаджетов и наличии разнообразных видеокурсов, интернет-ресурсов и приложений, турецкие студенты оставляют за преподавателем ведущую роль на занятии, признавая взаимодействие с ним как наиболее

благотворный фактор при овладении РКИ.

Среди предпочтительных приемов изучения языка также указываются «Парная или групповая работа в классе», «Индивидуальная работа дома» и «Общение с русскоговорящим человеком». При организации работы на уроке следует учитывать стремление учащихся к совместной учебно-познавательной деятельности и их желание практиковать язык с носителями языка. В рамках факультативного курса данные предпочтения могут быть реализованы через применение парных и групповых аудиторных форм работы, а также через активное вовлечение преподавателя-носителя языка в учебный процесс и живую коммуникацию учащихся с ним. Учитывая это, при организации занятий на основе разработанного учебного пособия приветствуется коллективное обсуждение коммуникативных стратегий для решения тех или иных задач общения между студентами. Преподаватель при этом является активным участником дискуссии (как правило, ее инициатором), всячески помогая студентам генерировать варианты решения проблемных задач.

Помимо знания целей и предпочитаемых способов изучения языка важной составляющей успешного преподавания иностранного языка является и понимание сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся, имеющие определенную языковую принадлежность, обучающиеся в конкретных условиях. Поэтому третий вопрос нашего опросника был направлен именно на выяснение трудностей, которые испытывают турецкие студенты при говорении на русском языке. Респондентам были предложены готовые варианты (которые включали в себя все грамматические темы прошедшего семестра и пункт «Произношение») и возможность добавления своего ответа, при этом разрешалось отметить максимум два из предложенных пунктов. Так как темы, изучаемые на уровнях Russian I и Russian II отличаются, представим данные для каждого из уровней отдельно. Итак, градация трудностей при изучении РКИ для слушателей курса Russian I (всего опрошенных – 78 человек) выглядит следующим образом:

- Произношение – 53 % (41 человек).



- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 37 % (29 человек).
- Образование множественного числа существительных – 32 % (25 человек).
- Спряжение глагола (настоящее время) – 18 % (14 человек).
- Порядок слов в предложении – 14 % (11 человек).

В разделе «Другое» двое учащихся указали, что они затрудняются ответить на данный вопрос, и по одному человеку написало, что сложностями являются «Значительная длина слов» и «Ударение». Для слушателей курса Russian II (всего – 27 участников опроса) распределение трудностей в процессе изучения РКИ выглядит следующим образом:

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 37 % (10 человек).
- Произношение – 33 % (9 человек).
- Спряжение глагола (настоящее время) – 33 % (9 человек).
- Образование множественного числа существительных – 29 % (8 человек).
- Порядок слов в предложении – 19 % (5 человек).
- Употребление им. и вин. пад. в качестве субъекта и объекта действия – 19 % (5 человек).
- Использование русских числительных в речи – 7 % (2 человека).

В разделе «Другое» один учащийся следующим образом обозначил свою позицию по заданному вопросу: «Нет сложностей, если приложить усилия и выделить необходимое время».

Таким образом, опрос о трудностях при изучении РКИ в Университете Яцар показал, что для студентов уровня Russian I (изучавших русский язык на протяжении 30 академических часов) наибольшей трудностью при использовании устной речи является произношение, а не грамматические нормы русского языка. Примечательно, что произношение является одним из самых трудных аспектов говорения на русском языке не только для начинающих, но и для продолжающих. Так, например, для каждого третьего студента уровня Russian II (60 практических часов в совокупности в

течение двух семестров) фонетическая сторона языка также представляется более трудной, чем грамматические нюансы при построении устных речевых высказываний. Данный факт является неудивительным при отсутствии языковой среды и, как следствие, внеаудиторной языковой практики. С одной стороны, проблема нехватки опыта говорения на иностранном языке может быть решена с помощью применения национально-ориентированных фонетико-артикуляционных упражнений. С другой стороны, в данном вопросе естественным образом (за счет многократного повторения и имитации) способна помочь аудиторная тренировка устно-речевых навыков и умений, что и предполагается при работе с разработанным учебным пособием.

Четвертый (и последний) вопрос нашей анкеты был направлен на выяснение мнения студентов о содержании факультативного курса РКИ в Университете Яцар, а именно – о наличии тем, которые показались учащимся неинтересными или бесполезными. Данный вопрос являлся полузакрытым (т.е. предполагающим как наличие готовых вариантов, так и возможность добавления собственного ответа респондентом). По мнению абсолютно всех студентов (100 %), в течение курса не было ненужных или неинтересных тем. Это сигнализирует о том, что наши учащиеся находят все темы, обсуждаемые на занятиях РКИ, достойными внимания. Также в заключительной части анкеты респондентам предлагалось оставить любые дополнительные комментарии по теме опроса: студенты, заполнившие данный раздел, выражали свою благодарность преподавателям курса; конструктивных комментариев по теме анкетирования сделано не было.

## **3.2. Лингводидактические и методические основы современного учебного пособия**

### **3.2.1. Цели, задачи и методические принципы**

Разработанное нами учебное пособие по развитию разговорной речи на элементарном уровне изучения РКИ в неязыковом вузе вне речевой среды

представляет собой серию из десяти уроков, каждый из которых основывается на комплексе взаимосвязанных между собой упражнений. Целью пособия является закрепление и автоматизация речевых навыков, заложенных на основном курсе РКИ начального уровня обучения, прежде всего, развития навыков в простейших видах как диалогической, так и монологической устной речи. Особенным в данной работе является то, что учебное пособие адресовано студентам неязыковых вузов, однако оно направлено на тренировку базовых коммуникативных умений, не связанных с профессиональной ориентацией студента, а предназначенных для решения повседневных задач общения. Особо следует подчеркнуть, что учебное пособие такого типа является весьма актуальным в условиях отсутствия естественной языковой среды. Опираясь на описанную выше цель, мы определили круг частных методических задач разработанного учебного пособия следующим образом:

- закрепление правильного фонетического оформления как изученных лексико-грамматических единиц в той или иной грамматической форме, так и высказываний в составе речевого целого;
- актуализация имеющихся в активном словарном запасе студентов лексических единиц;
- закрепление навыков грамматического оформления высказывания в устной речи в соответствии с нормами русского языка;
- развитие некоторых социолингвистических навыков у студентов;
- тренировка функционально правильного использования речевых ресурсов (для выражения наиболее частотных коммуникативных задач: просьбы, предложения, запроса и выдачи информации, переспроса, одобрения/неодобрения, аргументации);
- практика использования интонационных и лексических языковых средств для выражения эмоционального состояния: тревоги/спокойствия, удивления, радости, восторга;

- развитие навыков уместного использования этикетных формул (следующих видов: приветствия/прощания, просьбы/благодарности, привлечения внимания, выражения согласия/несогласия, подтверждения/отрицания – при участии в формальных и неформальных ситуациях);
- усовершенствование инициативных навыков говорения в ситуациях с вариативными коммуникативными задачами и реактивных – при участии в кратком ситуативном диалоге.

Для обозначения методической концепции, послужившей базой для создания учебного пособия, перечислим основные учебно-методические принципы (подробно рассмотренные нами в предыдущих главах), которым мы следовали в работе:

- коммуникативность: все задания учебного пособия являются коммуникативными и направлены на решение задач общения, потенциально возможных в реальности, при этом подавляющее большинство заданий интерактивны, т.е. построены на ситуативном диалогическом общении между учениками (реже – между преподавателем и учащимся);
- актуальность содержательного наполнения: предметом речевых ситуаций являются реалии и обстоятельства жизни современного молодого человека;
- актуальность формы содержательного представления: задания предполагают построение естественных диалогических единств (иногда – основанных на информации, полученной с помощью современных технических устройств);
- наглядность: бóльшая часть заданий сопровождается аутентичными или адаптированными визуальными и аудиоматериалами.

### **3.2.2. Структурные компоненты урока**

Общепринято, что речевые навыки в учебном процессе проходят в своем развитии четыре этапа: ознакомительный, аналитический, стандартизирующий и

варьирующий. Варьирующий этап представляет собой последний шаг в автоматизации «выполнения речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения» для достижения «гибкости» [Щукин 2006: 130] речевого навыка, когда внимание сосредоточено на содержании высказывания, а не на форме. Результатом данного этапа оказывается включение тренируемого навыка в речевое умение (что и является конечной методической целью разработанного нами учебного пособия). Обратимся к особенностям протекания варьирующего этапа формирования речевых навыков в рамках факультативного курса РКИ в Университете Яшар.

Ввиду того, что данный курс является предметом по выбору (факультативным), т.е. не имеющим для учащихся первостепенной значимости, далеко не все студенты стремятся к дополнительной учебной или самостоятельной языковой практике. В связи с этим было решено разработать учебное пособие таким образом, чтобы его можно было применять на уроке во время завершения и закрепления определенных лексико-грамматических тем на этапе выхода в речь для ее автоматизации, т.е. на варьирующем этапе овладения навыком. Применение такого пособия позволяет всем студентам, посещающим занятия, иметь дополнительную практику развития и совершенствования имеющихся разговорных навыков.

Учебное пособие по развитию навыков устной речи на начальном этапе изучения РКИ представлено в двух вариантах: для учителя (на русском языке) и учащегося (на турецком языке, так как уровень владения русским языком, на который рассчитаны упражнения, – это А1.1, что не позволяет учащимся в полной мере понять суть задания и заключенную в нем коммуникативную установку на русском языке). Всего в учебном пособии представлено десять уроков, каждый из которых рассчитан на один академический час работы с группой до десяти человек.

Каждый урок состоит из следующих структурных компонентов: цели, информативно-справочного раздела (ключевого грамматического материала), материальной базы (перечня приложений и необходимых для проведения занятия ТСО), комплекса упражнений и сопровождающих их приложений (в печатном или

аудио-формате). Книга учителя также содержит методические рекомендации к заданиям и примеры учебных речевых актов.

План каждого урока начинается с обозначения цели предстоящего занятия. Формулировка цели представлена в виде речевой интенции (которая является целью высказывания в теории речевых актов) общего характера, безотносительно конкретной речевой ситуации, например: «Ответить на вопрос "Когда?"» (урок 1), «Использовать русские числа в речи» (урок 2), «Задать вопрос «Чей» и ответить на него» (урок 3), «Узнать и сообщить стоимость товаров в рублях» (урок 4) и т. д. Знакомство с общей коммуникативной целью занятия способствует неосознанному переключению внимания учащегося в его сознании на круг языковых средств, которые потенциально возможно использовать для реализации предлагаемой речевой интенции.

Следующий, информативно-справочный, раздел носит название «Языковая база» и демонстрирует грамматические средства языка, которые можно использовать для успешного осуществления речевой интенции в нужной форме. В этот раздел целенаправленно не включены лексические единицы, так как они могут варьироваться в зависимости от используемого базового учебника, а наличие новых лексем на начальном уровне, как известно, требует относительно значительных затрат времени (для освоения графической и фонетической стороны ЛЕ, ее семантизации), в то время как целью разработанных нами уроков является автоматизация использования представленных в основном учебнике языковых единиц. Грамматический же аспект является более однородным, и представлен в базовых учебниках практически одинаково. справочный материал представлен эргономично, в виде таблиц, что упрощает визуальное восприятие информации. Например, в уроке 5 (цель которого – «Обсудить языковые способности») данная часть поурочного плана представлена следующими двумя таблицами (табл. 2):

Таблица 2 – Таблицы из урока 5 учебного пособия

<i>Кто?</i>	<i>Говорить</i>	<i>Писать</i>	<i>Читать</i>
я	говорю́	пишу́	читаю́
ты	говори́шь	пи́шешь	чита́ешь
он/она	говори́т	пи́шет	чита́ет
мы	говори́м	пи́шем	чита́ем
вы	говори́те	пи́шете	чита́ете
они	говоря́т	пи́шут	чита́ют

<i>Знать...</i>	<i>Говорить / писать / читать / понимать...</i>
русский язык	<b>по-ру́сски</b>
английский язык	<b>по-англи́йски</b>
французский язык	<b>по-францу́зски</b>

Экспозиция к комплексу упражнений завершается перечнем приложений и ТСО, используемых в течение рассматриваемого занятия. Несмотря на то, что обучение по разработанному методическому пособию возможно без применения каких-либо технических средств, их использование рекомендовано для экономии времени на подготовительных моментах урока. Более того, работа может быть организована вовсе без применения печатной версии пособия, а только с использованием изображения с проектора, на котором демонстрируются задания и используемые для них приложения. Таким образом, для проведения каждого занятия необходимо печатное учебное пособие и/или компьютер с подключенным к нему проектором и оцифрованная версия учебного пособия. Приложения (презентации; файлы форматов JPEG, Word, PDF) различны для каждого урока. В уроках 1, 7, 10 также имеются аудио-приложения, поэтому для их воспроизведения необходимы колонки.

Для выполнения некоторых заданий в уроках 2, 4, 6, 8, 9 также требуется подключение к сети Интернет как на компьютере преподавателя, так и – желательно – на смартфонах учащихся. В случае отсутствия у студентов телефонов с выходом в Интернет задания могут выполняться коллективно на компьютере преподавателя, изображение с которого транслируется проектором, однако это снижает активность и самостоятельность учащихся при выполнении упражнений, а также интенсивность учебного процесса в целом. Если в аудитории возникают трудности с подключением к сети Интернет, то преподавателю предлагается заранее подготовить учебные материалы (например, скриншоты определенных страниц веб-сайтов) для работы на уроке с реальными изображениями, отражающими актуальную ситуацию, так как во многих онлайн-заданиях предполагается обращение к постоянно обновляющейся информации (например, прогнозу погоды, времени в какой-либо местности, ценам на продукты и под.).

### **3.2.3. Принципы отбора учебного материала**

Главным и определяющим фактором в вопросе определения содержательной стороны учебного пособия оказывается самый начальный уровень изучения языка – А1.1 по европейской шкале. Данный уровень диктует строгий отбор коммуникативных задач и обеспечивающих их решение лексико-грамматических единиц. Требование подобного рода вытекает и из значительно ограниченного количества учебных часов для факультативного языкового курса в непрофильном вузе.

Указанные выше причины делают невозможным ввод дополнительных лексических единиц и грамматических структур в корпус упражнений учебного пособия. Целесообразным в данной ситуации является тренировка языковых единиц, содержащихся в текстотеке базового учебника, взятого за основу построения структуры курса. В нашем случае – это УМК «Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень» М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой, И.И. Жабоклицкой.



Так, например, в уроке 4 учебного пособия для введения в активную речевую практику нами взяты следующие языковые единицы, являющиеся объектами изучения соответствующей микро-темы «Стоимость» в учебнике «Русский сезон»: вопросительное местоимение «сколько», конструкция «он/она/оно/они стоит/стоят», различные формы слова «рубль» в зависимости от опорной цифры и наречия «дорого»/«недорого». Следуя логике подачи учебного материала в УМК «Русский сезон», учебное пособие включает в себя десять практических уроков по следующим темам: «Время и дни недели», «Числа», «Чей?», «Стоимость», «Языки», «Времяпрепровождение», «Описание предмета», «Предпочтения», «Характеристика предмета и действия».

Таким образом, первым требованием к содержанию коммуникативных упражнений выступает строгая ограниченность речевых моделей и их лексического наполнения. Вторым же требованием мы называем актуальность (как ситуативную, так и языковую), т.е. использование актуальных для обиходно-бытовой сферы общения разговорных тем и соответствующего им языкового и речевого материала. При отборе ситуаций общения мы ориентировались на действительность и реальные потребности современного взрослого человека: в учебном пособии учащимся предлагаются только такие речевые ситуации, в которых могут оказаться участники общения на данном этапе развития общества. При этом их общение должно выглядеть уместно и не искусственно. Приведем примеры: в заданиях 4.1 – 4.3 урока 1 студенты попадают в условия работы на бизнес-презентации, в задании 2 урока 2 – выясняют погоду на метео-вебсайте, в задании 4.2 урока 2 – ищут код со скидкой во входящем смс-сообщении, в задании 1 урока 5 – рассматривают каталог туристических предложений и т.д. Решение подобных коммуникативных проблем, которые затрагиваются на уроке иностранного языка, позволяют подготовить учащегося к удовлетворению потребностей индивидуума, живущего в современном обществе, посредством изучаемого языка.

Третьим требованием к содержанию упражнений является новизна, т.е.

вариативность речевой практики. Принцип новизны учебного материала позволяет всесторонне и комплексно развивать речевые навыки в рамках определенной темы. Рассмотрим, например, урок 6: в первом условно-речевом упражнении студенту необходимо сообщить, чем и в какое время занят он сам. Во втором условно-речевом упражнении студенту необходимо выяснить, чем занимается другой (посторонний) человек. В третьем же условно-речевом упражнении учащемуся необходимо узнать, что умеет делать его партнер по общению. В блоке реально-коммуникативных упражнений (под названием «В гостях у русского друга») учащимся нужно обсудить увлечения русского друга, затем выяснить его способы проведения свободного времени, а после этого – предложить каким-либо образом провести свободное время вместе. Таким образом, первая часть урока – условно-коммуникативные упражнения – направлена на тренировку различных грамматических форм и актуализацию активных лексических единиц. Вторая часть урока – реально-коммуникативные упражнения – рассчитана на то, чтобы полученные речевые навыки применялись в ряде сюжетно связанных коммуникативных ситуаций, представляющих собой отрезок воображаемой (но потенциально вполне реальной) действительности. Таким образом, такая тренировка позволяет приблизить имеющиеся речевые навыки к статусу речевых умений.

### **3.2.4. Комплекс упражнений**

План каждого урока включает в себя шесть упражнений, первые три из которых сюжетно не взаимосвязаны, в то время как вторая половина заданий представляет собой фабульную связку, объединенную определенным названием.

Предполагается, что к моменту начала работы с упражнениями уже был пройден этап знакомства с новым языковым материалом по определенной теме (при этом этап ознакомления допускается как на предыдущем, так и на текущем занятии): учащимся был представлен необходимый лексический минимум, были отработаны

фонетические особенности новых языковых единиц и объяснены грамматические закономерности их функционирования; т.е. в полной мере были реализованы рецептивная и имитационная фазы тренировки речевого навыка.

Упражнения, представленные в разработанном учебном пособии, направлены на развитие продуктивных навыков и умений устной речи, поэтому большинство заданий предполагает работу студентов в паре для имитации живой диалогической речи. Особый акцент сделан на развитии инициативных речевых умений и навыков (которые справедливо являются более трудными, чем реактивные умения), поэтому абсолютное большинство заданий предлагает студентам инициировать диалог в той или иной ситуации общения. Также для развития умения поддержания беседы упражнения учебного пособия предполагают не только сообщение необходимой информации, но и выражение определенной реакции на сказанное с помощью языковых средств русского языка, поэтому коммуникативная установка в некоторых заданиях представлена следующими формулировками: «Вы опоздали или ещё есть время?» (урок 1, задание 2; поясним данную формулировку: в соответствии с содержанием упражнения, учащиеся выясняют время отправления автобуса и выражают свою реакцию на услышанную информацию, например: «Уже опоздали!», «У нас ещё есть время!» и под.), «По-вашему, продукт дорогой или нет?» (урок 4, задание 2), «Как вы выразите свою реакцию?» (урок 10, задания 1 и 4.2) и т.д.

В соответствии с логикой поэтапного формирования речевого навыка сначала учащимся предлагаются условно-коммуникативные задания, которые предполагают обусловленные речевые действия. Рассмотрим урок 4. Первое задание предлагает студентам сообщить о цене тех или иных товаров в Турции. Приведем текст задания вместе с методическим комментарием и примером учебного речевого акта полностью:

## Задание 1

Людам, в том числе и в России, всегда интересно, сколько стоят различные вещи за границей.

**Студент 1:** Как вы поинтересуетесь стоимостью того или иного товара по-русски?

**Студент 2:** Как вы сообщите своему русскому знакомому о цене названного товара в Турции? Помните о том, что русским людям проще воспринимать цену в рублях.

*Методический комментарий:* перед началом упражнения необходимо уточнить соотношение лиры и рубля (для удобства рекомендуется использовать округленное значение). Преподаватель может предложить студентам найти данную информацию в поисковой системе на русском языке самостоятельно.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Сколько там стоит вода?

**Студент 2:** 15 рублей.

В соответствии с методическим принципом перехода от простого к сложному и требованием постоянного увеличения степени самостоятельности учащихся при совершении речевых действий, комплекс упражнений в каждом из наших уроков построен по принципу перехода от простых, одноактных коммуникативных задач к более трудным, требующим построения диалога из нескольких реплик. Так, если в первом задании четвертого урока студентам необходимо было составить вопрос и дать на него конкретный ответ, то во втором задании учащимся нужно включить в разговор реакцию на полученный ответ, а в третьем задании – построить мини-диалог (телефонный разговор):

## Задание 2

Покупка продуктов онлайн – это удобно, особенно для иностранца. Вы находитесь в России и решили вместе со своим русским соседом заказать продукты онлайн.

**Студент 1:** Вы увидели интересующий товар. Как вы сообщите о нем? А как вы скажете о его цене?

**Студент 2:** Как вы узнаете о цене товара, который увидел ваш друг? По-вашему, продукт дорогой или нет?

*Методический комментарий:* для выполнения данного задания используются сайты онлайн гипермаркетов, например, *itkonos.ru*.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Вот огурцы.

**Студент 2:** Сколько они стоят?

**Студент 1:** 139 рублей килограмм.

**Студент 2:** Это дорого!

## Задание 3

**Студент 1:** Вы увидели в русском продуктовом магазине каталог со скидками. Знают ли ваши друзья, какая сейчас стоимость товаров? Как вы сообщите им об этом по телефону?

**Студент 2:** Вам звонит русский друг. Как вы выразите своё мнение по поводу услышанной цены?

*Методический комментарий:* для проведения данного упражнения используются аутентичные материалы – скидочные каталоги реально

существующих магазинов. В приложении 4.1 представлены отдельные страницы каталога гипермаркета «Лента». Для демонстрации наиболее актуальных предложений рекомендуется обращаться к интернет-источникам, публикующим каталоги товаров (к веб-страницам отдельно взятых магазинов или к специализированным сайтам).

Пример учебного речевого акта (по странице 1)

**Студент 1:** Привет! Как дела?

**Студент 2:** Привет! Хорошо, а у тебя?

**Студент 1:** Тоже хорошо! Ты знаешь, сколько сейчас стоит кофе Nescafe Gold?

**Студент 2:** Нет, не знаю! Сколько?

**Студент 1:** 146 рублей.

**Студент 2:** Это недорого!

Последние три упражнения в каждом уроке объединены в отдельную группу, названную «Реально-коммуникативные ситуации», что характеризует их суть (то есть такие задания, которые подразумевают решение коммуникативной задачи, довольно часто встречающейся в жизни). Также данные задания являются ситуативными и ролевыми (студентам предлагается играть роль самих себя или выполнять определенную социальную функцию (продавца, кассира и т.д.) в предложенной ситуации общения). Следует отметить, что упражнения данной группы направлены не только на закрепление речевых навыков по определенной микро-теме, но также предполагают трансфер уже наработанного речевого навыка в схожие ситуации общения. Таким образом, на основе переноса формируется такая характеристика речевого навыка, как «гибкость» (по определению Е.И. Пассова), без которой «навык остается «вещью в себе», не включается в новых ситуациях» [Пассов, Кузовлева 2010: 326]. В соответствии с этим, задания данного раздела предлагают похожие ситуации общения, но отличающиеся определенными составляющими (например, участниками

общения, измененной коммуникативной задачей и под.), что обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции по изучаемой теме.

Рассмотрим сказанное выше на примере четвертого урока, речевые ситуации (упражнения) в котором объединены под названием «Путешествие по России» и ставят перед учащимися следующие вариативные коммуникативные задачи: узнать стоимость выбранных блюд и напитков в кафе с русской традиционной кухней и сделать заказ, выяснить стоимость желаемого билета в кино или театр и приобрести его, спросить цену товаров в сувенирной лавке и использовать тактику вежливого переспроса.

#### **Задание 4: Путешествие по России** (реально-коммуникативные ситуации)

##### **Ситуация 1**

Посмотреть представление в русском театре (или сходить в кино) – это хороший шанс ближе познакомиться с русской культурой.

**Студент 1:** Вы хотите приобрести билет на кассе. Как вы узнаете стоимость того или иного билета? А как вы попросите этот билет?

**Студент 2:** Вы русский и работаете кассиром в театре. Как вы ответите на интересующие гостя вопросы?

**Методический комментарий:** при выполнении данного задания используется схема зала из приложения 4.2 и прайс-лист из приложения 4.3. Прайс-лист предоставляется только кассиру.

##### **Пример учебного речевого акта**

**Студент 1:** Здравствуйте! Можно один билет, пожалуйста?

**Студент 2:** Да, конечно, какой?

**Студент 1:** Ряд пять, место десять. Сколько стоит?

**Студент 2:** Ряд пять, место десять? Минуту... 280 рублей.

**Студент 1:** Хорошо, а сколько стоит место десять, ряд пятнадцать?

**Студент 2:** 330 рублей.

**Студент 1:** Хорошо, ряд пятнадцать, место десять, пожалуйста!

**Студент 2:** Да, конечно! Минуту!

## Ситуация 2

В путешествии по новой стране каждому хочется попробовать местную кухню. Русские национальные блюда можно найти как в традиционных кафе, так и на различных ярмарках и других мероприятиях.

**Студент 1:** Вы подошли к одной из ярмарочных лавочек, предлагающих русские традиционные угощения. Как вы узнаете об их стоимости? А как вы сделаете заказ?

**Студент 2:** Вы представляете себя русским работником в одной из ярмарочных лавочек, и к вам обращается турецкий турист. Как вы сообщите о стоимости блюд? Как вы примете заказ? А как вы уточните, хочет ли гость чего-нибудь еще?

**Методический комментарий:** при выполнении данного задания используется приложение 4.4 «Русское меню» с изображением предлагаемых блюд и приложение 4.5 «Прайс-лист» с расценками на них.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, сколько стоит борщ?

**Студент 2:** Здравствуйте! Борщ? 172 рубля.

**Студент 1:** А пирог? Сколько стоит пирог?

**Студент 2:** 197 рублей.

**Студент 1:** Спасибо! Можно, пожалуйста, борщ и пирог?

**Студент 2:** Конечно! А что ещё?



**Студент 1:** Еще морс, пожалуйста.

**Студент 2:** Хорошо, минуто!

### Ситуация 3

Уезжая из России, вам, безусловно, захочется купить что-нибудь на память. А вот и лавка русских сувениров.

**Студент 1:** Как вы узнаете стоимость понравившегося вам русского сувенира? А как вы переспросите, если не поняли?

**Студент 2:** Вы русский и подрабатываете продавцом в сувенирной лавке. Как вы ответите на интересующие покупателя вопросы?

*Методический комментарий:* для выполнения задания используется приложение 4.6 «Сувенирная лавка». В данном упражнении цена не указана, поэтому студентам необходимо обозначить ее самостоятельно.

#### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Здравствуйте! А сколько стоит открытка?

**Студент 2:** Здравствуйте! Она стоит 15 рублей.

**Студент 1:** Извините, сколько? 19 рублей?

**Студент 2:** Нет-нет, 15 рублей.

**Студент 1:** Спасибо!

Многообразие речевых задач в рамках одного урока позволяет продемонстрировать учащимся, каким образом могут быть реализованы все основные виды коммуникативных интенций, которые возникают у пользователя языка: контактоустанавливающие, регулирующие и информативные (по А.Н. Щукину). Например, в четвертом уроке контактоустанавливающие интенции вариативно

реализованы в задании 2 (привлечение внимания – «Вот огурцы»), 3 (приветствие – «Привет! Как дела?»); поддержание беседы – «А у тебя?»), 4.1 (приветствие – «Здравствуй!»); благодарность – «Спасибо!») и др. Регулирующие интенции предполагаются заданиями 2 и 3 (выражение отношения к сообщаемому – «Дорого!», «Это недорого!»), 4.1 (волеизъявление – «Можно, пожалуйста, борщ и холодец?», «Еще морс, пожалуйста!»); реакция на просьбу – «Конечно!», «Хорошо, минуту!») и др. Информативные коммуникативные интенции реализованы в каждом из упражнений урока четыре, так как все задания предполагают запрос и сообщение информации о стоимости товаров.

«Реально-коммуникативные ситуации» являются однородными тематически и сюжетно. Такая организация учебного материала способствует повышению интереса учащихся к текущей деятельности на занятии, создавая у них ощущение участия в квесте, игре, где с решением очередной задачи игрок продвигается вперед. С другой стороны, все представленные в разделе «Реально-коммуникативные ситуации» задания описывают условия обыденной жизни, и, более того, довольно часто встречающиеся, поэтому у учащихся складывается впечатление участия не просто в отдаленной от действительности игре, а в реальном, хоть и обобщенном, пространственно-временном отрезке действительности. Так, например, в уроке 7 пространство реально-коммуникативных упражнений представлено улицей российского города и стойкой регистрации в поликлинике (или банке/ спорт комплексе/ библиотеке), а событийным временем упражнений является современность, текущий момент.

Рассмотрим структуру представленных в учебном пособии заданий. Каждое из них состоит из экспозиции (описания речевой ситуации) и установки на выполнение коммуникативной задачи. Пожалуй, наибольшая важность при создании учебного пособия по развитию устных речевых навыков на начальном этапе изучения РКИ придавалась именно установке, т.е. формулировке коммуникативной задачи. Главное назначение установки – это сделать задание проблемным, то есть предложить

студентам самостоятельно выбирать речевые модели и их языковое наполнение из имеющегося у учащегося арсенала языковых средств для решения проблемной коммуникативной задачи. Достигается это во многом с помощью такой формулировки, которая начинается с вопроса «Как?»: «Как вы ответите на вопросы работодателя?», «Как вы выразите свою реакцию?», «Как вы поинтересуетесь мнением друга...?», «Как вы узнаете, умеет ли что-то делать ваш русский друг?» (из урока 10) и под. В данном случае учащемуся не диктуется схема, по которой следует выстраивать свое речевое поведение, а предлагается самостоятельно найти пути решения поставленной задачи, т.е. более всего акцент делается на направляющей функции установки (а не, например, организационной).

Кроме этого, нашей задачей относительно формулировок коммуникативных задач было сделать их понятными, компактными и при этом информативно насыщенными, внутренне непротиворечивыми – всё это позволяет предотвратить излишние обсуждения способов выполнения задания, сохраняет время для собственно речевой практики, а, значит, повышает эффективность обучения в целом.

Также мы стремились к тому, чтобы коммуникативные задания находили эмоциональный отклик у учащихся, т.е. были бы им интересны, близки, потенциально возможны в их жизни. Данное условие обеспечивает бóльшую вовлеченность учащихся в процесс обучения и повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного. В некоторых заданиях учебного пособия данное условие достигается за счет усиления мотивационного компонента экспозиции. Обратим внимание, например, на мотивационные составляющие, с которых начинаются некоторые упражнения: «Наверняка, вам интересно узнать, что умеет ваш русский друг» (урок 6, задание 3), «Пойти в кино – это хорошая идея в любую погоду» (урок 8, задание 4.2), «Почему бы не приготовить ваше любимое блюдо?» (урок 9, задание 4.3) и т.д.

Конечно, суть ситуативных упражнений предполагает, что речевая деятельность, рождающаяся в процессе их выполнении, является свободной, творческой, в определенной мере непредсказуемой. Более того, за счёт отсутствия

строгой схемы выполнения задания коммуникативные упражнения предполагают развитие умения учитывать компоненты ситуации общения в процессе развертывания диалога (что возможно только в общении, приближенном к натуральному, когда собеседник может только предполагать, но не может точно знать, какая реплика партнера последует далее). Однако уровень изучения языка – А1.1 – позволил нам создать и включить в учебное пособие примеры учебных речевых актов, которые, с большей степенью вероятности, построят студенты (что было подтверждено на практике в процессе опытно-экспериментального обучения). Безусловно, речевая тренировка учащихся не должна быть ограничена описанными моделями. Однако данные примеры учебных речевых актов являются ценным ориентиром для преподавателя в процессе планирования урока и отбора учебных материалов для построения своей обучающей деятельности.

### **3.2.5. Применение предметно-образной наглядности**

Речевые ситуации в упражнениях учебного пособия формируются с опорой на наглядность образную или словесно воссоздаваемую. Один из моментов, которому было уделено большое внимание при разработке серии уроков, – это их обеспечение разнообразными наглядными материалами (презентациями, картинками, постерами, схемами и т.д.). Каждый урок включает в себя определенное количество упражнений, которые сопровождаются разработанными нами приложениями. Немаловажно, что данные приложения обладают значительной красочностью и привлекательностью. Мы считаем, что эти качества зрительной и слуховой наглядности являются обязательными в имеющихся условиях обучения, так как факультативное изучение второго иностранного языка часто сопряжено с менее внимательным отношением студента к дисциплине по сравнению с профильными предметами. Тем не менее активное участие учащегося важно на каждом уроке второго иностранного языка: во многом это объясняется весьма ограниченным, а зачастую и недостаточным

количеством учебных часов. Поэтому интерес к текущему виду деятельности на уроке, вызванный в том числе и яркими вспомогательными материалами, является необходимым условием, стимулирующим внимание учащихся и их включенность в учебный процесс.

Разработанная визуальная наглядность, помимо развлекательной, выполняет и другие важные методические функции. Для начального этапа это, прежде всего, компенсирующая функция. Мы согласны с И.А. Зимней, что начальный этап обучения нуждается в предметно-образной наглядности, пожалуй, гораздо более, чем все остальные, т.к. восполняет явную ограниченность речевых средств в арсенале учащихся, когда необходимо «зрительное (графическое) ограничение круга только тех предметов и явлений, выступающих в качестве объекта высказывания, вербальное обозначение которых известно говорящему» [Зимняя 1989: 108].

Безусловно, что одной из основных функций образной наглядности в разработанном пособии является непосредственно учебная (инструктирующая) функция, так как аудио- и визуальные материалы выступают в качестве смысловой опоры для выполнения заданий. Предметно-образная наглядность помогает моделировать жизненные ситуации «в целях программирования речевой реакции на эти ситуации» [Старков 1967: 186], при этом затрачивается минимальное количество учебного времени на создание смысловой экспозиции к выполнению того или иного задания. Использование визуальных и аудиоматериалов позволяет «выйти за пределы аудитории» [Лурье 1991: 7], чем достигается психологический эффект участия в воображаемых событиях. Данный прием помогает вывести тренируемые навыки на глубокий уровень сознания и приблизить учебную речевую ситуацию к практике языка в естественной среде его использования (такая практика, безусловно, является самым эффективным способом закрепления речевых навыков и умений в сознании человека, однако она практически недоступна вне языковой среды). Обратим внимание, например, на одну из иллюстраций к уроку 1, сопровождающую реально-коммуникативные упражнения 4.1–4.2, в которых учащимся необходимо выступить в

качестве работников бизнес-презентации (рис. 2).

Несмотря на то, что текст данного иллюстративного материала является адаптированным, по своему дизайну и содержанию он схож с оригинальными рекламными проспектами. Такой методический прием создает у учащихся впечатление работы с аутентичными информационными материалами и демонстрирует примеры функционирования русского языка в деловой сфере общения. Постер «Бизнес-презентация» настраивает сознание учащихся на атмосферу рабочей выставки в турецкой компании: исходя из расписания, студенты могут представить себе деятельность во время семинара, мастер-класса, тренинга и т.д. В то же время данный постер включает в себя, помимо краткой экспозиции о бизнес-презентации, только расписание мероприятий с указанием определенных дней и времени, обсуждение которых и является целью урока 1. Таким образом, студенты имеют возможность вербализировать информацию, представленную графически, с помощью уже имеющегося запаса иноязычных средств.

Ознакомиться с оригинальным фрагментом, включающим все рассмотренные выше структурные элементы уроков, из разработанного учебного пособия можно в приложении Г.

**ЧЕТВЕРГ**

**13.15**  
РЕГИСТРАЦИЯ

**14.00**  
ЭКСКУРСИЯ  
«НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»

**15.00**  
СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»

**16.00**  
ПЕРЕРЫВ

**17.00**  
ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)

**19.00**  
АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)

**ПЯТНИЦА**

**10.15**  
РЕГИСТРАЦИЯ

**11.00**  
МАСТЕР-КЛАСС  
«ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ  
ИНФОРМАЦИЯ?»

**12.00**  
ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1

**13.00**  
ОБЕД (ФУД-КОРТ)

**14.00**  
ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2

**15.20**  
ИНТЕРАКТИВ

**16.20**  
ПЕРЕРЫВ

**17.00**  
СМАРТ-ИГРА  
«ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»

**19.00**  
АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)

**СУББОТА**

**19.00**  
ПРЕЗЕНТАЦИЯ  
«ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»

**20.00**  
КОКТЕЙЛЬ

**21.00**  
КОНЦЕРТ

**23.00**  
ДИСКОТЕКА

**ТЕХНО  
КАРП**

**ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ  
3-5 АПРЕЛЯ  
М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ**

Рисунок 2 – Постер «Бизнес-презентация»

### 3.3. Проведение экспериментального обучения

Для проверки выдвинутых нами гипотез относительно лингводидактических основ создания учебного пособия по развитию разговорной речи на элементарном уровне изучения РКИ мы прибегли к традиционной форме дидактического эксперимента – экспериментальному обучению (В.А. Артемов, И.М. Берман, П.Б. Гурвич, И.В. Карпов, З.И. Клычникова, Б.А. Лapidус, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов, Э.А. Штульман и др.). Содержание проведенного пробного обучения включало в себя следующие компоненты: лингвистический, психологический, социолингвистический и социокультурный. Рассмотрим их подробнее.

Лингвистический компонент определялся объемом требований, закрепленных в ГОСТе [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному... 2003] и образовательных программах по РКИ (например, в методической разработке О.И. Глазуновой, Д.В. Колесовой, Т.И. Поповой [Глазунова, Колесова, Попова 2018]) для уровня владения А1.1. Фонетический, лексический и грамматический минимумы, являющиеся языковыми целями во время пробного обучения, были сформированы на основе содержания базового учебника «Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень» М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой, И.И. Жабоклицкой. Целью применения учебного пособия в течение экспериментального периода была тренировка исключительно предлагаемых базовым учебником лингвистических единиц, введение дополнительного учебного материала не производилось (необходимость такого подхода была обоснована нами ранее).

Психологический компонент экспериментального обучения определялся умениями и навыками устного речевого общения, приобретенными в ходе проведения пробных занятий. Данные навыки и умения являлись результатом многократного выполнения схожих коммуникативных задач, но с постепенно усложняющейся структурой, в варьирующихся условиях коммуникации (что обеспечивалось



соответствующим комплексом упражнений в каждом уроке пособия; данный аспект был подробно рассмотрен в параграфе 3.2.4). Кроме того, разработанные комплексы речевых упражнений выполняли важнейшую функцию снятия психологических барьеров, препятствующих использованию русского языка в устной форме. Данный психологический феномен основывался, прежде всего, на крайне скудном языковом опыте, которым располагали слушатели курса (напомним, что речь идет о студентах, только начинающих изучать язык в условиях отсутствия естественной языковой среды).

Социолингвистический компонент содержания экспериментального обучения заключался, во-первых, в развитии умения у студентов использовать те или иные языковые единицы и речевые конструкции в зависимости от условий коммуникации, отношений между инициатором и адресатом сообщения, и, во-вторых, в способности выстраивать стратегию коммуникативного поведения в соответствии с целью общения (коммуникативной задачей). Так, в течение четырех занятий, вошедших в программу пробного обучения, учащиеся развивали навык корректного использования синтаксических конструкций, носящих как формальный, так и неформальный характер (например, употребление местоимений и глаголов в форме 2-го лица единственного и множественного числа), а также навык применения этикетных слов и формул (для выражения приветствия, просьбы, побуждения и проч.). Данные навыки студентам было необходимо продемонстрировать как при иницировании диалога, так и при поддержании беседы.

Социокультурный компонент пробного обучения был реализован через учебно-дидактический материал, наполненный аутентичным социокультурным содержанием и являющийся основанием для моделирования различных ситуаций общения: студенты погружались в реалии российской действительности (например, участвовали в регистрации по прибытию в отель, «работали» на бизнес-презентации, «ходили» в гости к русскому другу и проч.), «встречались» с людьми типичной социальной роли (кассир, продавец, работник стола регистрации и т.д.) и обсуждали

артефакты русского быта (сувениры, скидочные продуктовые каталоги, меню кафе и т.д.).

Особенно хотелось бы отметить, что тематика предлагаемых в упражнениях ситуаций была представлена типичными условиями общения, в которые попадают не носители языка, а именно иностранцы, приезжающие с той или иной целью в Россию и использующие русский язык в повседневных или деловых целях: при планировании поездки в Россию и во время путешествия по стране, в бытовом общении (узнать время, расписание, стоимость и т.д.), в деловой обстановке (поприветствовать посетителей мероприятия, познакомиться с программой, ответить на деловой телефонный звонок и т.д.). Для выполнения таких коммуникативных задач студентам приходилось искать необходимую информацию в аутентичных источниках: на метео-веб-сайтах, метапоисковых сайтах авиабилетов, в онлайн системах интернет-бронирования отелей и многих других, а также в адаптированных текстах телевизионной программы, расписания мероприятия, меню заведения общественного питания и под.

Следует отметить, что не только содержание, но и процесс проведения опытно-экспериментального обучения имел свои особенности. Прежде всего, диагностический этап, с которого обычно начинается тот или иной научный эксперимент, в нашем случае отсутствовал, так как пробное обучение проводилось практически в самом начале курса РКИ (а именно – через 27 академических часов аудиторных занятий), при этом респонденты как экспериментальной (10 учащихся), так и контрольной (10 учащихся) групп находились в равных условиях обучения и не имели опыта изучения русского языка до поступления в университет. Исходя из этого, дифференциацию по уровню владения языком между студентами можно было признать равной нулю.

Формирующей стадией эксперимента стало проведение серии пробных уроков. Целью данного этапа являлась многоаспектная проверка разработанных комплексов упражнений в ходе учебного процесса. Для этого на протяжении всего указанного

периода был соблюден ряд условий. Каждое занятие имело продолжительность в один академический час. Из-за мировой пандемии 2020-го года уроки проводились онлайн в формате видеоконференции на веб-платформе Microsoft Office Teams. Всего в экспериментальной группе было проведено четыре урока в течение месяца по урокам 1-4 из разработанного учебного пособия. Каждое занятие было посвящено отработке устных речевых умений по той или иной микро-теме. Первичное знакомство с необходимыми лексико-грамматическими единицами происходило на предшествующем занятии, а домашним заданием к текущему уроку, являющемуся экспериментальным, была самостоятельная работа над произношением и запоминанием лексического значения новых языковых единиц. На экспериментальном занятии учебная деятельность была полностью построена на серии составленных к текущему занятию условно- и реально-коммуникативных упражнений и ограничивалась ими.

Обучение в контрольной группе проходило параллельно с экспериментальной и по тем же темам (т.е. содержательная сторона обучения оставалась идентичной), однако оно полностью строилось на базе заданий и упражнений, предлагаемых основным учебником, которым являлся «Русский сезон». Так, например, во время изучения темы «Стоимость товаров в рублях» (второй урок учебного пособия) в базовом учебнике студентам предлагались следующие упражнения:

«Прослушайте диалоги. Скажите: сколько стоит газета? Сколько стоит сок? Сколько стоит кофе? Сколько стоят цветы?».

«Прочитайте диалоги по ролям. Дайте свои варианты. Узнайте, сколько стоит книга, газета, билет, суп, обед, журнал...».

«Прослушайте диалог и скажите, сколько стоят носки».

«Прочитайте диалог по ролям».

«Вы в магазине. Спросите, где шубы, где пальто. Спросите, сколько стоят шапки, шарфы...» [Нахабина, Антонова, Жабоклицкая 2015].

Как видно из данного списка упражнений, студенты выполняют рецептивные

(чтение по ролям и слушание) и репродуктивные устно-речевые задания (узнать и сообщить о стоимости после прослушивания диалога, а также спросить о местоположении объекта). Таким образом, полноценного выхода в речь с решением определенных коммуникативных задач на данном этапе не происходит. После выполнения предложенных упражнений в учебнике осуществляется переход к следующей грамматической теме.

Необходимо очертить и роль преподавателя в течение экспериментального периода, так как важность поведения наставника и его влияние на восприятие предмета являются аксиомой (см., например, у Т.Т. Черкашиной: «Авторитет преподавателя РКИ для иностранных студентов, особенно на начальном этапе обучения, безусловен уже на том простом основании, что именно через него и посредством него студенты узнают Россию, знакомятся с ее народом, культурой и, разумеется, языком» [Черкашина 2019: 136]). Взаимодействие преподавателя и учащихся на экспериментальном уроке было организовано в демократическом стиле и основано на принципах сотрудничества и индивидуального подхода. Приоритетами в построении общения с учащимися было создание на уроке дружелюбной и комфортной для работы атмосферы (например, отрицательная оценка преподавателем категорически не применялась), а также максимальная концентрация на ходе учебного процесса для помощи каждому студенту в тот или иной момент выполнения заданий. Причем объем помощи и подсказок со стороны преподавателя был различным в соответствии с затруднениями, возникающими у студентов в конкретном случае. Преподаватель помогал учащимся осознать, в чем состояли допущенные ими ошибки, путем применения различных методических приемов (уточнения, альтернативного вопроса, вопроса всей группе и под.) в зависимости от специфики неудачи.

Также преподавателем выполнялась не только корректирующая, но и ориентирующая функция, поэтому он следил за тем, чтобы каждое задание было в одинаковой мере верно понято всеми учащимися. Особое внимание в ходе урока уделялось активности студентов и равному участию каждого из них во всех

предлагаемых видах учебной деятельности. Такой подход обеспечивал развитие у всех учащихся необходимых специфических навыков участия в диалогическом общении: инициативной способности вступления в диалог, выбора социокультурно целесообразных языковых единиц в ходе общения, речевого прогнозирования при построении коммуникации и других.

Для определения субъективного мнения учащихся об организованных экспериментальных занятиях по завершению урока студентам предлагалось заполнить краткую анкету, направленную на выяснение впечатления о прошедшем занятии. В опросе приняли участие только респонденты экспериментальной группы. Анкета была предложена на турецком языке и являлась анонимной. К обязательным вопросам относились следующие:

- 1) Какое упражнение вам больше всего понравилось? Почему?
- 2) Были ли лично для вас упражнения этого урока эффективными? Если нет, то почему?
- 3) Были ли упражнения для вас сложными? Если да, в чем состояла трудность?

Также опросник включал в себя 3 вопроса без звездочки (т.е. необязательных к ответу):

- 1) Было ли упражнение, которое вам не понравилось? Почему?
- 2) Хотели бы вы что-то изменить в прошедшем уроке? Если да, то что?
- 3) Если у вас есть еще какие-либо комментарии по теме опроса, пожалуйста, оставьте их тут.

Посмотрим на полученные результаты. Ответы на первый вопрос показали, что в качестве понравившегося больше всего упражнения различными студентами были выбраны практически все задания хотя бы раз, однако в трех из четырех проведенных уроках наибольшее количество голосов набрали именно задания из блоков реально-коммуникативных упражнений. Обратим внимание на мнение студентов по этому поводу: «Высока возможность того, что мне пригодится сценарий работы на ярмарке в жизни» и «Потому что действительно интерактивно» (о финальных заданиях урока

1), «Высокая возможность использования в жизни», «Общение друг с другом – хорошая практика», «Практическое изучение языка, с более реальными жизненными примерами» (о блоке реально-коммуникативных упражнений «Регистрация в отеле» в уроке 2), «Более практично», «Очень понравилось меню», «Высокая вероятность использования в жизни (об упражнениях «Путешествие по России» в уроке 4) и под. Что касается упражнений, которые студентам не понравились, то только два студента в двух из проведенных занятий отметили такое, при этом только один раз выбор был объяснен: «Слишком длинное» (о блоке упражнений «Бизнес-презентация» в уроке 1).

На вопрос об эффективности посещенного урока абсолютно все студенты ответили положительно, при этом некоторые краткие ответы были дополнительно мотивированы: «Мы уже выучили на уроке, а это [экспериментальный урок – прим. автора] очень помогло запомнить», «Теперь чувствую себя более уверенно», «Чувствую большой прогресс после такой практики», «Теперь могу поговорить с иностранными друзьями», «Очень помогло закрепить тему», «Разговаривая лучше все усваиваю» и другие подобные комментарии.

Одним из наиболее важных вопросов в анкете был пункт о сложности предлагаемых упражнений («Были ли упражнения для вас сложными? Если да, в чем состояла трудность?»). Данный критерий сигнализирует, насколько содержание и форма дидактического материала соответствуют уровню владения языком учащимися и соблюдается ли, таким образом, принцип доступности обучения. Приведем полученную статистику ответов на данный вопрос в виде таблицы (табл. 3):

Таблица 3 – Результаты опроса студентов после экспериментальных занятий

	«Да, было трудно»	«Было немного трудно/ средне трудно»	«Нет, было нетрудно/ нормально»
Урок 1	0 чел.	5 чел.	5 чел.
Урок 2	0 чел.	2 чел.	8 чел.
Урок 3	0 чел.	2 чел.	8 чел.
Урок 4	0 чел.	2 чел.	8 чел.

Как видно из приведенной таблицы, на первом занятии половина студентов находила предложенную форму работы нетрудной, а другая половина – относительно трудной. При этом на последующих занятиях только 2 студента были согласны, что упражнения являются относительно трудными. Полученные результаты могут быть объяснены тем, что на первом занятии обучаемые впервые столкнулись с новым форматом заданий и построением урока, в то время как последующие занятия организационно повторяли первый урок, поэтому учащиеся работали уже по привычной схеме. Таким образом, можно считать, что большинство студентов считают предлагаемые учебным пособием задания приемлемыми по уровню трудности, а некоторые студенты – в определенной мере трудными. Такой результат мы принимаем за удовлетворительный, так как такой уровень сложности позволяет учащимся сосредоточиться на решении коммуникативных задач, а не на уточнении содержания и способов выполнения того или иного упражнения.

На следующий вопрос анкеты – «Хотели бы вы что-то изменить в прошедшем уроке? Если да, то что?» – все респонденты ответили отрицательно. Также в заключительной части опроса, где учащимся предлагалось оставить любые дополнительные комментарии, связанные с занятием, в котором они только что принимали участие, студенты приносили свои благодарности, отмечали, что урок был увлекательным, полезным, эффективным, познавательным, подготавливающим к общению в реальности.

На этом формирующий этап эксперимента (внедрение методических разработок в практику) был окончен. Следующей, завершающей, стадией стала организация и проведение контроля, нацеленного на определение эффективности или неэффективности разработанных комплексов коммуникативных упражнений для развития умений и навыков говорения на начальном этапе изучения РКИ. В качестве основного метода оценки выступила система устно-речевых заданий, составленных на основе учебного материала, используемого в течение пробного обучения.

Контролирующий этап методического эксперимента состоял из двух частей,

первая из которых была направлена на диагностику реактивных речевых навыков, а вторая – инициативных. Так, первая часть контроля представляла собой имитацию коммуникации с носителем языка (в роли которого выступал преподаватель) в элементарных речевых ситуациях, поэтому происходила в форме беседы, причем студенту отводилась только роль отвечающего (реагирующего на речевые стимулы). На втором этапе диагностики учащемуся предлагались различные речевые ситуации, суть которых была изложена в письменном виде на турецком языке. Задачей диагностируемого было составление высказывания-реплики-вопроса, который привел бы к получению необходимой информации и, таким образом, успешному достижению коммуникативной цели общения.

Контрольной диагностической процедуре были подвергнуты как респонденты экспериментальной группы, так и контрольной (по 9 человек в каждой). Все ответы были оценены по системе критериев, представленной следующими рубриками:

- 1) реактивные умения (РУМ<sup>18</sup>), под которыми понимается скорость выбора языковых единиц из имеющегося арсенала речевых средств;
- 2) социолингвистическая оправданность (СО), подразумевающая умение использовать формы речевых единиц, соответствующие взаимоотношениям между участниками конкретной коммуникативной ситуации;
- 3) речевое оформление (РО), говорящее об уместности употребления той или иной речевой единицы в зависимости от контекста;
- 4) произношение (П), показывающее корректность фонетического оформления языковых единиц;
- 5) грамматическая правильность (ГП), свидетельствующая о наличии/отсутствии грамматических ошибок в речи;
- 6) самостоятельность (С), предполагающая способность учащегося дать

---

<sup>18</sup> Аббревиатура сокращена с привлечением дополнительного символа (строчной буквы) целенаправленно, чтобы избежать аналогии с аббревиатурой «РУ», применяемой Е.И. Пассовым, которая использовалась для обозначения речевых упражнений.



правильный ответ без повторения вопроса и предоставления подсказок со стороны учителя.

Собранные в ходе методического эксперимента эмпирические данные оценивались как качественно, так и количественно (например, грамматические ошибки, с одной стороны, подсчитывались, а с другой стороны, оценивалось их влияние на осуществление успешной коммуникации). Оценкой уровня развития тех или иных речевых навыков выступила пятибалльная система (максимальным значением для каждого из критериев был выбран показатель в 5 баллов, минимальным – 0 баллов). Такой подход позволил выразить итоги экспериментальной работы в наглядно-математической форме с использованием количественно-численных показателей и их процентного соотношения. Результаты тщательного анализа полученных от студентов ответов по всем показателям в отдельности в экспериментальной и контрольной группах за период пробного обучения выражены в численно-графической форме и представлены к ознакомлению на диаграмме (рис. 3).

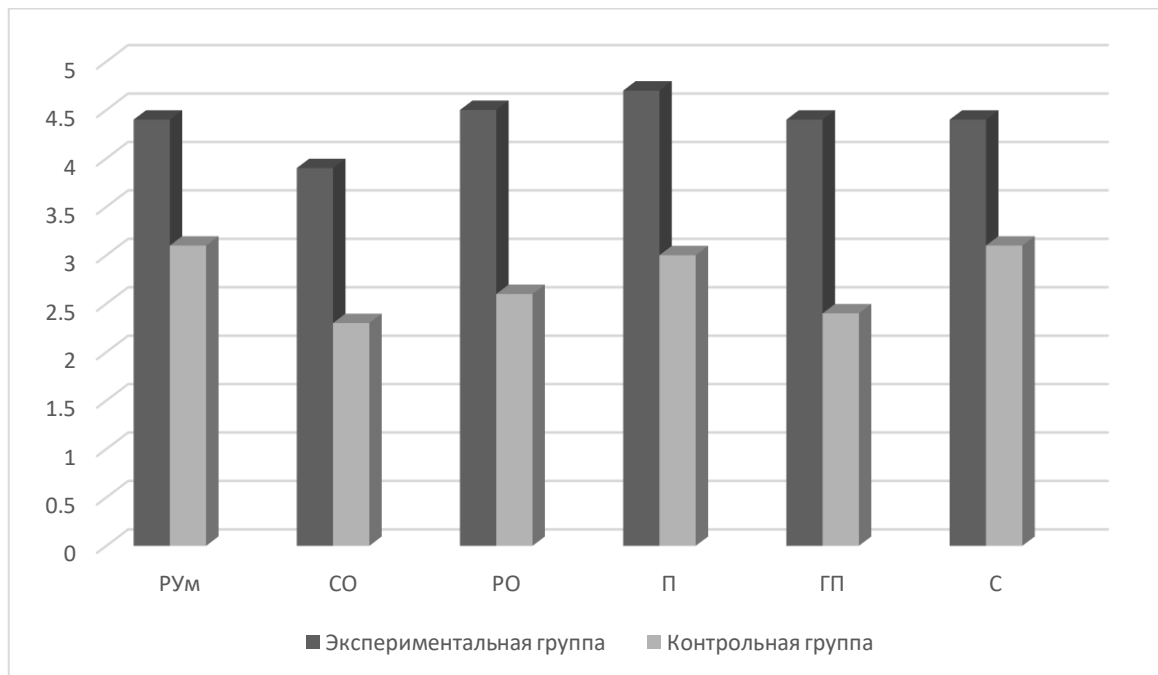


Рисунок 3 – Сравнение контрольных результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах

Из данной диаграммы видно, что значения экспериментальной группы по всем критериям превышают соответствующие показатели контрольной группы минимум на 42%. Так, показатели по критериям «Реактивные умения» и «Самостоятельность» увеличились в 1,4 раза, «Произношение» – в 1,6 раз, а «Социолингвистическая оправданность» и «Речевое оформление» – в 1,7 раз. Наиболее весомая разница в значениях – в 1,8 раз – наблюдалась по критерию «Грамматическая правильность». Таким образом, среднестатистическое значение по всем предъявленным пунктам в экспериментальной группе оказалось на 60% выше, чем в контрольной группе.

Следовательно, опираясь на данные, полученные по окончанию контролирующей стадии опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что разработанные нами системы упражнений являются эффективными и способствуют значительному развитию навыков и умений устного общения у студентов, изучающих РКИ на элементарном этапе обучения в турецком неязыковом вузе.

Также следует отметить, что предложенные нами упражнения подразумевали активное взаимодействие участников коммуникативного процесса между собой и использование многочисленной и красочной наглядности, поэтому результатом применения наших методических разработок стало не только качественное улучшение устно-речевых навыков и умений учащихся, но и усиление интереса студентов к учебному процессу и, как следствие, повышение внутренней мотивации к изучению русского языка в качестве иностранного.

Таким образом, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы эмпирические данные и их анализ позволили нам прийти к выводу, что комплексы разработанных нами упражнений являются методически эффективными по всем предъявленным критериям и могут быть рекомендованы к применению на занятиях по обучению русскому языку как иностранному в неязыковых вузах на начальной стадии обучения в условиях отсутствия естественной языковой среды.

### Выводы по Главе III

Процесс создания учебного пособия проходил определенные этапы: анкетирование учащихся, определение целей и задач обучения, описание лингводидактических основ пособия и проведение экспериментального обучения для апробации разработанных учебных материалов.

Письменный опрос студентов продемонстрировал, что учащимися факультативного курса РКИ в Университете Яшар являются молодые люди обоих полов, обучающиеся на более, чем десяти различных отделениях подготовки, – это подтверждает нашу позицию, что в рамках факультативного преподавания в неязыковом вузе реализация профильного обучения языку невозможна. Примерно половина опрошенных респондентов изучает русский язык для путешествий, живого общения с русскоговорящими людьми, а также для использования в будущих рабочих контактах. Подавляющее большинство учащихся отметило необходимость активного участия преподавателя в учебном процессе для продуктивного усвоения языка. Студенты различных семестров обучения считают произношение одним из самых тяжелых для освоения сторон русского языка.

Целью разработанного пособия является закрепление и автоматизация речевых навыков, заложенных на основном курсе РКИ элементарного уровня обучения. Учебное пособие обладает такими чертами, как интерактивность, актуальность (содержательная и формальная), наглядность. Каждый урок пособия обладает строго определенной структурой.

Отбор языкового материала диктуется крайне ограниченным языковым опытом учащихся и опирается на лексико-грамматический минимум основного учебника. Комплекс упражнений каждого урока учебного пособия начинается с условно-коммуникативных и завершается блоком реально-коммуникативных заданий. Содержание речевых ситуаций современно и вариативно. Такое свойство, как вариативность, обеспечивает развитие навыка переноса имеющихся речевых умений

в новые ситуации общения. Большинство представленных заданий сопровождается аудио- и визуальной наглядностью, которая выполняет компенсирующую, инструктирующую и развлекательную функции.

Экспериментальное обучение, проведенное для проверки правильности выдвинутой гипотезы, показало, что разработанное учебное пособие является высокоэффективным при развитии разговорных навыков и умений, о чем свидетельствуют результаты анализа собранных в ходе пробного обучения данных. Шестикомпонентная система критериев помогла провести детальную качественную оценку ответов учащихся, полученных во время контролирующей стадии эксперимента: показатели по всем критериям в экспериментальной группе превышают соответствующие значения у студентов контрольной группы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебные пособия являются одним из самых распространенных, после учебника, средств обучения, используемых в преподавании иностранных языков. На сегодняшний день в теории учебника существует большое количество определений для терминов «учебник» и «учебное пособие», а также мнений относительно взаимосвязи данных видов учебно-теоретической литературы. Анализ различных толкований позволяет наиболее полно выразить суть данных явлений, а их сопоставление демонстрирует общие (научность, доступность, прочность и т.д.) и расхожие черты (в автономности, функциональности и др.).

Классификации учебных пособий в теории учебника уделено гораздо меньшее внимание, нежели типологизации учебника (например, у А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, И.Л. Бим, В.П. Беспалько и др.). Отдельно систематизация учебных пособий не была проведена, однако некоторыми учеными они рассматривались в рамках общей типологизации учебной книги в высшей школе, например, Н.И. Гендиной и Н.И. Колковой, А.А. Гречиным и Ю.Г. Дреус. В коммуникативную эпоху особо выделяются учебники и учебные пособия коммуникативного типа, обеспечивающие в качестве конечного результата формирование коммуникативной компетенции.

Одной из главных черт коммуникативного учебника является интерактивность, функция которой – стимуляция учебного взаимодействия учащихся посредством особым образом организованного текста. Кроме этого, интерактивные задания повышают активность учащихся на уроке, и, как следствие, усиливают интерес к предмету и мотивацию к изучению иностранного языка. Для создания интерактивного учебного пособия необходимо учитывать различные особенности целевой аудитории (лингвистические, психологические, национальные). Интеракция учащихся

значительно интенсифицируется при визуализации текста и использовании предметно-образной наглядности.

Коммуникативность учебных материалов формируется и корпусом соответствующих упражнений. Начиная с работы Е.И. Пассова «Коммуникативные упражнения» (1967 г.), в отечественной методике было уделено большое внимание разработке этой темы (среди основных можно назвать работы А.Р. Арутюнова, Л.Л. Вохминой, Д.И. Изаренкова, Е.И. Пассова и В.Л. Скалкина, подробно рассмотренные нами в Главе 2). Коммуникативным называется такое упражнение, которое обладает ситуативностью и включает в себя коммуникативную задачу. На начальном этапе применение коммуникативных заданий, особенно реально-коммуникативных, затруднено ввиду ограниченности языковых умений учащихся, однако это возможно при определенных условиях. В главе 3 представлен опыт разрешения данной методической проблемы в преподавании РКИ учащимся высших заведений нефилологического профиля в Турции.

Российско-турецкие взаимоотношения имеют насыщенную трехвековую историю, при этом развитие происходило в сторону все более тесного контакта как в экономико-политической, так и в образовательно-культурной сферах. Активный интерес к русскому языку в Турецкой Республике отмечается с начала XX века, а в XXI веке русский язык является одним из самых популярных изучаемых иностранных языков, который систематически преподается в различных образовательных учреждениях. Турецкие граждане и дети из билингвальных семей имеют возможность начать изучать русский язык в ряде дошкольных учреждений, при этом продолжив его освоение в общеобразовательных школах и лицеях. Более чем в тридцати турецких университетах предлагается изучение РКИ в качестве обязательной или факультативной дисциплины, а также как языка будущей профессии.

В турецких вузах нефилологического профиля РКИ преподается факультативно как второй или третий иностранный язык. Ввиду незначительного количества учебных часов в неделю (от 2 до 4) за несколько семестров учащиеся успевают

завершить овладение языком только на уровне А1, реже – А2.1 (по европейской шкале владения иностранными языками). Содержание факультативного курса РКИ определяется положениями Болонской системы, документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», российскими ФГОС и программами. Также преподавательский состав Университета Яшар (г. Измир, Турция) уделяет внимание личностным потребностям и предпочтениям учащихся при организации учебного процесса.

Для реализации индивидуально-личностного подхода и адресности создаваемого учебного пособия было проведено анкетирование учащихся факультативного курса РКИ в Университете Яшар (г. Измир, Турция). Опрос выявил возрастную и половую принадлежность учащихся, направления их профподготовки, персональные цели и трудности при изучении русского языка, а также предпочитаемые способы овладения языком.

Полученные в ходе опроса данные, а также анализ научно-методических и документальных источников сформировал концепцию учебного пособия. Его целью стало развитие устных навыков общения на элементарном уровне у студентов турецких неязыковых вузов (что достигается выполнением ряда частных учебно-методических задач). Пособие включает в себя десять уроков. Компоненты структуры урока – тема, цель, языковая база, материальная база, упражнения (условно- и реально-коммуникативные), приложения – обязательны, фиксированы, но различны по содержанию. Отбор языкового материала научно обоснован и определен несколькими критериями. Аудиовизуальная наглядность (сосредоточена в приложениях к урокам) является неотъемлемой частью упражнений и выполняет определенные методические функции.

С целью подтверждения или опровержения наших теоретических предположений и апробации практических разработок весной 2020-ого года в Университете Яшар было организовано экспериментальное обучение. Формирующая часть методического эксперимента представляла собой проведение серии пробных

уроков, а во время контролирующей стадии студенты выполняли ряд устно-речевых заданий. Собранные во время контрольной диагностики и оцененные по системе критериев данные свидетельствуют о том, что развитие устных навыков и умений в экспериментальной группе учащихся превосходит уровень развития тех же показателей у учащихся контрольной группы. Также опрос студентов после проведения пробных занятий показал, что предложенные задания были восприняты позитивно, а их уровень трудности был приемлемым. Таким образом, поставленные цели и задачи исследования можно считать выполненными.

В заключение следует сказать о дальнейшей разработке темы. На данный момент представленное в рамках диссертационного исследования учебное пособие включает в себя 10 уроков, относящихся к уровню А1.1. Последующая разработка данной темы может лежать в области создания подобных учебно-методических материалов сначала для уровня А1 полностью, а затем и для базовых учебников РКИ более высоких уровней владения языком.



## Список использованных источников и литературы

### Литература

1. Аватков В.А., Касаткин П.И. Высшее образование в Турции и Болонский процесс // Вестник МГИМО. М.: Изд-во МГИМО, 2012. № 6. С. 277-281.
2. Айдоган Х.Д. Медиаобраз Турции в российских СМИ: особенности формирования имиджа. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 190 с.
3. Айзенштейн Н.А. О культурных и научных связях Советского Союза и Турции // Полвека мирного сотрудничества. К 50-летию договоров Советского государства с Афганистаном, Ираном и Турцией. М., 1973. С. 103-111.
4. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
5. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 260 с.
6. Актай С. Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции // IDİL. 2012. Cilt 1, Sayı 4. Vol. 1. № 4. С.43-59.
7. Актай С. История обучения русскому языку в Турции (на примере Анатолийского университета) // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы – V: сборник материалов Международ. науч. конференции, 23 апреля – 23 мая 2015 г. Екатеринбург: Изд-во УФУ, 2015. С. 173-181.
8. Алехина С.В. Особенности педагогического общения с турецкими студентами // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. М.: Отраслевые ведомости, 2009. № 1. С. 43-46.
9. Алияри Ш.М., Мохаммади М.Р., Малекзаде А. Анализ содержания учебников по обучению русскому языку в иранских университетах: на материале условных предложений // Молодой ученый. Казань: Изд-во Молодой ученый, 2016. № 11.

- С. 1630-1634.
10. Алтынбаева Г.М. Русско-турецкие литературные связи в XX веке и их изучение в Саратовском университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 4. С. 41-45. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1241.htm> (Дата обращения – 09.03. 2019).
  11. Алхазышвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси: Ганатлеба, 1983. 159 с.
  12. Андрияшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2014. 80 с.
  13. Арслан М. Сравнительная характеристика русского и турецкого языков с точки зрения преподавания // Культура народов Причерноморья. Симферополь, 2001. № 25. С. 95-97.
  14. Артемов В.А. Конспект лекций по психологии: пособие для студентов пед. ин-тов и фак. иностр. яз. Харьков: Изд-во Харьк. гос. ун-та им. А.М. Горького, 1958. 208 с.
  15. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 247 с.
  16. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
  17. Ачкасов В.А., Ланцов С.А. Мировая политика и международные отношения. М.: Юрайт, 2011. 483 с.
  18. Бабаян В.Н., Круглова С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик // Вестник КГУ. Курск: Изд-во КГУ, 2016. № 3. С. 155-159.
  19. Бадмаева Е.С., Семенова М.В. Метод анализа потребностей обучаемых при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. М.: Мир науки, 2017. № 2. С. 1.
  20. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.

- Реан и В.А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Н. Ц. Бадмаева. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2014. С.151–154.
- 21.Базарова Л.Б. Применение мобильных технологий в обучении иностранным языкам // Достижения науки и образования. Иваново: Олимп, 2018. №17 (39). С.75-76.
- 22.Бактыбаева А.Т. Формирование коммуникативных навыков в электронном формате (на примере изучения дательного падежа студентами-иностранцами) // Ученые записки ЗабГУ. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2017. № 2. С.80-86.
- 23.Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. М.: Изд-во РУДН, 2015. № 1. С. 42-49.
- 24.Бартенева И.Ю. К вопросу о классификации упражнений в методической литературе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33). С. 19-22.
- 25.Барут О. Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке: в сфере строительства. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 278 с.
- 26.Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
- 27.Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Общество. Коммуникация. Образование. СПб.: Изд-во СПбПУ, 2015. № 2 (220). С. 133-138.
- 28.Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
- 29.Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

30. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1985. № 5. С. 30-38.
31. Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М., Соболева Н.И. Современные подходы к лингводидактическому описанию ситуации как компонента содержания обучения на элементарном уровне общего владения русским языком как иностранным // Сборник научно-методических статей «Иноязычное образование в современном мире». М.: Изд-во МПГУ, 2014. Ч.1. С. 52-54.
32. Битехтина Н.Б. Методическая мастерская: образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2012. 175 с.
33. Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «русский язык и культура речи» студентам-иностранцам // Русистика. М.: Изд-во РУДН, 2013. № 2. С. 129-135.
34. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. М.: Институт психологии РАН, 1998. № 4. С. 49-60.
35. Васильева А.В., Федотова Н.Л. Что если...? Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык (B1). СПб.: SUPER Издательство, 2018. 52 с.
36. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Русский язык, 1993. 176 с.
37. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017, № 2 (261). С. 10-14.
38. Вохмина Л.Л., Куваева А.С. Попытка создания общей системы упражнений по обучению иноязычной речи (РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2018. № 6. С. 1417-1422.
39. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. Система упражнений по обучению

- устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ). СПб.: Златоуст, 2020. 268 с.
40. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского как иностранного (теория и практика) // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016. № 1 (254). С. 4-14.
41. Вульфович Е.В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с использованием интернет-сервисов для создания визуальных опор // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2016. № 2 (36). С.11-15.
42. Гаврикова И.Ю. Учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся в учебнике по РКИ для зарубежных школьников. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 25 с.
43. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2004. 336с.
44. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
45. Гендина Н.И., Колкова Н.И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе: стандарты высшего учебного заведения. Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 1998. 170 с.
46. Герасимова С.А. Современные требования к учебному изданию по иностранным языкам // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2014. № 19. С. 209-211.
47. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Академический проект, 2014. 249 с.
48. Глазунова О.И., Колесова Д.В., Попова Т.И. Программа по русскому языку как иностранному: уровни А1 – С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 216 с.
49. Глебова Л.Н. К вопросу о роли русского языка в современном многополярном

- мире // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22794> (Дата обращения – 07.04. 2019).
50. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М. СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
51. Гречихин А.А., Древис Ю.Г. Вузовская учебная книга. Типология, стандартизация, компьютеризация. М.: Логос, 2000. С. 232.
52. Григоренко С.Е. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2014. № 8. С. 261-265.
53. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико-технологические основы создания электронных средств. Самара: Изд-во СГЭУ, 2002. 110 с.
54. Гудкова Я.А., Самолетова М.А. Электронные учебные материалы как инструмент обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 1-2 (79). С. 414-416.
55. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2001. 400 с.
56. Гурвич П.Б. Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1967. № 2. С. 32-42.
57. Гусевская Н.Ю. Проблема и опыт создания учебного пособия по английскому языку // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. Чита: Изд-во ЗГУ, 2011. № 1 (25). С. 29-32.
58. Гюлер А., Акгюль С. Военные школы в истории Турции. Анкара, 1999. 75 с.
59. Гюльгюден В.К. Учет национально-культурных особенностей турецких учащихся-нефилологов при обучении русскому языку в неязыковой среде // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург: ИП Соколова М.В., 2016. № 5-4 (47). С. 29-32.

60. Гюльгюден В.К. Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 21 с.
61. Дао Н.Т. Национально ориентированная система заданий по обучению РКИ студентов-филологов в университетах Вьетнама (говорение, продвинутый этап). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 24 с.
62. Дубовицкая Т.Т. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. М.: Изд-во МГППУ, 2002. № 2. С. 42-45.
63. Дюзчимен К.П., Акпынар О.С., Демир П.А. Карта русского языка в Турции. Анкара: Ankara ELT, 2018. 107 с.
64. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А., Артемьева Г.В., Дубинская Е.В., Баранова И.И., Стародуб В.В. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1). М.: Изд-во РУДН. 2017. 186 с.
65. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 327 с.
66. Заляев Р.И. Советские торговые представительства в Турции // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. Казань: Изд-во КГУ, 2009. Т. 151, кн. 2, ч. 2. С. 162-167.
67. Занаев С.З. М.Н. Скаткин как автор учебников и учебных пособий // История и педагогика естествознания. М.: Обракадемнаука, 2012. № 4. С. 78-87.
68. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение. 1985. 160 с.
69. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
70. Зубарева Ю. М. Мультимедийное упражнение как новая структурная единица методической организации учебного материала в практике обучения РКИ. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 243 с.

71. Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 330-335.
72. Иванова А.С., Соболева Н.И. Реализация коммуникативно-прагматических целей обучения в учебном комплексе // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 67-73.
73. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986. 160 с.
74. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512с.
75. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1961. № 5. С. 29-34.
76. Имангожина О.З. Классификация видов учебной литературы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. М.: НИЦ Академия Естествознания, 2015. № 12-3. С. 516-519.
77. Иняшкин С.Г. Как читают дети поколения Z // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. № 1. С. 114-118.
78. Ипполитов С.С., Карпенко С.В., Пивовар Е.И. Российская эмиграция в Константинополе в начале 1920-х годов (Численность, материальное положение, репатриация) // Отечественная история. М.: Академиздатцентр «Наука», 1993. № 5. С. 75-85.
79. Исаева А.Н., Малахова С.А. Клиповое мышление: психологические дефициты и альтернативы // Мир психологии. М.: Изд-во МПСУ, 2015. № 4 (84). С. 177-191.
80. Капралова И.М. Изучение потребностей в овладении иностранным языком у студентов специальностей, связанных с информационными технологиями // Иностранные языки: теория и практика преподавания: материалы Международной научной конференции. Минск: Изд-во БГЭУ, 2002 г. С. 98-99.
81. Караванова Н.Б. Матрешка А1. Разговорный курс русского языка. Основы русской грамматики. Учебник. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 270 с.
82. Караджан Х. Исторические основы обучения русскому языку в Турции // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2013. № 1. С.



102-105.

83. Караоол С.С. Коммуникативные упражнения в обучении диалогической речи // Вестник ТГУ. Педагогические науки. Томск: Изд-во ТГУ, 2011. № 4. С. 100-104.
84. Каргина Е.М. Создание естественных речевых ситуаций при обучении устной иноязычной речи // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3988> (Дата обращения – 07.02.2019).
85. Кишкель Е.Н. Совершенствование методики разработки учебника: на примере учебников по управлению для среднего профессионального образования. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 222 с.
86. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе: сборник статей. М.: Педагогика, 1973. 256 с.
87. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. Казань: Издательство Молодой ученый, 2011. № 3. Т.2. С. 118-121.
88. Кодзова З.Н. Визуальные средства в обучении иностранным языкам // Вестник МГТУ. М.: Изд-во МГТУ, 2018. № 4. С. 73-79.
89. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Юрайт, 2019. 440 с.
90. Корицкий С.А. Новая Россия и Новая Турция: первые шаги навстречу друг другу (российско-турецкие отношения в 20-30-х годах XX века). Анкара: Посольство Российской Федерации в Турецкой Республике, 2017. 17 с.
91. Коркмасова Д.А. Судьба первой турецкой газеты на русском языке «Стамбульские новости» // Восточный архив. М.: Институт востоковедения РАН, 2012. № 2 (26). С.47-50.
92. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. Washington: ACCELS, 2010. Vol. 60.
93. Кочкар Р. Возможности использования новых технологий при обучении

- русскому языку в Турции // Самарский научный вестник. Самара: Изд-во ПГСГА, 2015. № 1 (10). С. 90-92.
94. Кошелева О.Е. Типология учебной литературы для начального обучения (эксперимент по созданию формализованной базы данных) // Проблемы современного образования. М.: Изд-во МПГУ, 2014. № 6. С. 15-23.
95. Круглый стол «Национально ориентированный учебник по русскому языку: от замысла к воплощению» // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. № 1. С. 107-108.
96. Куваева А.С. Система упражнений в современной компетентностной парадигме обучения устной иноязычной речи. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 253 с.
97. Кумбашева Ю.А. Человек в современном мире: учебное пособие по разговорной практике. М.: Флинта. Наука, 2006. 200 с.
98. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М.: Высшая школа, 1970. 127 с.
99. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. 1975. № 10. С. 63-84.
100. Лебедева И.С., Павлова Е.Б. Интерактивность как базовый принцип организации обучающих пособий с использованием информационных коммуникационных технологий // Вестник МГЛУ. М.: Изд-во МГЛУ, 2010. № 27 (606).
101. Лелюшкина К.С. Принцип ситуативности в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению // Вестник ТГПУ. Тула: Изд-во ТГПУ, 2004. № 5. С. 103-105.
102. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. СПб.: Ленанд, 2014. 256 с.
103. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 2009, № 8. С.133-139.
104. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.

105. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 528 с.
106. Ломакина О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика. Волгоград: Перемена, 2002. 224 с.
107. Лурье А. С. О комплексном использовании технических средств при обучении иностранным языкам в языковых вузах // Комплексное применение технических средств при обучении иностранным языкам с целью интенсификации учебного процесса в языковых вузах: сб. науч. трудов. 1991. № 385. С. 5-12.
108. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1984. № 2. С.20-23.
109. Малашенко А.Р. Российско-турецкие отношения в конце XX – начале XXI вв. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2018. 96 с.
110. Мартынова М.А., Николенко Е.Ю. Современные учебники РКИ: опыт анализа // Reosiahag: Journal of Institute for Russian Studies. Chungbuk National University. Международный журнал (Южная Корея). 2016. № 12. С. 107-133.
111. Мевсим Х. Международный симпозиум. Славистика в Турецкой Республике. Пловдив, 2003. 62 с.
112. Мильруд Р.П. К проблеме создания учебника иностранного языка: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004. № 3 (35). С. 119-126.
113. Митина Н.Г. Способы интерпретации заданий коммуникативного типа на уроке РКИ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. № 61. С. 433-436.
114. Митрюхина И.Н. Роль инструкций коммуникативно-познавательных задач в формировании интереса при обучении говорению переводчиков в сфере

- профессиональной коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 2009. № 113. С. 150-156.
115. Михальская А.К. Риторика. 10-11 классы. Базовый уровень. ФГОС. М.: Дрофа, 2014. 496 с.
116. Моисеев П., Розалиев Ю. К истории советско-турецких отношений. М.: Госполитиздат, 1958. 85 с.
117. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2008. № 4. С. 96-98.
118. Нгуен Ч.З. Лингвометодические основы базового учебника практического курса русского языка для студентов-филологов национальных вузов. Автореф. дис. ... доктора пед. наук. М.: 1998. 34 с.
119. Ндяй М. Лингвометодические основы учебника русского языка для образовательной системы Сенегала: этап школьной и довузовской подготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. М.: 2010. 19 с.
120. Никитина Е.А., Чуваева К.М. Факторы эффективности обучения русскому языку студентов из Турецкой Республики // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Мат-лы Межд. Науч.-практич. конф. Казань, 2016. С.261-265.
121. Никитина Е.Г. Специфика иноязычной подготовки будущих экономистов в условиях неязыкового вуза // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. по материалам II Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием. Чебоксары, 2008. С. 201-204.
122. Николенко Е.Ю. Современный учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному как соединение компонентов лингводидактической среды // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под ред. Л.А.Вербической и др. Шанхай, М.: Центр международного образования МГУ, 2012. Том 3. С.264-267.

123. Ноздрякова Е.В. Принцип интерактивности в образовании: ретроспективный обзор педагогической теории и практики // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Курск: Изд-во КГУ, 2016. № 3 (22). С. 17-21.
124. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.
125. Овчинникова Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189> (Дата обращения – 26.03.2019).
126. Олджай Т. К вопросу истории переводов русской литературы в Турции (1923-1960 гг) // Вестник ХНУ им. В.Н. Каразина. Хмельницкий: Изд-во ХНУ, 2004. № 631. С. 266-271.
127. Олджай Т. Рецепция переводов русских литературно – художественных произведениях в Турции // Uluslararası Rusya Araştırmaları Dergisi. 2010. Vol. 3. № 5. С. 23-44.
128. Павлушова Е.Л., Шкабара Н.И. Применение новых форм обучения русскому языку как иностранному (элементарный уровень обучения). Инфографика // Известия ВГПУ. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2018. № 3 (126). С. 143-148.
129. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи // Тезисы докладов и выступлений: Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. М.,1969.
130. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

131. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
132. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М.: Флинта: Наука, 1998. 310 с.
133. Пичуева А.В. Анализ потребностей обучающихся иностранному языку: история вопроса // Северный регион: наука, образование, культура. Сургут: Изд-во СГУ, 2018. № 3. С. 13-16.
134. Полетаева М.И. Личностно-ориентированный подход к работе с вузовским учебником иностранного языка: начальный этап обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: 2015. 27 с.
135. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39), Ч 2. С. 133-137.
136. Потеня А.А. Мысль и язык. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 290 с.
137. Потемкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб.: Изд-во ЛГУ, 2013. № 2. С. 215-224.
138. Пресс И.А. О педагогическом дизайне и педагогическом проектировании вузовского учебника нового поколения: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. М.: Академия Естествознания, 2015. № 1-1. С. 1054.
139. Проблемы школьного учебника: сборник статей. Язык и стиль школьных учебников. Вып. 18 / Под ред. Д.И. Трайтак. М.: Просвещение Москва, 1974. 320 с.
140. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. 243 с.

141. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск: Изд-во УГУ, 2011. 81 с.
142. Резников А.Б. Советско-турецкие культурные и научные связи в 1920–30-е гг. // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2014. № 1. С. 279-286.
143. Рогова Г.В., Мануэльян Ж.И. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1986. № 3. С. 15-20.
144. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с.
145. Сальникова Е.В. Описание этапов опытно-экспериментальной работы по развитию культуры коммуникации иностранных студентов в процессе языковой подготовки // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Пенза: Изд-во ПГУ, 2012. № 28. С. 1025-1031.
146. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М.: Просвещение, 1983. 128 с.
147. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. М.: Университетская книга, 2001. № 10. С. 16-26.
148. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.
149. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М.: Русский язык, 1979. 138 с.
150. Сотниченко И.А. Россия и Турция: от соперничества к сотрудничеству. Перспективы развития российско-турецких отношений. М.: Медина. URL: [http://www.idmedina.ru/books/materials/turkology/1/plenary\\_sotnichenko.htm](http://www.idmedina.ru/books/materials/turkology/1/plenary_sotnichenko.htm) (Дата обращения – 11.09.2017).
151. Старков А.П. Ситуативная наглядность при обучении иностранным языкам: тез. науч. – метод. конф. МГПИИЯ. М.: Просвещение: 1967. 150 с.
152. Таирова А.В., Качалова А.А. О некоторых национально-психологических

- и психолингвистических особенностях турок (из опыта преподавания РКИ во Владимирском государственном университете) // Педагогические науки. 2013. № 3 (14). [Электронный ресурс] URL: [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2013/Philologia/9\\_134058.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2013/Philologia/9_134058.doc.htm) (Дата обращения – 20.08.2019).
153. Тамбовкина Т.Ю. Компонентный анализ содержания учебно-методического комплекса по иностранным языкам с позиции обновляющейся образовательной среды // Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. Калининград: Изд-во БФУ, 2012. № 11. С. 51-55.
154. Теремова Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПГУ, 2013. № 2. С. 96-100.
155. Теремова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: каким ему быть? // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПГУ, 2007. № 1-2. С. 69-71.
156. Теремова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: содержательный и дидактический аспекты // Universum: Вестник Герценовского университета. СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. № 6. С. 25-29.
157. Требования к современному учебнику русского языка для иностранцев / Сост. А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, Л.Б. Трушина. М.: Изд-во ИРЯП, 1981. 28 с.
158. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. СПб.: Ленанд, 2015. 156 с.
159. Хавронова С.А. К вопросу о лингводидактике и методике // Слово. Грамматика. Речь. Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М.: МАКС Пресс, 2021. С. 36-44.
160. Хавронова С.А., Гуляева И.В. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // Вестник РУДН. Серия: Русский и



- иностранные языки и методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН, 2013. № 2. С. 11-16.
161. Хаврони́на С.А., Митрофа́нова О.Д. Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. СПб: МАПРЯЛ, 2015. С. 717-722.
162. Хаврони́на С.А., Эмра́к К. Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // Русистика. М.: Изд-во РУДН, 2021. Т. 19. № 3. С. 313-330.
163. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 7-286.
164. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
165. Хри́столобова Л.В. Анализ монологического высказывания в условиях речевой ситуации // Специальное образование. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2009. № 1. С. 63-70.
166. Царько́ва В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
167. Це́тлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение, 1991. С. 269-304.
168. Череповская И.Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: продвину́тый этап обучения. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 208 с.
169. Черка́шина Т.Т. Методическая ограниченность и безграничность «игрового поля» урока РКИ // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах. Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. М.: Изд-во РУДН, 2019. С. 134-

- 144.
170. Черкашина Т.Т. На краю дискурса: языковые единицы как «строительный материал» межкультурной коммуникации // Горизонты современной русистики. Сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летнему юбилею академика В. Г. Костомарова. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. С. 679-688.
171. Черкашина Т.Т., Новикова Н.Н., Ковтун Л.В., Будильцева М.Б. Лингвистические и когнитивные элементы коммуникативной нормы в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. № 1 (266). С. 53-63.
172. Чиад И.С.Ч. Методические основы учебника русского языка для иракских школ. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 24 с.
173. Чигринова Е.А. Изучение темы «Значение отсутствия/наличия» на занятиях РКИ в дистанционном режиме (на начальном уровне) // Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах: практический аспект. Мат-лы VI всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2021. С. 101-103.
174. Чигринова Е.А. К проблеме определения коммуникативных стратегий и тактик как способа достижения цели // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: мат-лы межд. науч. конф., посвящ. 50-летию каф. рус. яз. и к-ры рус. речи РостГМУ. Ростов: Изд-во РостГМУ, 2018. С. 31-34.
175. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. Учебное пособие. М.: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
176. Шарафутдинова О.И. Специфика изучения русского языка как родного и иностранного (нормативный аспект) // Вестник ЧГУ. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. С. 276-278.
177. Шентюрк Н. Российско-турецкие культурные связи в условиях современных межкультурных отношений. Автореф. дис. ... канд. ист.

- наук. СПб., 2016. 23 с.
178. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1963. 191 с.
179. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
180. Щукин А.Н. Русский язык как иностранный: основы учебниковедения. М.: ИКАР, 2018. 324 с.
181. Эргин О. История народного просвещения Турции. Стамбул, 1939. Т. 1.
182. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. СПб: Изд-во ЛГУ, 2011. 43 с.
183. Якушев М.В. Перспективы развития теории учебника иностранного языка // Ученые записки ПГУ. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. № 1 (146). С. 50-54.
184. Яшин Б.Л. Культура общения: теория и практика коммуникаций. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2015. 243 с.
185. Арцишевський Р.А. Підручник учора, сьогодні, завтра // Підручник ХХІ століття. 2003. № 1–4. С. 22–29.
186. Смагін І.І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.). Дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 562 с.
187. Altan A. Türkiye’de Rus Dili ve Edebiyatı Çalışmaları, Rus Edebiyatından Çeviriler (1884-1940) ve Rusça Öğrenimi (1883-2006) // Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi (Ankara Üniversitesi). 2006. Cilt 46, Sayı 2. Pp. 1-27.
188. Beal G. 8 Key Differences between Gen Z and Millennials. 2016. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.huffingtonpost.com/georgebeall/8keydifferencesbetween\\_b\\_12814200.html](http://www.huffingtonpost.com/georgebeall/8keydifferencesbetween_b_12814200.html) (Дата обращения – 01.06.2020).
189. Bocanegra-Valle A. Foreign language learning needs in higher education: Reasons for convergence and accountability // Revista de Lenguas para Fines

- Espedficos. 21.1, 2015. С. 67–87.
190. Bruinessen M. van. Kurds and the City // Bozarslan H., Scalbert-Yücel C. Joyce Blau l'éternelle chez les Kurdes. Istanbul, 2013. Pp. 273-295.
191. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 2001.
192. Elmore T. Homelanders: The Next Generation. Translating Our Message to Reach Generation Z. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://influencemagazine.com/practice/homelanders-the-next-generation> (Дата обращения – 03.06.2020).
193. Güney E. Rus klasikleri // Tercüme. 1946. № 28.
194. Hymes D. Toward Ethnography of Communication // American Anthropologist. 1964. Volume 66, Issue 6, Part 2. Pp. 1-34.
195. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. 1972. Pp. 269-293.
196. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California, 2009. 202 с.
197. Kochan B. Rollenspiel als Mittel des sprachlichen und sozialen Lernens. Athenäum, 1981. 240 p.
198. Munby J. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 420 p.
199. Rivers W. A Practical Guide to the Teaching of French. Oxford University Press, 1985. 360 p.
200. Searle J.D. Speech Acts // Language in Social Context. 1972.
201. Süslü A. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin 50 yıllık tarihi. Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986. 215 p.
202. Toffler A. The Third Wave. Bantam Books, 1984. 560 p.

203. ГОСТ 7.60-2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. Минск: Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2003. 41 с.
204. Договор об основах отношений Российской Федерации и Турецкой Республики. 25 мая 1992 г. (Ратифицирован постановлением Верховного Совета РФ от 3 июня 1993 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901926138> (Дата обращения – 15.11.2017).
205. Запись беседы Полномочного Представителя СССР в Турции с министром просвещения Турции Хикметом 6 февраля 1934 г. // Док-ты внеш. пол. СССР. Т. XVII. М., 879 с.
206. О международном положении и внешней политике СССР в 1925 г. // Документы внешней политики СССР. Т. IX. М., 1964. 783 с.
207. Письмо Минобразования РФ от 23.09.2002 г. № 27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов «учебник» и «учебное пособие», данных в ГОСТ 7.60-90 «Издания, основные виды. Термины и определения» // Информационно-правовой портал Гарант.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/1590595/> (Дата обращения – 01.05.2018).
208. Стандарт отрасли издания. Термины и определения. ОСТ 29.130-97 // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=OTN&n=9245#02655680392715345> (Дата обращения – 15.11.2017).
209. Телеграмма Полномочного Представителя СССР в Турции в Народный Комиссариат Иностранных Дел СССР 9 августа 1932 г. // Док-ты внеш. пол. СССР. Т. XV. М., 1969. 867 с.

## Приложение А

(Справочное)

### Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному

Таблица А.1 – Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному

Город	Тип учебного заведения								Все го
	Универс итет (кафедра русского языка и литерату ры)	Универс итет (отдельн ая кафедра отсутств ует)	Шко ла	Колле дж	Лиц ей	Детск ий сад	Центр дополнитель ного образования	Организация соотечествен ников	
Анкара	2	9	3	4	2	3	7	4	34
Стамбул	5	4	4	3	-	3	4	4	27
Анталья	1	1	4	1	-	-	-	2	9
Измир	-	2	-	-	-	-	1	1	4
Алания	-	1	-	-	1	-	-	2	4
Агры	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ардахан	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кайсери	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Карс	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кахраманм араш	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Конья	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Мугла	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Трабзон	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Чанаккале	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Эдирне	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Эрзурум	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Эскишехир	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кирения	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Адана	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Кушадасы	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Маниса	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Мармарис	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Всего	16	21	12	8	3	6	12	17	96

Таблица А.2 – Дошкольные образовательные организации

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Анкара	Детский сад «Миник девлер» // Minik Devler Anaokulu	35-40	2013
Анкара	Детский сад «Бештепе» // Beştepe Anaokulu	-	2015
Анкара	Детский сад «З КУШАГЫ», частное учебное заведение им. Эрьяман Гёксу // Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları “Z KUŞAĞI Anaokulu”	-	2017
Стамбул	Детский сад «Окан» // Okan Anaokulu	-	2011
Стамбул	Детский сад при Интернациональном образовательном центре «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Лингвистический детский сад «Аделия» // Baha Dağ Özel Uluslararası Eğitim Kurumları	15	2018

Таблица А.3 – Школы, колледжи, лицеи

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Алания	Международная русская школа-лицей «Классика- М» // Özel Klassika-M Uluslararası İlkokulu, Ortaokulu, Lisesi	140	2014
Анкара	частная школа Фонда Университета «Гази» // Gazi Üniversitesi Vakfı Özel okulları	50	1998
Анкара	Колледж «Зафер» // Zafer Koleji	80	2011
Анкара	Колледж «Артэ» // Arte Koleji	200-250	2014
Анкара	Школа-лицей «Бештепе» // Beştepe lisesi	700	2015

## Продолжение Таблицы А.3 – Школы, колледжи, лицеи

Анкара	СОШ при Посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова // ---	120	2015
Анкара	Колледж «З КУШАГЫ», частное учебное заведение им. Эрьяман Гёксу // Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları ‘‘Z KUŞAĞI koleji’’	более 400	2017
Анкара	Лицей «Тыназтепе Анадолу» // Tınaztepe Anadolu lisesi	600-650	-
Анкара	Колледж английской культуры // İngiliz kültürkolejleri	-	2019
Анкара	Лицей Ататюрка // Atatürk lisesi	-	-
Анталья	Колледж «Академия туризма» // Özel Antalya International College of Tourism	более 300	2000
Анталья	Колледж «Бахчешехир» // Bahçeşehir koleji	-	-
Анталья	Школа «Угур» // Uğur Okulları	-	-
Измир	Анатолийский лицей в честь Десятилетия Кипы // Kıra 10. yıl anadolu lisesi	-	-
Стамбул	Основная общеобразовательная школа при Генеральном Консульстве России	64	1988
Стамбул	Колледж «Балканлар» // Balkanlar Koleji	40	2006
Стамбул	Колледж «Окан» // Okan Koleji	60-70	2011
Стамбул	ТЕД «Рёнесанс» // TED Rönesans Koleji	20	2014
Стамбул	Начальная и средняя школа при Интернациональном образовательном центре «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Русскоязычная Лингвистическая школа им. В.И. Даля // Rus Uç Dilbilim Okul	60	2016
Стамбул	Международная Русская Школа им. А. С. Пушкина // İstanbul Puşkin Milletlerarasi Rus Okulu	150	2017



Таблица А.4 – Университеты

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Агры	Университет им. Ибрагима Чечена // Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	260	2007
Аланья	Аланийский университет им. Алааддина Кейкубата // Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	900	2015
Анкара	Анкарский университет социальных наук // Ankara sosyal bilimler Üniversitesi	25-30	2013
Анкара	Анкарский университет // Ankara Üniversitesi	200	1935
Анкара	Средневосточный технический университет // Orta Doğu Teknik Üniversitesi	-	-
Анкара	Университет «АТЫЛЫМ» // T.C. Atılım Üniversitesi	20-30	2010
Анкара	Университет «БАШКЕНТ» // Başkent Üniversitesi	40-50	2015
Анкара	Университет «Билькент» им. Ихсана Дограмаджи // İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	190-200	1996
Анкара	Университет «Гази» // Gazi Üniversitesi	180-200	1995
Анкара	Университет гражданской авиации Турции // Türk hava Kurumu Üniversitesi	50-60	2012
Анкара	Университет «Хаджеттепе» // Hacettepe Üniversitesi	150-200	2005
Анкара	Университет «Чанкая» // Çankaya Üniversitesi	150	-
Анкара	Экономико-технологический университет Объединения палат и бирж Турции // TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	100	2004
Анталья	Научный университет Анталии // Antalya Bilim Üniversitesi	100	2012
Анталья	Университет Акдениз // Akdeniz Üniversitesi	100	2018

## Продолжение Таблицы А.4 – Университеты

Ардахан	Ардаханский университет // Ardahan Üniversitesi	100	2014
Измир	Университет «Ящар» // Yaşar Üniversitesi	60-80	2010
Измир	Измирский экономический университет // İzmir Ekonomi Üniversitesi	-	-
Кайсери	Университет «Эрджиес» // Erciyes Üniversitesi	485	1992
Карс	Кавказский университет // Kafkas Üniversitesi	-	2004
Кахраманмараш	Университет им. Сютчу Имама // Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	20	1992
Конья	Сельчукский университет // Selçuk Üniversitesi	80	1992
Мугла	Университет им. Сыткы Кочмана в Мугле // Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1000	1992
Стамбул	Профессиональный колледж «Анадолу БИЛ» в Стамбульском университете «Айдын» // İstanbul Aydın Üniversitesi, Anadolu BİL Yüksekokulu	250	2003
Стамбул	Стамбульский университет им. Сабахаттина Заима // İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	40	2014
Стамбул	Стамбульский университет «Медениет» // İstanbul Medeniyet Üniversitesi	10	2011
Стамбул	Стамбульский университет «Окан» // İstanbul Okan Üniversitesi	310	2004
Стамбул	Стамбульский университет // İstanbul Üniversitesi	200	1992
Стамбул	Университет «Едитепе» // Yeditepe Üniversitesi	30	1996
Стамбул	Университет «Озйегин» // Özyeğin Üniversitesi	65-70	2007
Стамбул	Университет МЕФ // MEF Üniversitesi	70	2014
Стамбул	Университет Едитепе // Yeditepe Üniversitesi	260-300	1996

## Окончание Таблицы А.4 – Университеты

Трабзон	Черноморский технический университет // Karadeniz Teknik Üniversitesi	235	2009
Чанаккале	Университет Чанаккале «18 марта» // Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	550	1992
Эдирне	Тракийский университет // Trakya Üniversitesi	190-200	2010
Эрзурум	Ататюркский университет // Atatürk Üniversitesi	150	-
Эскишехир	Анатолийский университет // Anadolu Üniversitesi	250	2010

## Таблица А.5 – Центры дополнительного образования

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Анкара	Исследовательско-прикладной центр турецкого и иностранных языков «TÖMER» при Анкарском университете // Ankara Üniversitesi TÖMER. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	-	1984
Анкара	Центр русского языка на базе курсов иностранных языков «Active English» // Active English Yabancı Dil Merkezi	200	2007
Анкара	Русский центр образования и культуры «РУКЕМ» // RUKEM – Rus Kültür ve Eğitim Merkezi	150	2013
Анкара	Центр искусства и культуры «Маэстро» // Maestro Sanat ve Kültür Merkezi	90-100	2015
Анкара	Центр развития ребенка «Лукоморье» // Masal Yetenek Geliştirme Atolyesi	150-200	2009

## Продолжение Таблицы А.5 – Центры дополнительного образования

Анкара	Институт исследования России (РУСЕН) // Rusya Araştırmaları Enstitüsü RUSEN	10	2017
Анкара	Центр русского языка и культуры РУСМЕР // Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER	80	2013
Анкара	Школа выходного дня «Веселая школа Чаййолу» // ‘Mutlu Okul Çayyolu’ Hafta Sonu Okulu	50	2014
Измир	Народные образовательные центры г. Измир // İzmir Halk Eğitim Merkezleri	по заявке	-
Стамбул	Интернациональный образовательный центр «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Стамбульские муниципальные курсы искусств и профессионального образования ИСМЕК // İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları İSMEK	600-650	2013
Стамбул	Русскоязычный театр-студия «Мозаика» // Rus Dili Tiyatro-stüdyo ‘Mozaik’	100	2014
Эскишехир	Учебный центр русского и турецкого языков «Престиж» // Prestij Rusça Türkçe Eğitim Merkezi	20-25	2018

## Таблица А.6 – Сообщества российских соотечественников

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Адана	Представительство общества русского языка и культуры им. Солженицына // Soljenitsin Rus Dili ve Kültür Derneği. Adana Temsilciliği	45	2017

## Продолжение Таблицы А.6 – Сообщества российских соотечественников

Аланья	Ассоциация русской культуры и образования г. Аланьи // Alanya Rus Kültür ve Eğitim Derneği	100-150	2009
Аланья	Межкультурная ассоциация межличностного роста и развития «Эдурус» //	60	2011
Анкара	Ассоциация преподавателей-славистов и переводчиков // Slav Dilleri Eğitimcileri ve Tercümanlar Derneği	более 100	2016
Анкара	Ассоциация русскоговорящей молодежи // Rus Dili Konuşan Gençler Derneği	-	2014
Анкара	Ассоциация русской культуры г. Анкары // Rus Kültür Derneği	127	2004
Анкара	Молодежная танцевально-спортивная ассоциация «Фавори» // Favori Dans Gençlik ve Spor Kulübü Derneği	45-50	2014
Анталья	Русское общество Анталы // Rusya Dostluk ve Kültür Derneği	30	2010
Анталья	Русское общество искусства и культуры // Rus Sanat ve Kültür Derneği	350	2012
Измир	Общество изучения русского языка и культуры им. А.И. Солженицына // Soljenitsin Rus Dili ve Kültürü Derneği	250	2009
Кушадасы	Ассоциация изучения русского языка и культуры им. А.И. Солженицына. Представительство // Soljenitsin Rus Dili ve Kültür Derneği. Kuşadası Temsilcilik	50	2018
Маниса	Ассоциация Образования и Культуры Русскоговорящих г. Маниса. Билингвальный Центр // Rusça Konuşanlar Eğitim ve Kültür Derneği. Bilingual Center	25	2015

## Окончание Таблицы А.6 – Сообщества российских соотечественников

Мармарис	MaРус – Российско-турецкое общество межкультурного сотрудничества г. Мармарис // MaРус – Marmaris Rusya Kültür ve İşbirliği Derneği	более 50	2018
Стамбул	НКО «Общественная дипломатия» // Toplumsal Diplomasi	200	2018
Стамбул	Объединение центров дополнительного образования для детей-билингвов // -	-	2015
Стамбул	Российское общество просвещения, культурного и делового сотрудничества // Rusya Eğitim, Kültür ve İşbirliği Derneği	200	2005
Стамбул	Центр русского языка при Ассоциации предпринимателей Стамбула, России и соседних стран // Rus Dili Merkezi, İstanbul-Rusya ve Komşu Ülkeler Girişimciler Derneği	50-70	2012

**Приложение Б***(обязательное)***Анкета для опроса учащихся****АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Yaşar Üniversitesi'nde Rusça dilinin araştırılması

Rusça I

**Öğrenci kişisel verileri**

Adı, soyadı \_\_\_\_\_

Cinsiyet    E        K

Yaş \_\_\_\_\_

**Fakülte**

Program    lisans        yüksek lisans

Bölüm \_\_\_\_\_

Üniversitede öğrenim yılı 1        2        3        4+

**Anket**

1) Rusça öğrenmek için hedefiniz nedir? Gerekli sayıda seçeneği işaretleyin veya kendiniz yazın.

- Rusça dili ile genel aşinalık.
- Rusça konuşan insanlarla canlı iletişim.
- Rusça konuşan insanlarla sanal iletişim.
- Rusya'da veya Rusça konuşulan diğer ülkelerde eğitim almak / devam etmek.
- Gelecek meslek hayatında Rusça dilinin kullanılması.
- Rusya veya Rusça konuşulan diğer ülkelerde çalışma.

- Seyahat.
- Rusça kurgu, profesyonel edebiyat ve periyodik okuma.
- Rus filmlerini izleme.
- Çevrimiçi oyunlar.
- Programım diğer seçmeli derslerden daha fazla uyacak krediye / zamana ihtiyacım var.
- Diğer: \_\_\_\_\_

2) En çok Rusça dilini öğrenmenize (hatırlamanıza, anlamınıza, uygulamanıza) yardımcı olan nedir? Gerekli sayıda seçeneği işaretleyin.

- Öğretmenin açıklaması.
- Evde bireysel çalışma.
- Sınıfta çift veya grup çalışması.
- Çeviriciyi kullanma.
- Rusça konuşan bir kişi ile iletişim.
- Eğitim videolarını görüntüleme.
- Diğer: \_\_\_\_\_

3) Tecrübenize dayanarak, Rusça konuşurken en zor olan nedir? Bir veya iki ögeyi secin.

- Telaffuz.
- Cümle içinde kelime sırası.
- Kelimeleri cinsiyetlerine göre eşleştirme (*male – female – neutral*).
- Çoğul eki yapma (*singular – plural*).
- Fiil çekimi (şimdiki zaman).
- Rus rakamlar.
- Diğer: \_\_\_\_\_



4) Rusça dil derslerinde gereksiz veya ilgisiz olduğunu düşündüğünüz herhangi bir konu var mıydı? Öyleyse, bu konuları adlandırın.

- Hayır.
- Evet: \_\_\_\_\_

5) Anket konusuna başka bir şey eklemek ister misiniz? Dilekler ve geri bildirim.

\_\_\_\_\_

Teşekkürler!

## АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Опрос касательно дисциплины «Русский язык» в Университете Яцар

Русский язык I

### Личные данные студента

Имя, фамилия \_\_\_\_\_

Пол            М            Ж

Возраст        \_\_\_\_\_

### Факультет

Программа        Бакалавриат                    Магистратура

Отделение \_\_\_\_\_

Год обучения в университете 1        2        3        4+

### Анкета

1) Какова ваша цель изучения русского языка? Отметьте необходимое количество вариантов или напишите свой.

- Общее знакомство с русским языком.
- Живое общение с русскоговорящими людьми.
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми.
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке.
- Использование русского языка в будущей профессии.
- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке.
- Путешествия.
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке.
- Просмотр русских фильмов.
- Онлайн игры.
- Мне просто нужны баллы/ курс подходит к моему расписанию больше, чем другие факультативные предметы.
- Другое: \_\_\_\_\_

2) Что помогает вам изучать (запоминать, понимать, практиковать) русский язык больше всего? Отметьте необходимое количество вариантов.

- Объяснение преподавателя.
- Индивидуальная работа дома.
- Парная или групповая работа в классе.
- Использование переводчика.
- Общение с русскоговорящим человеком.
- Просмотр обучающих видео.

○ Другое: \_\_\_\_\_

3) Исходя из вашего опыта, что является наиболее трудным при говорении на русском языке? Отметьте один или два пункта.

- Произношение.
- Порядок слов в предложении.
- Согласование слов в соответствии с их родом и числом.
- Образование единственного и множественного числа.
- Спряжение глагола (настоящее время).
- Русские цифры.
- Другое: \_\_\_\_\_

4) Были ли темы на уроках русского языка, которые показались вам ненужными или неинтересными? Если да, назовите эти темы.

- Нет.
- Да: \_\_\_\_\_

5) Хотите ли вы добавить что-то еще по теме опроса? Пожелания и отзывы.

\_\_\_\_\_

Спасибо!

## Приложение В

(обязательное)

### Результаты анкетирования учащихся в Университете Яцар

Всего человек приняло участие в опросе: 142.

Курс Russian I – 78 человек. Среди них:

Юноши	Девушки
47 человек в возрасте от 19 до 28 лет	31 человека в возрасте от 19 до 23 лет
19 лет – 2 человека	19 лет – 6 человек
20 лет – 5 человек	20 лет – 5 человека
21 год – 9 человек	21 год – 10 человек
22 года – 9 человек	22 года – 4 человека
23 года – 12 человека	23 года – 6 человек
24 года – 4 человека	
25 лет – 1 человек	
26 лет – 2 человека	
27 лет – 2 человек	
28 лет – 1 человек	

Год обучения в университете:

1 курс – 4 человека.

2 курс – 15 человек.

3 курс – 22 человека.

4 или последний курс<sup>19</sup> – 36 человек.

<sup>19</sup> Некоторые студенты не завершают программу бакалавриата в течение 4-ех лет по причине неуспеваемости, однако при оплате обучения имеют право учиться до тех пор, пока не пройдут программу успешно.

Курс Russian II – 27 человек. Среди них:

Юноши	Девушки
9 человек в возрасте от 20 до 28 лет	18 человек в возрасте от 19 до 23 лет
20 лет – 1 человек	19 лет – 1 человек
21 год – 4 человека	20 лет – 5 человек
22 года – 3 человека	21 год – 4 человека
28 лет – 1 человек	22 года – 5 человек
	23 года – 3 человека

Год обучения в университете:

1 курс – 0 человек.

2 курс – 15 человек.

3 курс – 4 человека.

4 или последний курс – 8 человек.

Курс Russian III – 23 человека. Среди них:

Юноши	Девушки
9 человек в возрасте от 19 до 25 лет	14 человек в возрасте от 20 до 22 лет
19 лет – 1 человек	20 лет – 4 человека
20 лет – 3 человек	21 год – 7 человек
21 год – 2 человека	22 года – 2 человека
23 года – 1 человек	23 года - 1
24 года – 1 человек	
25 лет – 1 человек	

Год обучения в университете:

1 курс – 0 человек.

2 курс – 3 человека.

3 курс – 13 человек.

4 или последний курс – 7 человек.

Курс *Russian IV* – 14 человек. Среди них:

<u>Юноши</u>	<u>Девушки</u>
5 человек в возрасте от 20 до 23 лет	9 человек в возрасте от 20 до 23 лет
20 лет – 1 человек	20 лет – 2 человека
21 год – 1 чел	21 год – 5 человек
22 года - 1	23 года - 2
23 года – 2 человек	

Год обучения в университете:

1-ый год обучения – 0 человек.

2-ой год обучения – 1 человек.

3-ий год обучения – 8 человек.

4-ый или последний год обучения – 5 человек.

Факультет и отделение:

1. Факультет гуманитарных и социальных наук – 56 человек.

- Международные отношения – 29 человек.
- Устный и письменный перевод – 14 человек.
- Психология – 11 человек.
- Английский язык и литература – 2 человека.

2. Инженерный факультет – 24 человека.

- Программное обеспечение – 10 человек.
- Промышленная инженерия – 6 человек.
- Компьютерная техника – 5 человек.
- Инженерия энергетических систем – 3 человека.

3. Факультет бизнеса – 23 человека.

- Управление международной логистикой – 5 человек.
- Экономика – 6 человек.
- Управление – 5 человек.
- Международная торговля и финансы – 7 человек.

4. Архитектурный факультет – 22 человека.

- Архитектура – 18 человек.
- Внутренний и внешний дизайн – 4 человека.

5. Школа (факультет) прикладных наук – 6 человек.

- Управление в сфере туризма – 6 человек.

6. Факультет коммуникаций – 4 человека.

- Реклама и связи с общественностью – 3 человека.

- Дизайн визуальных коммуникаций – 1 человек.

7. Факультет искусства и дизайна – 4 человека.

- Промышленный дизайн – 3 человека.
- Кинематограф – 1 человек.

8. Училище при университете – 3 человека.

- Внешняя торговля – 1 человек.
- Морское управление – 1 человек.
- Логистика – 1 человек.

Вопрос 1. Цели изучения русского языка (любое количество ответов):

- Использование русского языка в будущей профессии – 80 человек.
- Путешествия – 68 человек.
- Живое общение с русскоговорящими людьми – 68 человек.
- Общее знакомство с русским языком – 66 человек.
- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке – 66 человек.
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми – 38 человек.
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке – 30 человек.
- Просмотр русских фильмов – 29 человек.
- Онлайн игры – 25 человек.
- Мне просто нужны баллы/ курс подходит к моему расписанию больше, чем другие факультативные предметы – 20 человек.
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке – 15 человек.
- Другое – 5 человек:



- Саморазвитие через изучение еще одного иностранного языка (после английского и турецкого) – 2 человека.
- Один из членов семьи является русским – 1 человек.
- Учил в лицее и хочу продолжить – 1 человек.
- Для проведения исследований, связанной со специальностью обучения – 1 человек.

Вопрос 2. Что помогает изучать (запоминать, понимать, практиковать) русский язык больше всего (любое количество ответов)?

- Объяснение преподавателя – 93 человека.
- Индивидуальная работа дома – 52 человека.
- Парная или групповая работа в классе – 51 человек.
- Общение с русскоговорящим человеком – 43 человека.
- Использование переводчика – 24 человека.
- Просмотр обучающих видео – 16 человек.
- Другое:
  - Посещение страны носителей языка – 1 человек.
  - Онлайн игры – 2 человека.
  - Видео на русском языке – 1 человек.
  - Языковые учебные приложения – 2 человека.
  - Индивидуальные консультации с преподавателем – 1 человек.

Вопрос 3. Наиболее трудное при говорении на русском языке (максимум два варианта ответа):

*Russian I*

- Произношение – 41 человек.

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 29 человек.
- Образование множественного числа существительных – 25 человек.
- Спряжение глагола (настоящее время) – 14 человек.
- Порядок слов в предложении – 11 человек.
- Затрудняюсь ответить – 2 человека.
- Значительная длина слов – 1 человек.
- Другое:
  - Ударение – 1 человек.

### *Russian II*

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 10 человек.
- Произношение – 9 человек.
- Спряжение глагола (настоящее время) – 9 человек.
- Образование множественного числа существительных – 8 человек.
- Порядок слов в предложении – 5 человек.
- Использование падежей (В.п., П.п.) – 5 человек.
- Русские цифры – 2 человека.
- Другое:
  - Нет сложностей, если приложить усилия и выделить необходимое время – 1 человек.

Вопрос 4. Были ли темы на уроках русского языка, которые показались ненужными или неинтересными?

- Да – 0 человек.
- Нет – 142 человека.

Вопрос 5. Любые комментарии, пожелания, отзывы.

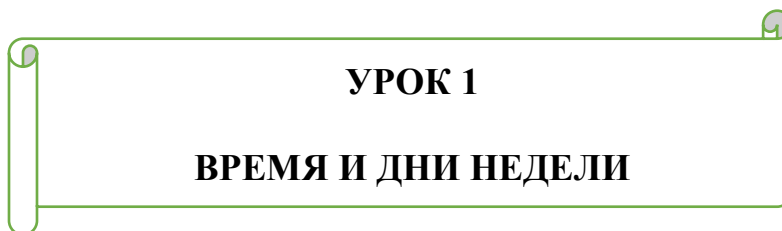
- Хотелось бы узнать о русской культуре – 1 человек.

## Приложение Г

(обязательное)

### Фрагмент разработанного учебного пособия

#### ФРАГМЕНТ РАЗРАБОТАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ВАРИАНТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ)



**Цель** – ответить на вопрос «Когда?».

**Языковая база:**

<i>Какой сегодня день?</i>	<i>Когда? В какой день?</i>
Понедельник	<b>В</b> понедельник
Вторник	<b>Во</b> вторник
Среда	<b>В</b> среду
Четверг	<b>В</b> четверг
Пятница	<b>В</b> пятницу
Суббота	<b>В</b> субботу
Воскресенье	<b>В</b> воскресенье

<i>Сколько сейчас времени? Который час?</i>	<i>Когда? Во сколько?</i>
1 час	<b>В</b> 1 час
2, 3, 4 часа	<b>В</b> 2, 3, 4 часа
5-20 часов	<b>В</b> 5-20 часов

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, колонки, подключение к сети интернет, приложение 1.1 – презентация «Когда автобус?», приложение 1.2 «Телепрограмма», приложение 1.3 – постер «Бизнес-презентация», приложение 1.4 – аудиозапись «Звонок».

### Задание 1

**Студент 1:** Вы находитесь на одной из улиц в России и вам необходимо узнать время. Как вы это сделаете?

**Студент 2:** Посмотрите на часы: как вы ответите?

**Методический комментарий:** для данного упражнения используется генератор случайного времени онлайн, например, на сайте <https://www.random.org/clock-times/>. Промежуток времени выставляется в один час для сообщения точного времени и тренировки сопутствующих грамматических форм слова «час».

#### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Скажи, пожалуйста, который час?

**Студент 2:** Сейчас пять часов.

**Студент 1:** Спасибо!

**Задание 2**

**Студент 1:** Вы прибыли на автовокзал, чтобы поехать в один из русских городов. Как вы выясните у кассира, когда автобус? А сколько сейчас времени? Вы опоздали или ещё есть время?

**Студент 2:** Вы работаете кассиром на автовокзале. Как вы ответите на вопросы покупателя?

**Методический комментарий:** для проведения упражнения используется приложение 1.1 – презентация «Когда автобус?». После того, как студентам удалось выяснить, в какое время запланирован автобус и который сейчас час, путешествующему также необходимо отреагировать на сложившуюся ситуацию.

Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

**Студент 1:** Извините, скажите, пожалуйста, когда автобус

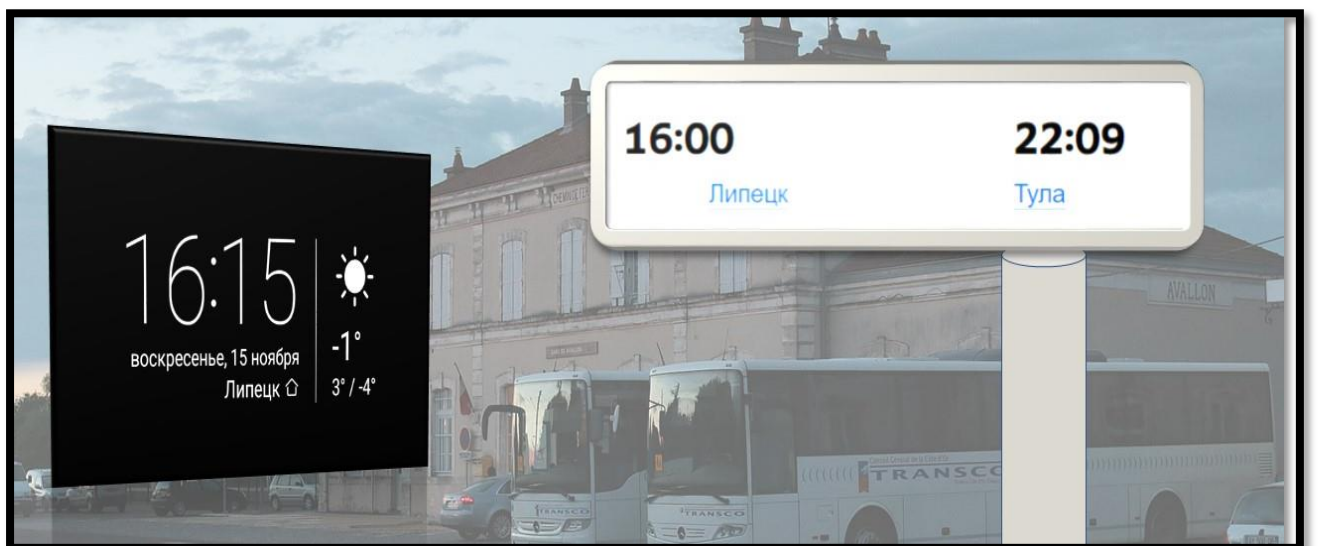
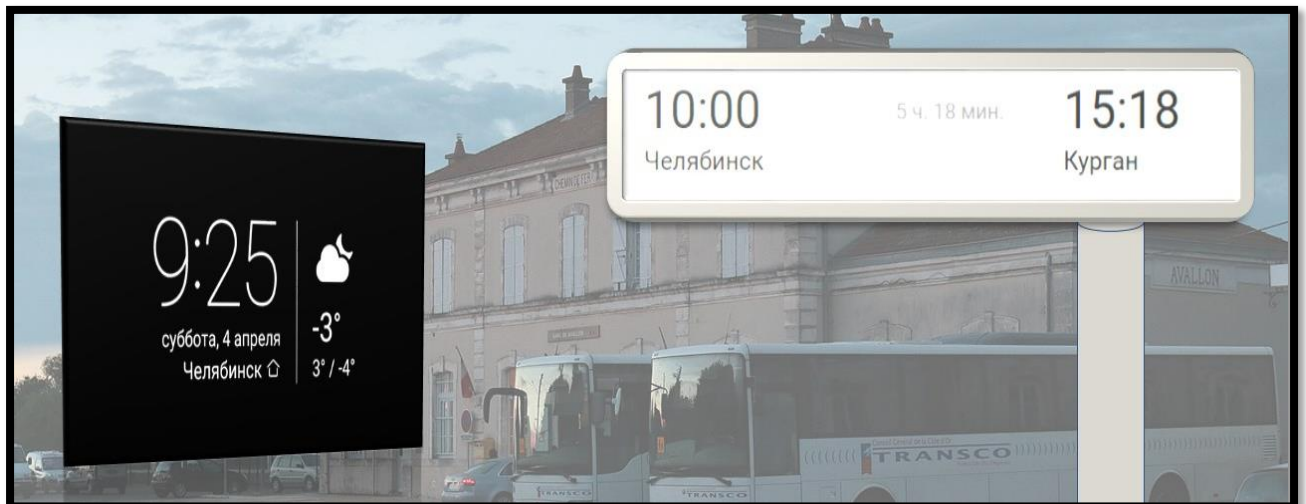
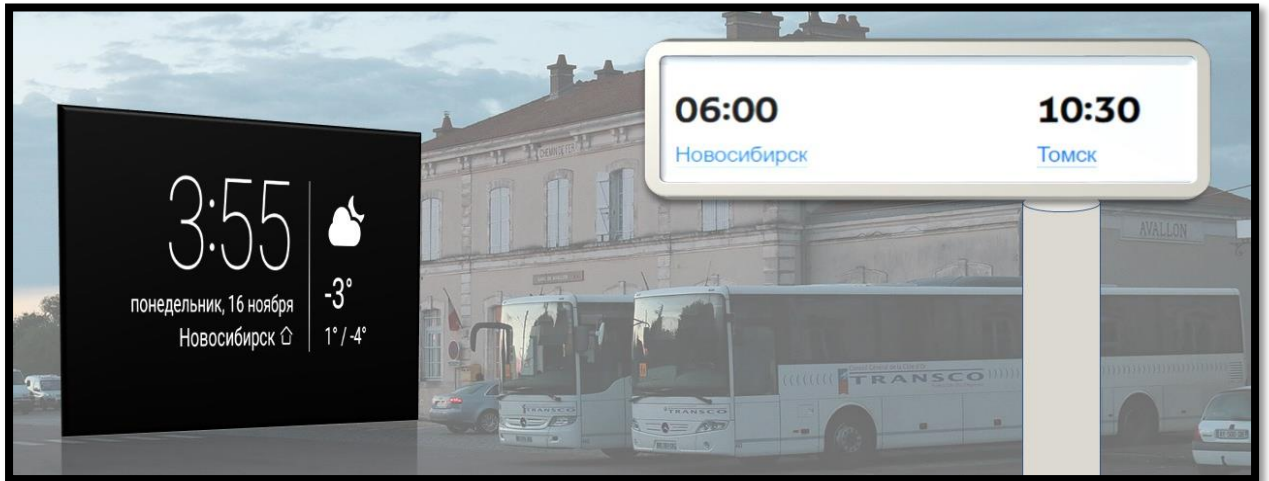
Челябинск-Курган?

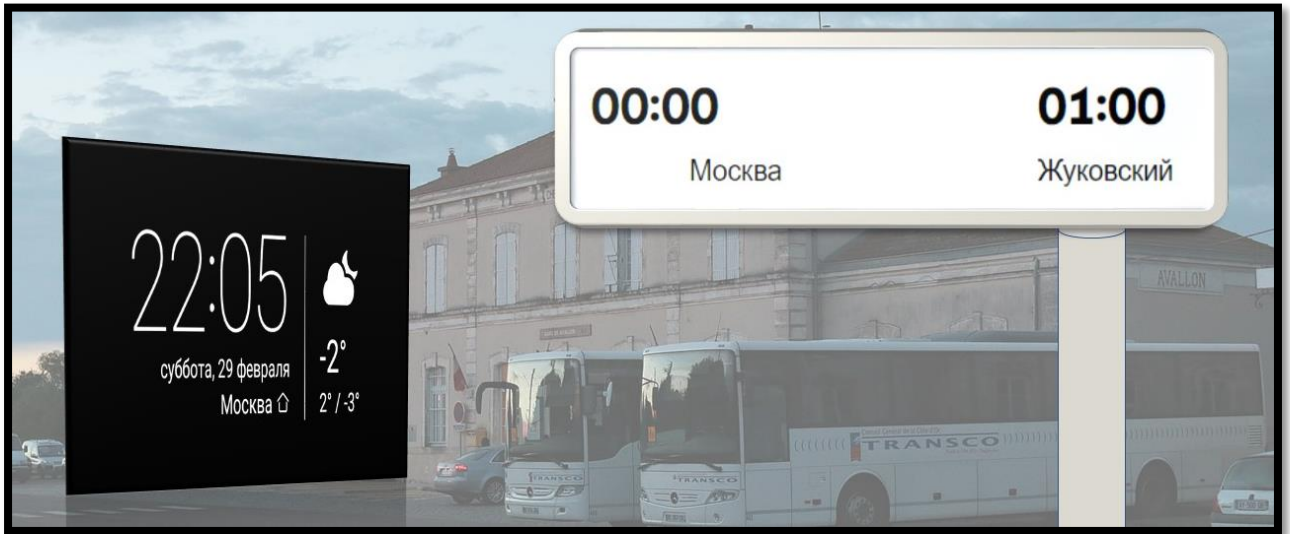
**Студент 2:** Автобус Челябинск-Курган в десять часов.

**Студент 1:** Спасибо, а сколько сейчас времени?

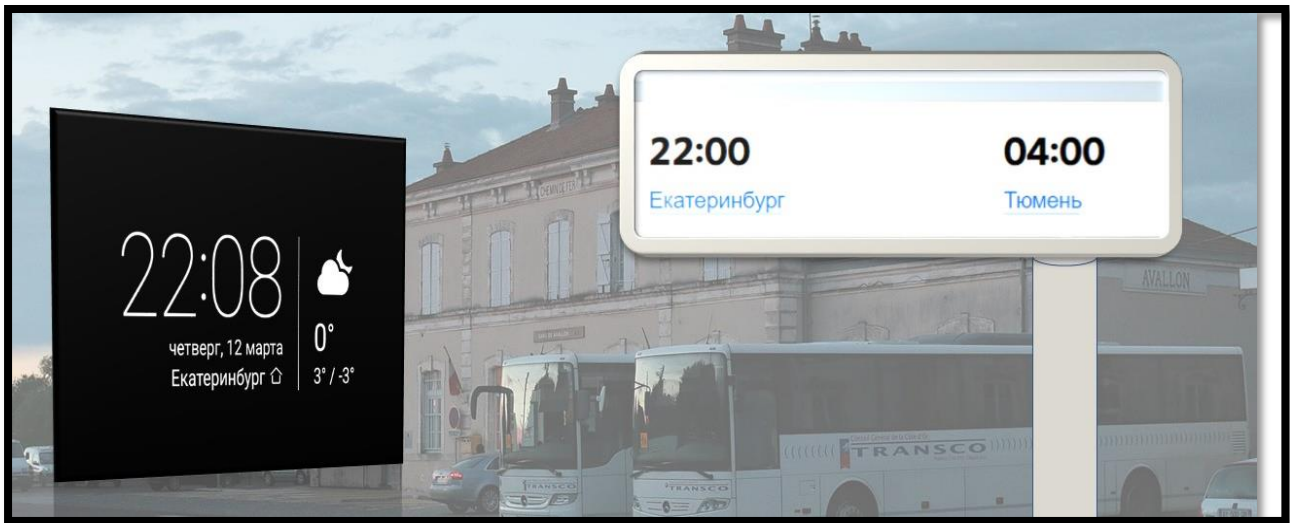
**Студент 2:** Сейчас девять двадцать пять.

**Студент 1:** А, только девять двадцать пять!

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.1 КОГДА АВТОБУС?



4.

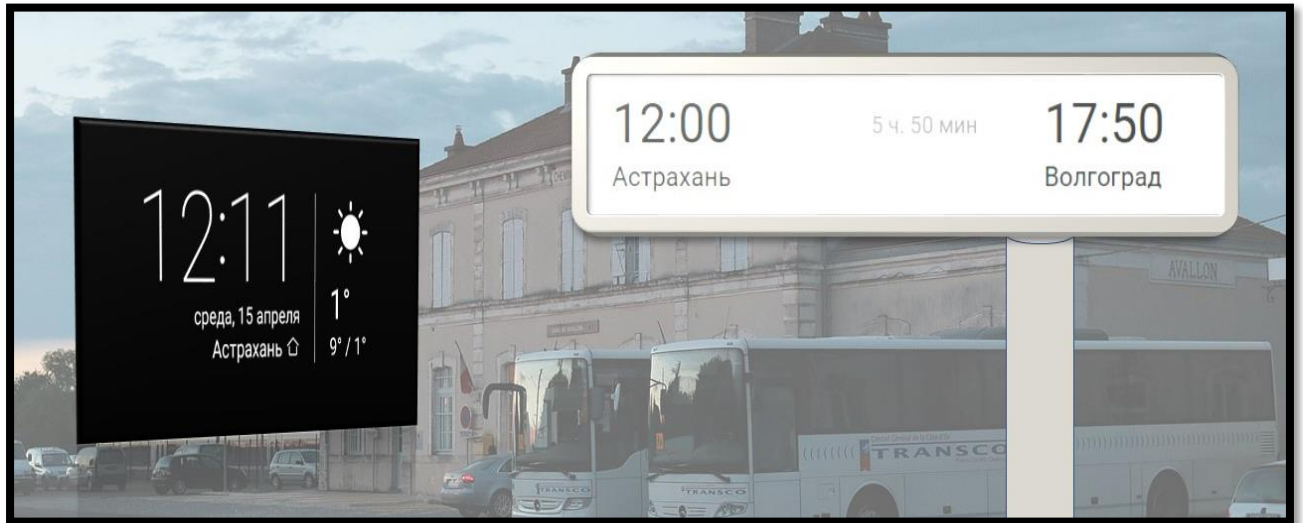


5.

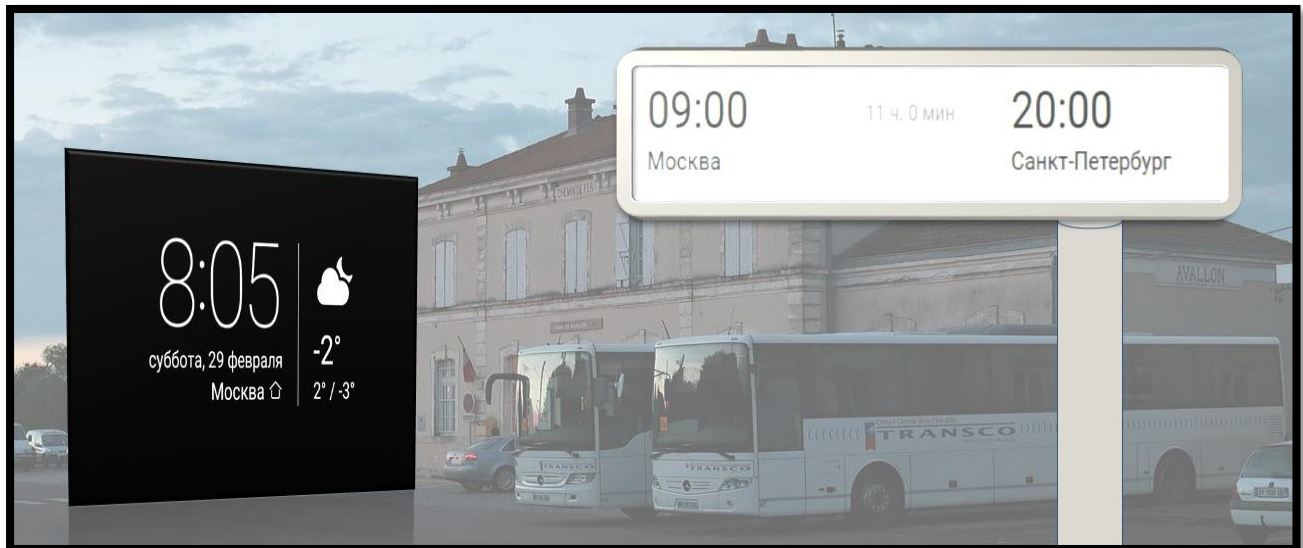


6.

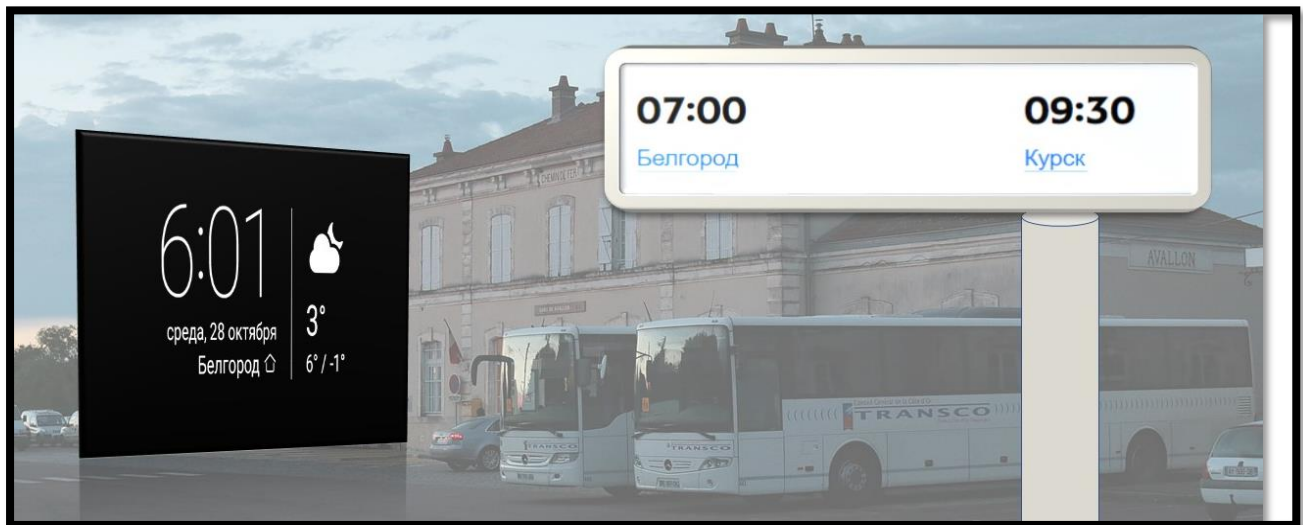




7.

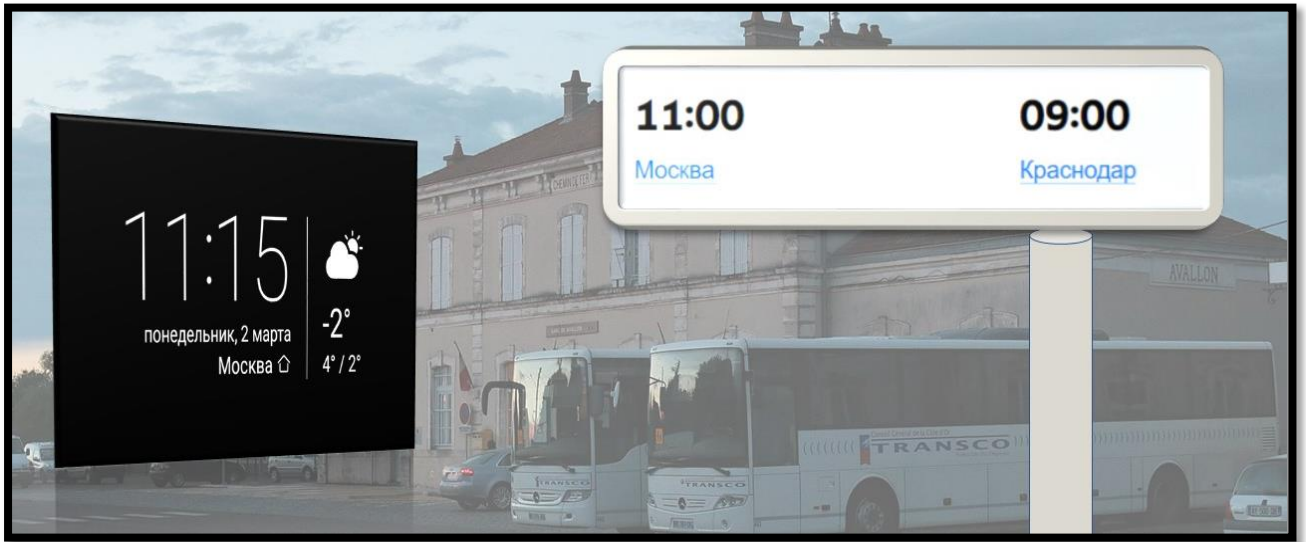


8.



9.





10.

**Задание 3**

Что интересного можно посмотреть по телевизору? А вот и телепрограмма.

**Студент 1:** Как вы уточните, какой сегодня день? А что сегодня утром/днём/вечером по телевизору? В какое время?

**Студент 2:** Как вы ответите на вопросы друга?

**Методический комментарий:** для выполнения задания используется приложение 1.2 «Телепрограмма». Перед началом упражнения учащимся отводится несколько минут для ознакомления с телепрограммой.

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Какой сегодня день?

**Студент 2:** Сегодня вторник.

**Студент 1:** А мультфильмы сегодня?

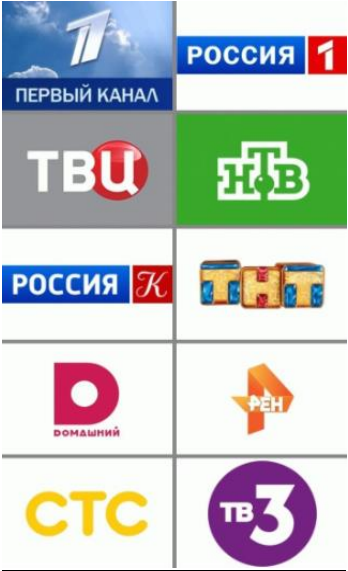
**Студент 2:** Нет, они завтра.

**Студент 1:** А что сегодня днем?

**Студент 2:** Днем фильм «Браун».

**Студент 1:** Фильм? А во сколько?

**Студент 2:** В 3 часа.

	<u>Понедельник</u>	<u>Вторник</u>	<u>Среда</u>
<p align="center"><u>Четверг</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Шок-гипотеза  <i>(программа)</i>  <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i>  14+  <b>14.00</b> Брайтон Бич  <i>(программа)</i>  <b>16.00</b> Чарли и шоколадная фабрика  <i>(фэнтези)</i> 0+  <b>19.00</b> Камеди-клуб  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк  <i>(сериал)</i> 16+  <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i>  18+</p>	<p align="center"><u>Пятница</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Жизнь по-русски <i>(программа)</i>  <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i> 14+  <b>14.00</b> Анаконда-2  <i>(триллер)</i> 12+  <b>16.10</b> Москва. Кремль  <i>(телешоу)</i>  <b>18.10</b> Доктор <i>(ток-шоу)</i>  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк  <i>(сериал)</i> 16+  <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i>  18+</p>	<p align="center"><u>Суббота</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна!  <i>(телешоу)</i>  <b>10:20</b> Где логика?  <i>(телеигра)</i>  <b>12.00</b> Спорт  <i>(телешоу)</i>  <b>14.00</b> Универ  <i>(сериал)</i> 12+  <b>18.00</b> Реальная мистика  <i>(фэнтези)</i> 14+  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Стенд-ап шоу</p>	<p align="center"><u>Воскресенье</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна!  <i>(телешоу)</i>  <b>10:05</b> Все на матч  <i>(спортивная трансляция)</i>  <b>13.15</b> Георгий Бурков  <i>(фильм-биография)</i> 6+  <b>15.25</b> Открытый микрофон <i>(шоу)</i>  <b>19.00</b> Интервью  <i>(телешоу)</i>  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Монстро  <i>(триллер)</i> 16+</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.2. ТЕЛЕПРОГРАММА

**Задание 4: Работа на бизнес-презентации**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Крупная турецкая организация, в которой вы работаете, проводит бизнес-презентацию и принимает делегации из разных стран. Вам поручено общение с русской группой. Как вы встретите их и представитесь? Как вы ознакомите их с расписанием мероприятия?

*Методический комментарий:* для выполнения упражнения используется программа мероприятия из приложения 1.3 – постера «Бизнес-презентация».

*Пример учебного речевого акта*

**Студент:** Здравствуйте! Меня зовут Бюшра. А это наша программа. Сегодня четверг. В тринадцать пятнадцать регистрация. Экскурсия «Наша компания вчера и сегодня» в два часа, а семинар «Турция и бизнес» в три часа... (и т.д.). А в пятницу регистрация в десять пятнадцать. И уже в одиннадцать часов – мастер-класс «Технологии или информация?»... (и т.д.).

**Ситуация 2**

**Студент 1:** Вы только что прибыли на бизнес-презентацию в качестве гостя. Как вы спросите, какое мероприятие идет сейчас? А когда интересующее вас событие?

**Студент 2:** Вы работаете на бизнес-презентации. Как вы ответите на вопросы посетителя?

**Методический комментарий:** для выполнения данного упражнения можно ориентироваться как на реальное время, так и использовать генератор случайного времени с выставлением временного промежутка, соответствующего тому или иному дню бизнес-презентации (например, для четверга временные границы обозначаются в 13:00 и 19:00 в соответствии с началом и концом заявленных мероприятий). Задание выполняется на основе приложения 1.3.

**Пример учебного речевого акта**

**Студент 1:** Здравствуйте! А что здесь сейчас?

**Студент 2:** Здравствуйте! Сейчас семинар «Турция и бизнес».

**Студент 1:** Спасибо! А когда тренинг?

**Студент 2:** Тренинг завтра. Сессия один в 12 часов, а сессия два в 14.30.

**Студент 1:** Хорошо, спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.3. БИЗНЕС-ПРЕЗЕНТАЦИЯ.

<p align="center"><b>ЧЕТВЕРГ</b></p> <p align="center"><b>13.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p align="center"><b>14.00</b> ЭКСКУРСИЯ «НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»</p> <p align="center"><b>15.00</b> СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»</p> <p align="center"><b>16.00</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p align="center"><b>17.00</b> ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)</p> <p align="center"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>	<p align="center"><b>ПЯТНИЦА</b></p> <p align="center"><b>10.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p align="center"><b>11.00</b> МАСТЕР-КЛАСС «ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ ИНФОРМАЦИЯ?»</p> <p align="center"><b>12.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1</p> <p align="center"><b>13.00</b> ОБЕД (ФУД-КОРТ)</p> <p align="center"><b>14.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2</p> <p align="center"><b>15.20</b> ИНТЕРАКТИВ</p> <p align="center"><b>16.20</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p align="center"><b>17.00</b> СМАРТ-ИГРА «ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»</p> <p align="center"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>
<p align="center"><b>СУББОТА</b></p> <p align="center"><b>19.00</b> ПРЕЗЕНТАЦИЯ «ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»</p> <p align="center"><b>20.00</b> КОКТЕЙЛЬ</p> <p align="center"><b>21.00</b> КОНЦЕРТ</p> <p align="center"><b>23.00</b> ДИСКОТЕКА</p>	<p align="center"><b>ТЕХНО КАРТ</b></p>
<p align="center"><b>ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ</b> <b>3-5 АПРЕЛЯ</b> <b>М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ</b></p>	

**Ситуация 3**

Вы работаете на бизнес-презентации. Вам поступил звонок на рабочий телефон. Как вы ответите на услышанные вопросы?

*Методический комментарий:* для выполнения упражнения проигрывается аудиоприложение, включающее паузы, достаточные для ответа учащегося на звучащие вопросы.

Пример учебного речевого акта

**Звонящий:** Здравствуйте!

**Студент:** Здравствуйте!

**Звонящий:** Скажите, пожалуйста, когда сегодня регистрация?

**Студент:** Сегодня регистрация в 13.15.

**Звонящий:** Да, спасибо... А футбольный матч? Он сегодня или завтра?

**Студент:** Футбольный матч сегодня, в 5 часов.

*и т.д.*

**УРОК 2****ЧИСЛА**

**Цель** – использовать русские числа в речи.

**Языковая база:** количественные числительные от 1 до 199.

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, подключение к сети интернет, игральные кости, приложение 2.1 – презентация «СМС-код», приложение 2.2 – презентация «Ключ от номера».

**Задание 1**

Поиграем? У кого больше! Сделайте 3 броска игральными костями. Как вы посчитаете, сколько баллов вы набрали? Сделайте это вслух, чтобы все знали ваш результат.

**Методический комментарий:** задание выполняется с использованием игральных костей или, в случае их отсутствия, с их виртуальным аналогом (например, на сайте <https://online-generators.ru/dice>).

**Пример учебного речевого акта**

**Студент:** \*первый бросок\* Один плюс пять – это шесть. \*второй бросок\* Шесть плюс четыре плюс три – это тринадцать. \*третий бросок\* Тринадцать плюс два плюс пять – это двадцать. Мой результат – двадцать.



## **Задание 2**

Каждый день люди проверяют прогноз погоды. Как вы расскажете о погоде в том или ином городе?

***Методический комментарий:** для выполнения данного задания необходимо обратиться к любому метео-веб-сайту (например, <https://ru.meteotrend.com/>).*

### *Пример учебного речевого акта*

**Студент:** Город Бурса. Сегодня погода плюс 13 – плюс 15,  
завтра – плюс 15, а послезавтра – плюс 16.

## **Задание 3**

Многие туристы приезжают в Россию: Москву, Санкт-Петербург, Казань и другие города. Посмотреть, как добраться из одного места в другое, например, из аэропорта в гостиницу, можно в интернете. Однако, чтобы найти станцию или остановку, зачастую нужна помощь местных жителей. Как вы назовете станции или номера автобусов, если захотите попросить помощи у прохожих?

***Методический комментарий:** Для поиска объектов размещения можно использовать системы интернет-бронирования отелей, например, [booking.com](http://booking.com), [Airbnb.ru](http://Airbnb.ru) и др. Для построения маршрутов общественного транспорта можно воспользоваться одним из мобильных приложений GPS (например [Moovit](http://Moovit)), сайтами международных картографических компаний (например, 2ГИС), справочными сайтами общественного транспорта (например, [rusavtobus.ru](http://rusavtobus.ru)) и под. Упражнение*

*может выполняться учениками индивидуально или группой в виде мини-проекта на имеющихся у студентов технических средствах.*

*Пример учебного речевого акта*

**Студент:** Город Санкт-Петербург, хостел «Браво», улица Казанская, дом восемь.

1) Автобус тридцать девять, остановка «Платформа Аэропорт» – остановка «улица Авиационная».

2) Метро, линия 2: станция «Московская» - станция «Невский проспект».

**Задание 4: Регистрация в гостинице**

**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Вы прибыли в русский отель, в котором проходит акция: для получения скидки на проживание нужно сообщить индивидуальный код, который поступит на ваш мобильный телефон.

**Студент 1:** Вы работаете на стойке регистрации этого отеля. Как вы попросите клиента сообщить номер телефона?

**Студент 2:** Как вы назовете свой номер мобильного телефона?

*Пример учебного речевого акта*

**Студент 1:** Пожалуйста, ваш телефон!

**Студент 2:** Мой телефон – плюс девяносто, пятьдесят,

пятьдесят девять, девяносто два, четырнадцать, сорок три.

*Студент 1:* Хорошо, спасибо!

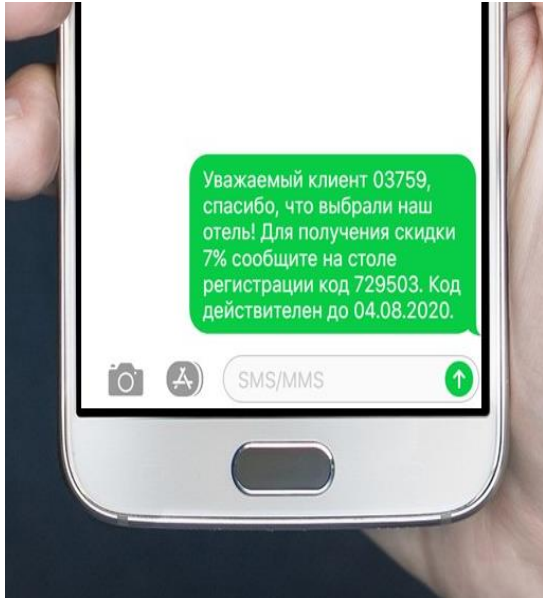
## **Ситуация 2**

Специальный код пришел вам в СМС. Как вы назовете его сотруднику отеля?

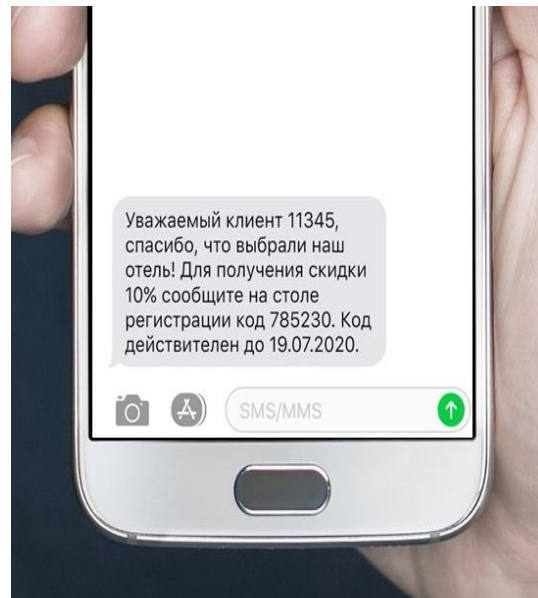
*Методический комментарий:* сообщения представлены в презентации 1 «СМС-код».

*Пример учебного речевого акта (по слайду 1)*

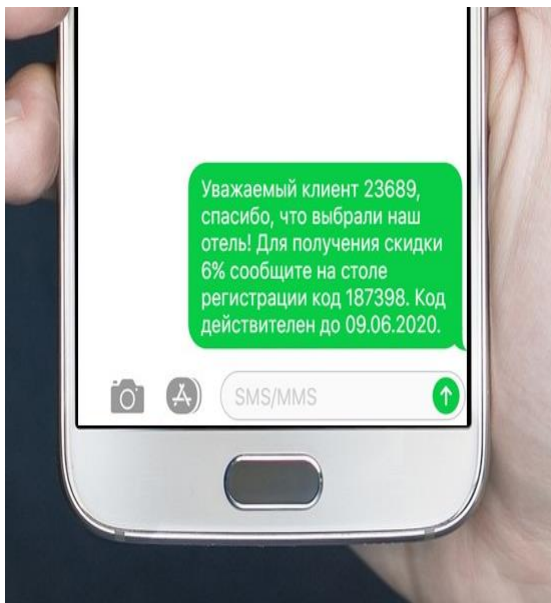
*Студент:* Мой код – семьдесят два, девяносто пять, ноль три.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.1 СМС-КОД

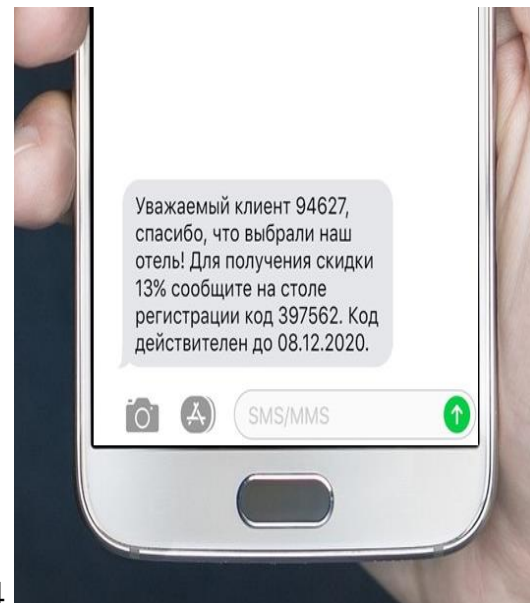
1.



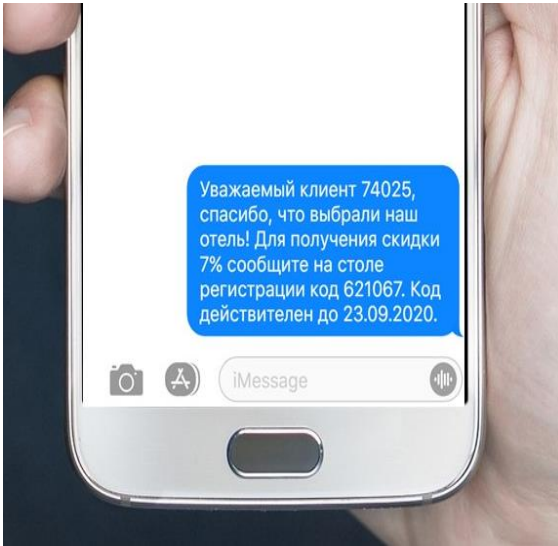
2.



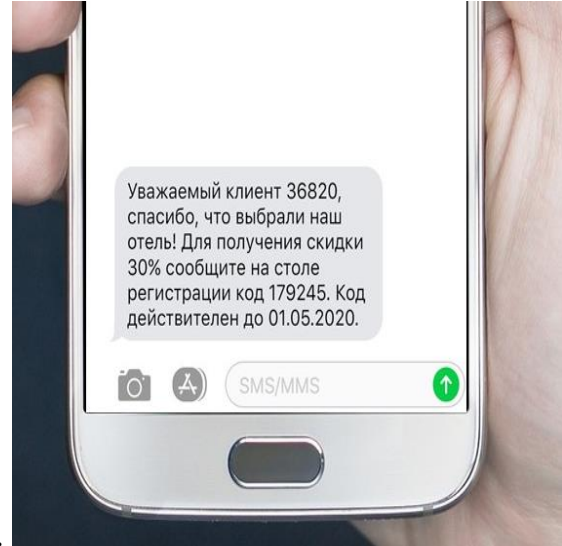
3.



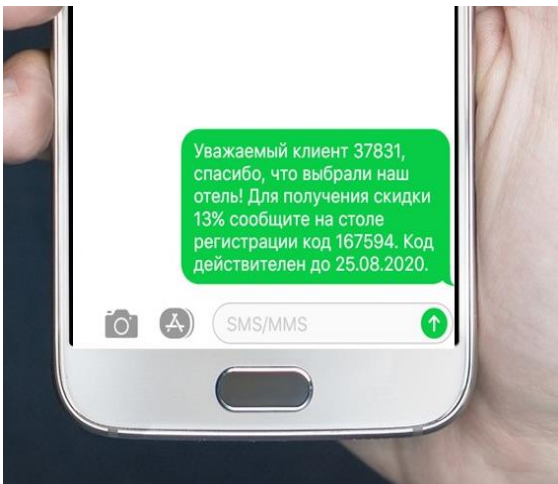
4.



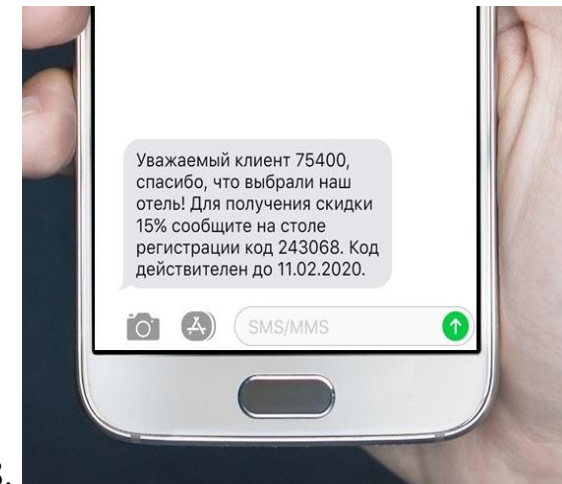
5.



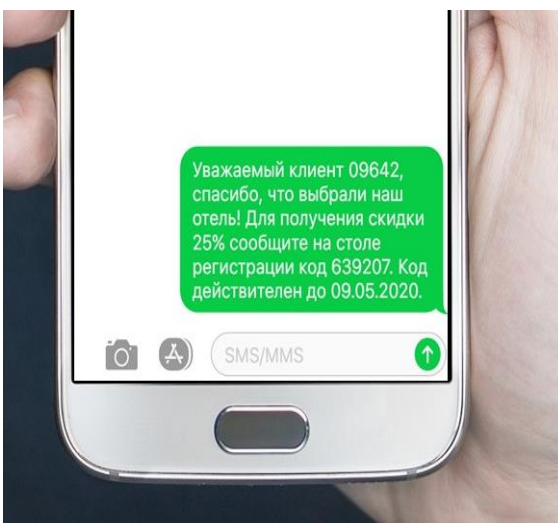
6.



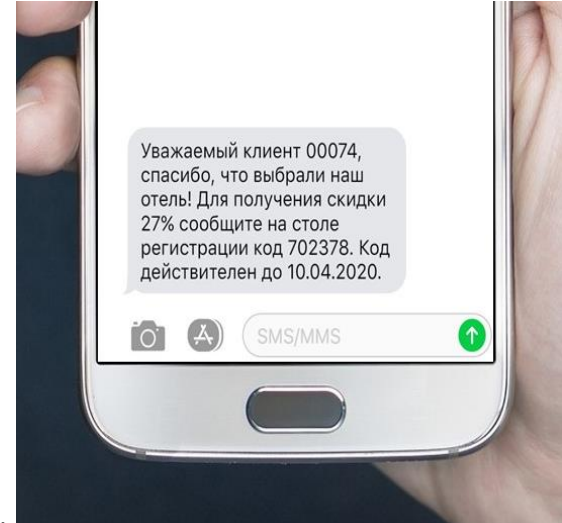
7.



8.



9.



10.

**Ситуация 3**

**Студент 1:** Вы получили ключ от своей комнаты, на котором написан ее номер. Как вы уточните у персонала, где находится эта комната?

**Студент 2:** Вы работник отеля и к вам обратился постоялец. Как вы ответите на его вопрос?

*Методический комментарий:* макеты ключей демонстрируются с помощью приложения 2 – презентации «Ключ от номера».

Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

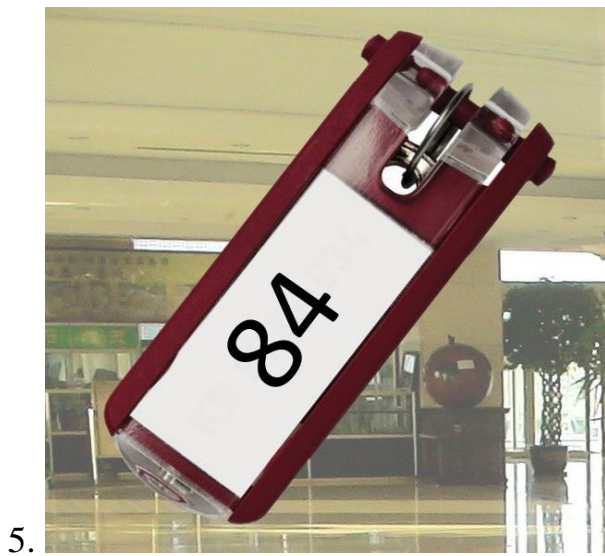
**Студент 1:** Извините, скажите, пожалуйста, где номер  
сто семнадцать?

**Студент 2:** Он вон там, слева.

**Студент 1:** Спасибо!



ПРИЛОЖЕНИЕ 2.2. КЛЮЧ ОТ НОМЕРА



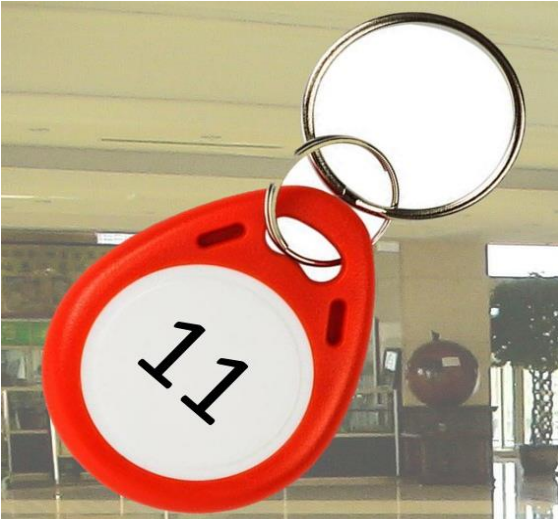
7.



8.



9.



10.





## УРОК 3

## ЧЕЙ?

**Цель** – узнать/сообщить, кому что принадлежит.

**Языковая база:**

<i>Чей это...?</i>	<i>Чья это...?</i>	<i>Чьё это...?</i>	<i>Чьи это...?</i>
мой	Моя́	моё	мои́
твой	Твоя́	твоё	твои́
наш	Наша́	наше	наши́
ваш	Ва́ша	ва́ше	ва́ши
Его			
Её			
Их			

**Предварительная подготовка:** на предшествующем уроке учащимся даётся задание прислать до наступления текущего занятия фотографии своих друзей/родственников с соответствующей надписью («Моя бабушка», «Это мой брат» и т.п.).

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, подключение к сети интернет, приложение 3.1 – презентация «Чей», присланные студентами фотографии.

### Задание 1

**Студент 1:** Вам необходимо узнать, кому принадлежит предмет, который вы перед собой видите. Как вы это сделаете?

**Студент 2:** Как вы сообщите о том, кому принадлежит предмет, который вы видите?

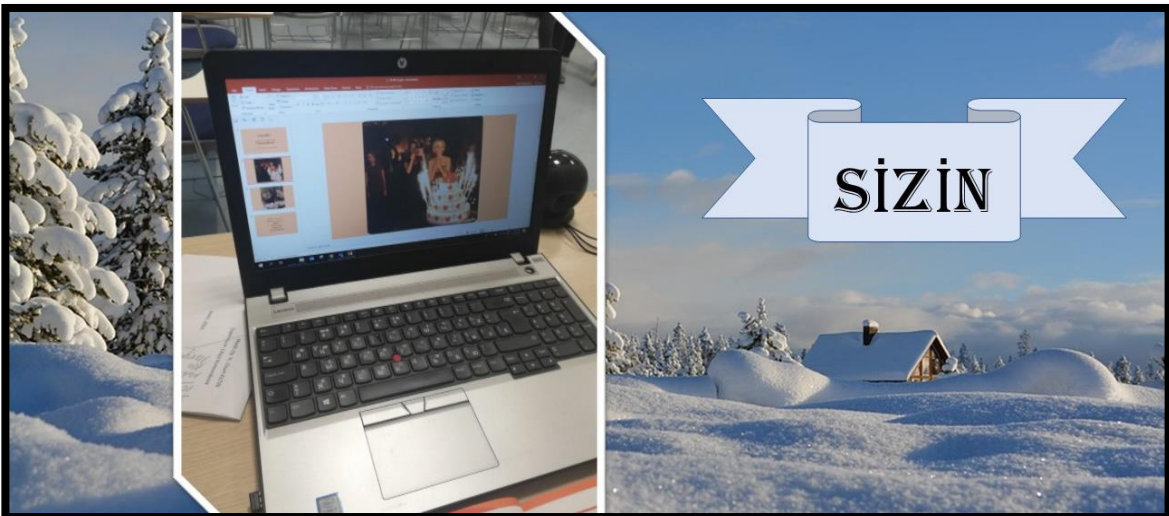
**Методический комментарий:** студентам демонстрируется приложение – презентация «Чей». Слайды содержат притяжательные местоимения на турецком языке.

#### Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

**Студент 1:** Чей это компьютер?

**Студент 2:** Это ваш компьютер.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 3.1. ЧЕЙ?



1.



ONLARIN

2.



ONUN  
(2)

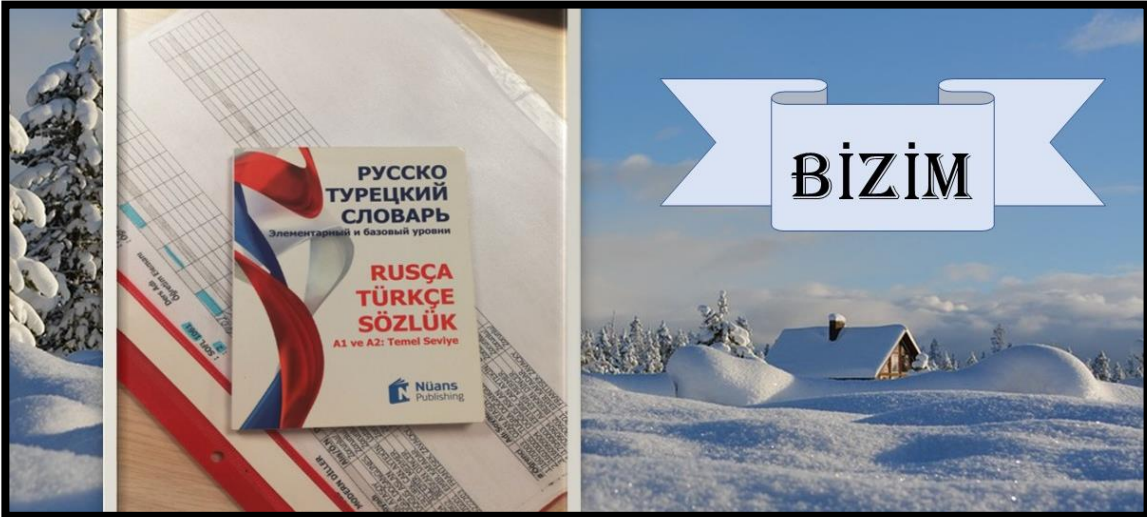
3.



BENİM

4.





5.



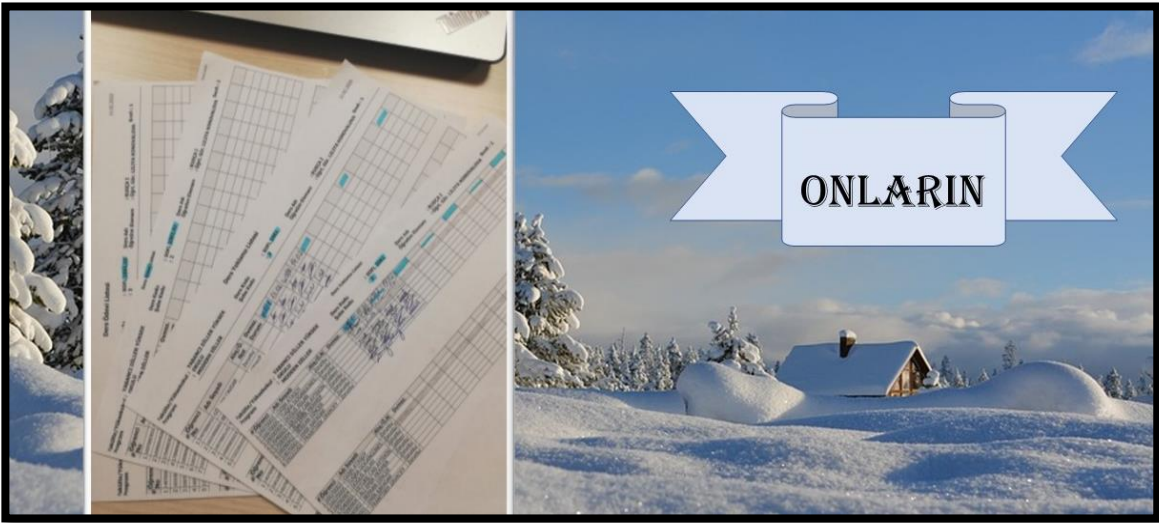
6.



7.



8.



9.



10.

## **Задание 2**

Поиграем? Посмотрите на предметы перед вами и постарайтесь угадать, чьи они. Как вы спросите у одного из своих товарищей, ему ли принадлежит предмет? Если вы не угадаете хозяина вещи с трех раз, ход переходит к другому студенту.

*Методический комментарий:* перед началом игры преподаватель проходит по классу и берет у каждого студента одну или несколько вещей, после чего кладет все вещи перед студентами (например, на столе) и вызывает первого игрока.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Айше, чей это карандаш, твой?

**Студент 2:** Нет, это не мой карандаш.

**Студент 1:** Зейнеп, это твой карандаш?

**Студент 2:** Да, мой.

## **Задание 3**

Продолжим угадывать? Посмотрите на фотографию и подумайте, чей это родственник или знакомый. Как вы это выясните у предполагаемого человека?

*Методический комментарий:* для выполнения задания демонстрируются присланные заранее фотографии студентов.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Эмир, это твой дядя?

**Студент 2:** Нет, это не мой дядя.

*Студент 1:* А чей это дядя?

*Студент 3:* Это мой дядя!

#### **Задание 4: В университете**

**(реально-коммуникативные ситуации)**

Возможно, вы приедете в Россию для продолжения своего обучения.

#### **Ситуация 1**

*Студент 1:* Вы ищете свою аудиторию. Около одной из дверей вы видите своего одногруппника. Как вы узнаете у него, здесь ли у вас урок?

*Студент 2:* Как вы ответите на вопрос одногруппника?

#### **Пример учебного речевого акта**

*Студент 1:* Привет! Это наша аудитория?

*Студент 2:* Привет! Да, урок тут.

#### **Ситуация 2**

*Студент 1:* Вы вошли в класс. Урок еще не начался: некоторые ребята сидят, а некоторые стоят или ходят. Вы хотите сесть на один из свободных стульев. Как вы узнаете, занято ли место?

*Студент 2:* Как вы ответите на вопрос одногруппника?

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Извини, чьё это место, твоё?

**Студент 2:** Нет, это его место.

**Ситуация 3**

**Студент 1:** Вы заняли свое место, но увидели, что на вашем рабочем столе находятся чьи-то вещи. Как вы узнаете, чьи они?

**Студент 2:** Как вы ответите на вопрос одногруппника?

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Извините, чья это тетрадь?

**Студент 2:** О, это моя тетрадь!



ФРАГМЕНТ РАЗРАБОТАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ  
(ВАРИАНТ ДЛЯ СТУДЕНТА)

**УРОК 1**  
**ВРЕМЯ И ДНИ НЕДЕЛИ**

**Amaç** – ‘Ne zaman?’ sorusuna cevap vermektir.

**Dil öğeleri:**

<i>Какой сегодня день?</i>	<i>Когда? В какой день?</i>
Понедельник	<b>В</b> понедельник
Вторник	<b>Во</b> вторник
Среда	<b>В</b> среду
Четверг	<b>В</b> четверг
Пятница	<b>В</b> пятницу
Суббота	<b>В</b> субботу
Воскресенье	<b>В</b> воскресенье

<i>Сколько сейчас времени? Который час?</i>	<i>Когда? Во сколько?</i>
1 час	<b>В</b> 1 час
2, 3, 4 часа	<b>В</b> 2, 3, 4 часа
5-20 часов	<b>В</b> 5-20 часов

### Задание 1

**Студент 1:** Siz Rusya'da bir sokaktasınız ve saat kaç bulmanız gerek. Bunu nasıl öğrenebilirsiniz?

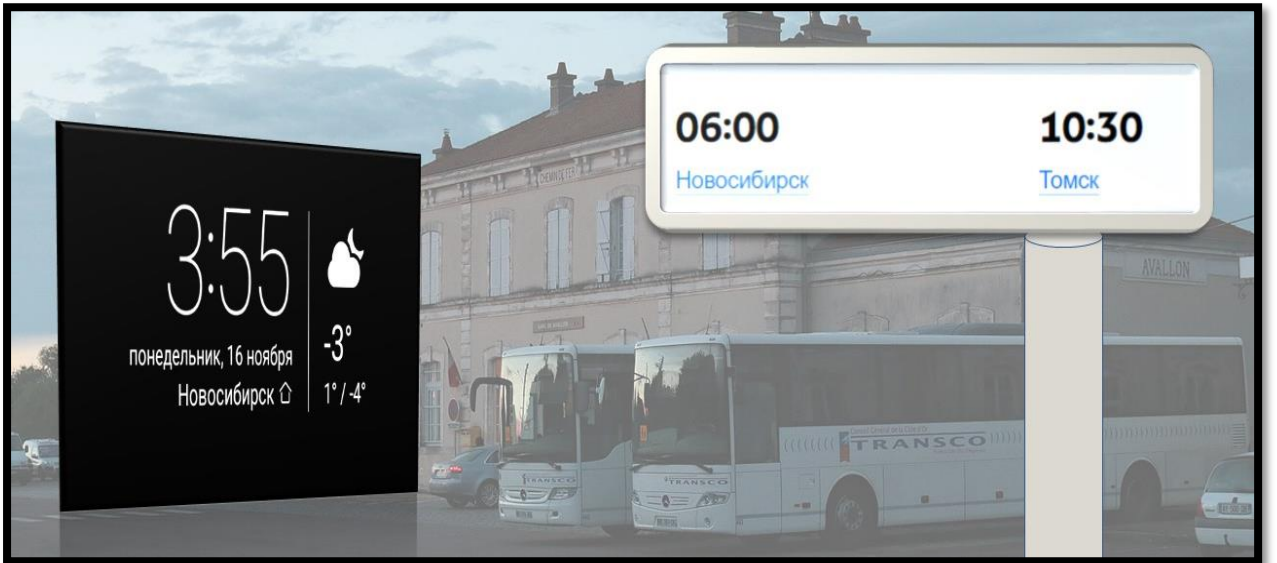
**Студент 2:** Saate baktınız; nasıl cevap verirsiniz?

### Задание 2

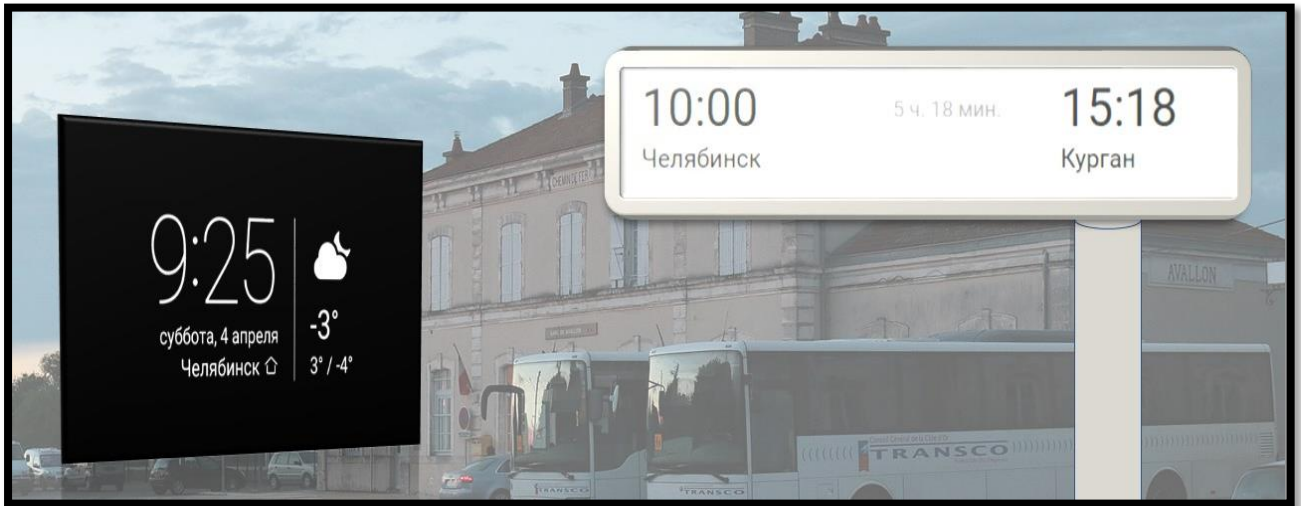
**Студент 1:** Başka bir şehire gitmek için otobüs terminaline geldiniz. Otobüs ne zaman kalkacak kasiyerden nasıl öğrenirsiniz? Şuan saat kaç? Zaten geç kaldınız mı yoksa hala vaktiniz var mı?

**Студент 2:** Terminalde kasiyer olarak çalışıyorsunuz. Bilet alan kişinin sorularına cevap nasıl verirsiniz?

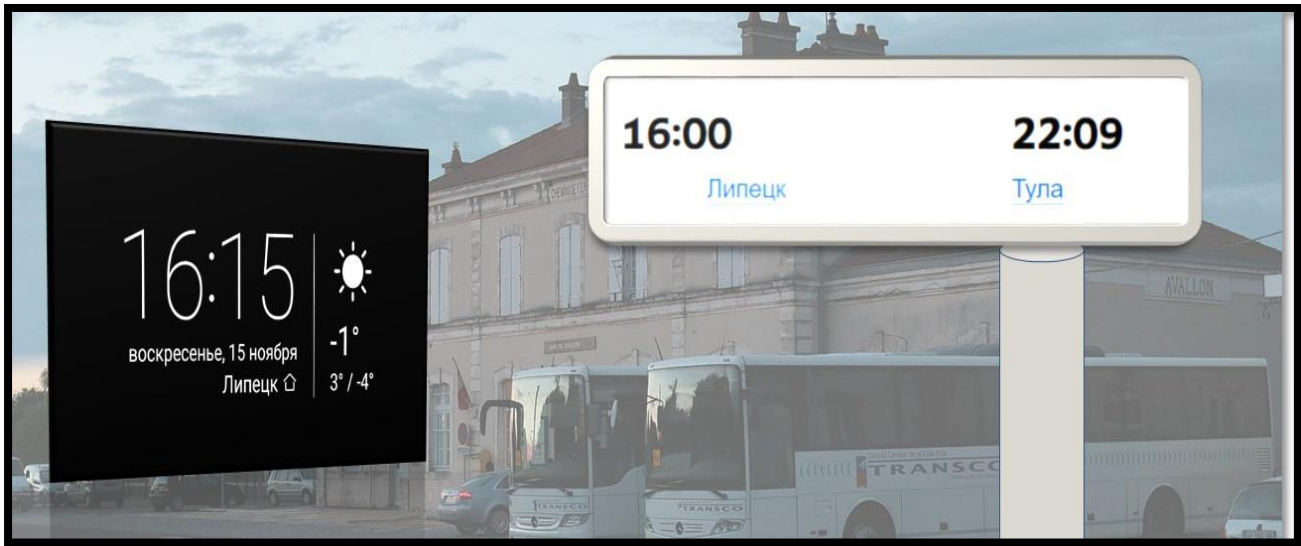
### UYGULAMA 1.1 КОГДА АВТОБУС ?



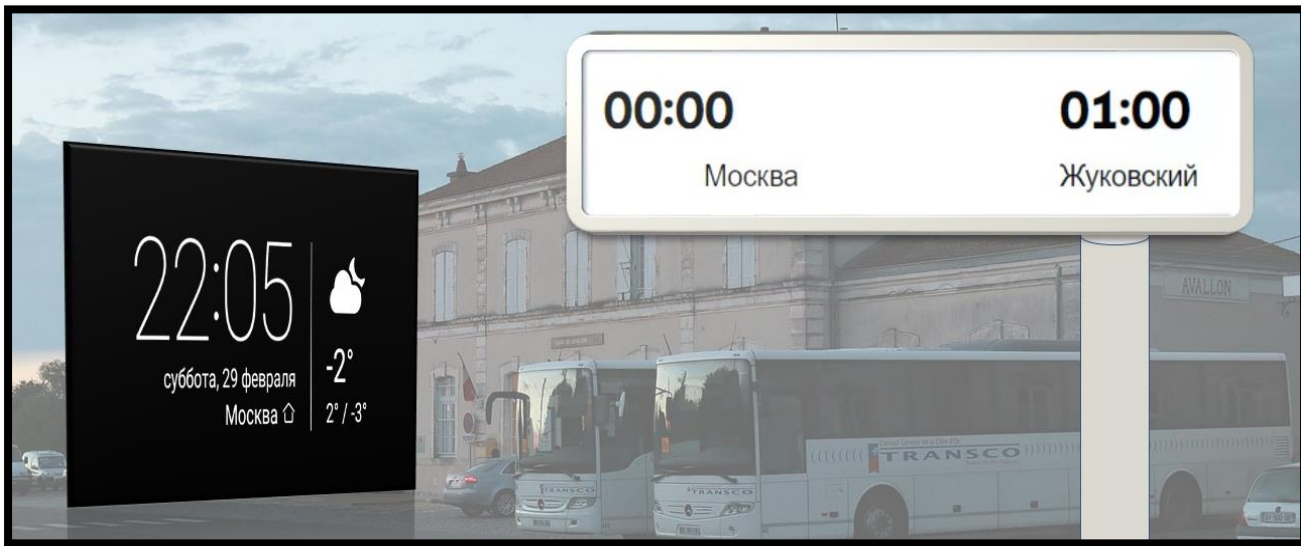
1.



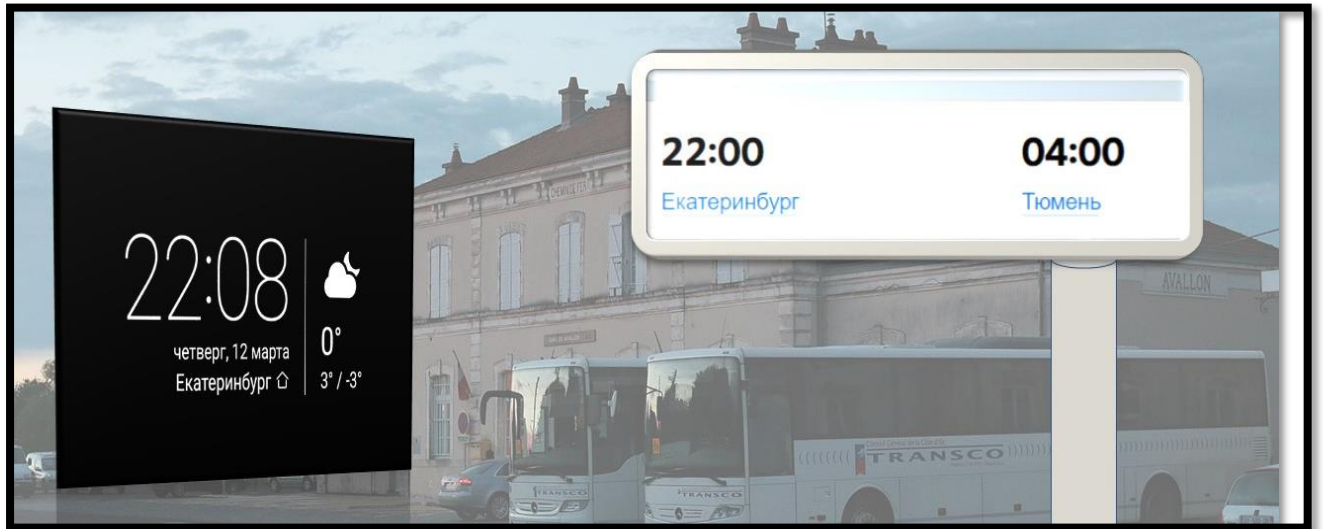
2.



3.



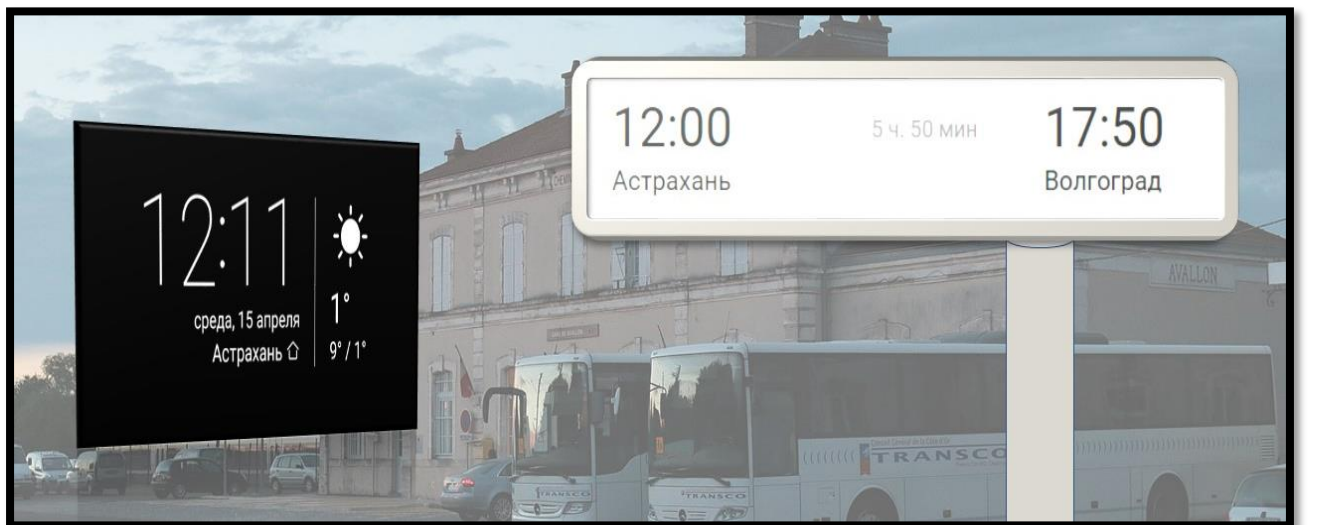
4.



5.

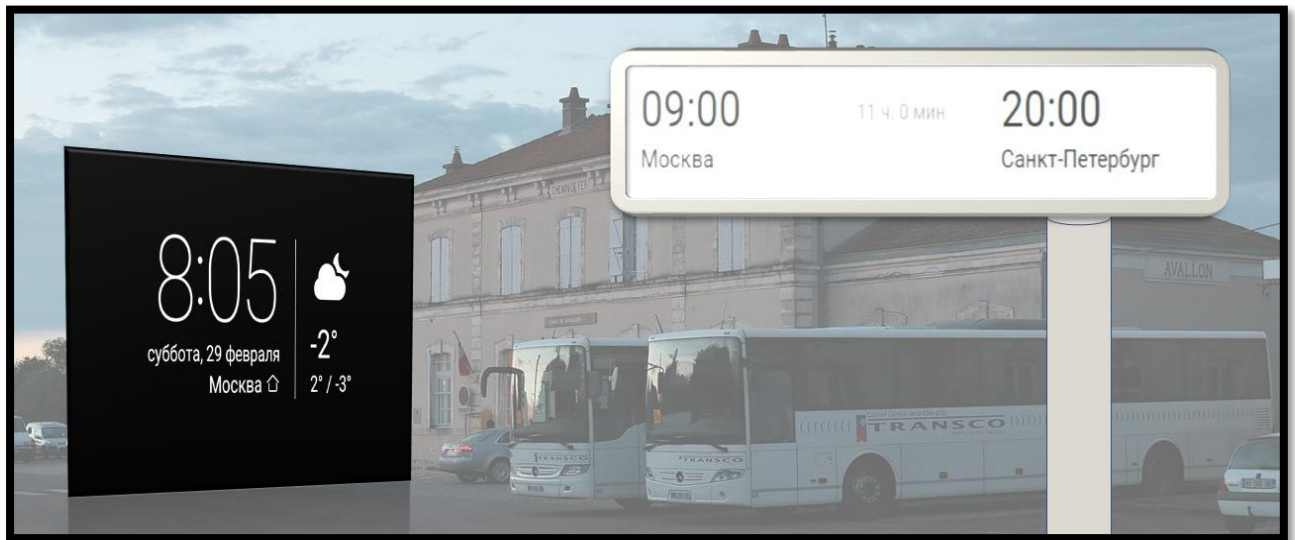


6.

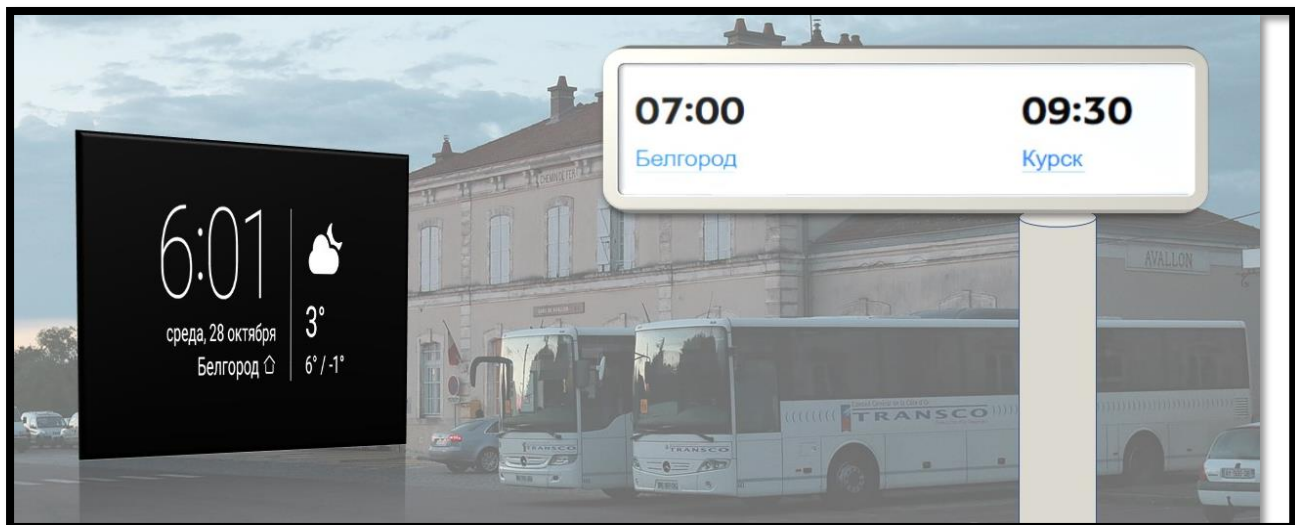


7.

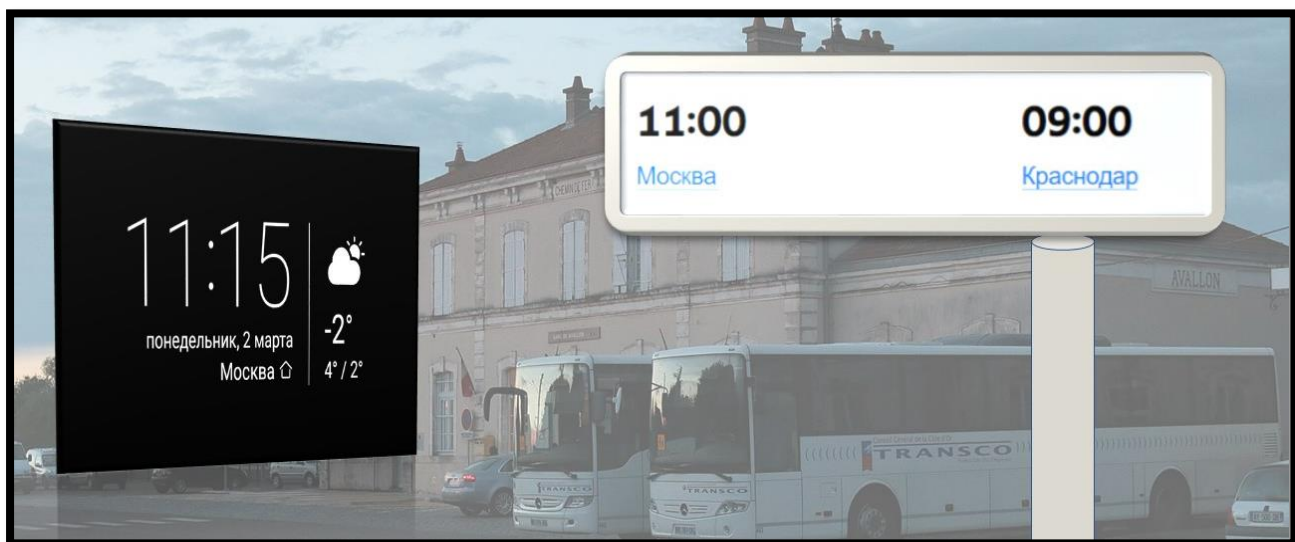




8.



9.



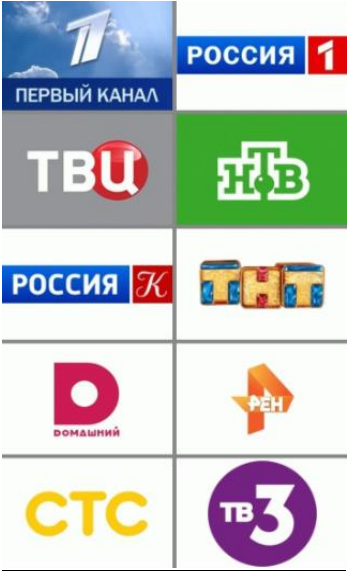
10.

**Задание 3**

Televizyonda izleyecek güzel ne var? İşte burada TV programı.

**Студент 1:** Bugünün hangi gün olduğunu nasıl sorabilirsiniz? Bugün televizyonda sabah / öğlen / akşam neler var? Saat kaçta?

**Студент 2:** Arkadaşın sorularına nasıl cevap verirsiniz?

	<u>Понедельник</u>	<u>Вторник</u>	<u>Среда</u>
<p><u>Четверг</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Шок-гипотеза (программа)  <b>12.25</b> Секреты (сериал) 14+  <b>14.00</b> Брайтон Бич (программа)  <b>16.00</b> Чарли и шоколадная фабрика (фэнтези) 0+  <b>19.00</b> Камеди-клуб  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк (сериал) 16+  <b>23:00</b> Дом-2 (телешоу) 18+</p>	<p><u>Пятница</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Жить по-русски (программа)  <b>12.25</b> Секреты (сериал) 14+  <b>14.00</b> Анаконда-2 (триллер) 12+  <b>16.10</b> Москва. Кремль (телепрограмма)  <b>18.10</b> Доктор (ток-шоу)  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк (сериал) 16+  <b>23:00</b> Дом-2 (телешоу) 18+</p>	<p><u>Суббота</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна! (телепрограмма)  <b>10:20</b> Где логика? (телеигра)  <b>12.00</b> Спорт (телепрограмма)  <b>14.00</b> Универ (сериал) 12+  <b>18.00</b> Реальная мистика (фэнтези) 14+  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Стенд-ап шоу</p>	<p><u>Воскресенье</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна! (телепрограмма)  <b>10:05</b> Все на матч (спортивная трансляция)  <b>13.15</b> Георгий Бурков (фильм-биография) 6+  <b>15.25</b> Открытый микрофон (шоу)  <b>19.00</b> Интервью (телепрограмма)  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Монстро (триллер) 16+</p>

## UYGULAMA 1.2. ТЕЛЕПРОГРАММА

**Задание 4****Работа на бизнес-презентации  
(реально-коммуникативные ситуации)****Ситуация 1**

Çalıştığınız büyük bir Türk firması tanıtım günleri düzenliyor ve farklı ülkelerden müşterileri alıyor. Bir Rus grubuyla iletişim kurmakla görevlendirildiniz. Onlara kendini nasıl tanıtabilirsiniz? Ya etkinlik programını nasıl anlatırsınız?

**Ситуация 2**

**Студент 1:** Tanıtım günlerine ziyaretçi olarak geldiniz. Şu anda hangi etkinlikler var ve başka hangi etkinlikler olacak, ne zaman, nasıl sorarsanız?

**Студент 2:** Tanıtım günlerinde çalışıyorsunuz. Misafirlerin sorularını cevaplayın.

**Ситуация 3**

Tanıtım günlerinde çalışıyorsunuz. İş telefonunuza bir çağrı aldınız. Size sorulan soruları nasıl cevaplıyorsunuz?



### УУГУЛАМА 1.3. БИЗНЕС-ПРЕЗЕНТАЦИЯ

<p><b>ЧЕТВЕРГ</b></p> <p><b>13.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p><b>14.00</b> ЭКСКУРСИЯ «НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»</p> <p><b>15.00</b> СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»</p> <p><b>16.00</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p><b>17.00</b> ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)</p> <p><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>	<p><b>ПЯТНИЦА</b></p> <p><b>10.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p><b>11.00</b> МАСТЕР-КЛАСС «ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ ИНФОРМАЦИЯ?»</p> <p><b>12.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1</p> <p><b>13.00</b> ОБЕД (ФУД-КОРТ)</p> <p><b>14.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2</p> <p><b>15.20</b> ИНТЕРАКТИВ</p> <p><b>16.20</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p><b>17.00</b> СМАРТ-ИГРА «ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»</p> <p><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>
<p><b>СУББОТА</b></p> <p><b>19.00</b> ПРЕЗЕНТАЦИЯ «ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»</p> <p><b>20.00</b> КОКТЕЙЛЬ</p> <p><b>21.00</b> КОНЦЕРТ</p> <p><b>23.00</b> ДИСКОТЕКА</p>	<p><b>ТЕХНО КАРТ</b></p>
<p><b>ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ</b> <b>3-5 АПРЕЛЯ</b> <b>М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ</b></p>	

**УРОК 2****ЧИСЛА**

**Амаç** – konuřmada Rus sayıları kullanmaktır.

**Dil oęeleri:** 1'den 199'a kadar olan sayma sayıları.

**Задание 1**

Oynayalım mı? Kimde daha çok sayı varsa 3 zar atıp! Kaç puan aldığınızı nasıl hesaplırsınız? Bunu yüksek sesle yapın, böylece herkes sonucunuzu bilir.

**Задание 2**

Her gün insanlar hava tahminlerini kontrol ediyor. Belirli bir řehirde hava durumunu nasıl söylersiniz?

**Задание 3**

Birçok turist Rusya'ya geliyor: Moskova, St. Petersburg, Kazan ve dięer řehirlere. Bir yerden dięerine, örneğin havaalanından otele nasıl gideceğinizi çevrimiçi olarak görebilirsiniz. Ancak, bir istasyon veya durak bulmak için, genellikle yerel halkın yardımına ihtiyaç vardır. Yoldan geçenlerden yardım etmelerini isterseniz istasyonları veya otobüs numaralarını nasıl adlandırırınız?

**Задание 4: Регистрация в гостинице**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Promosyonun gerçekleştiği bir Rus oteline geldiniz: otel konaklamasında indirim almak için size gelen kodu SMS olarak söylemeniz gerekiyor.

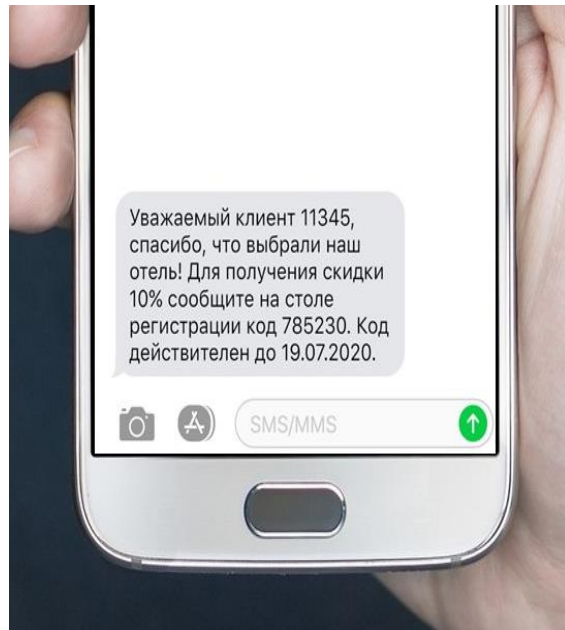
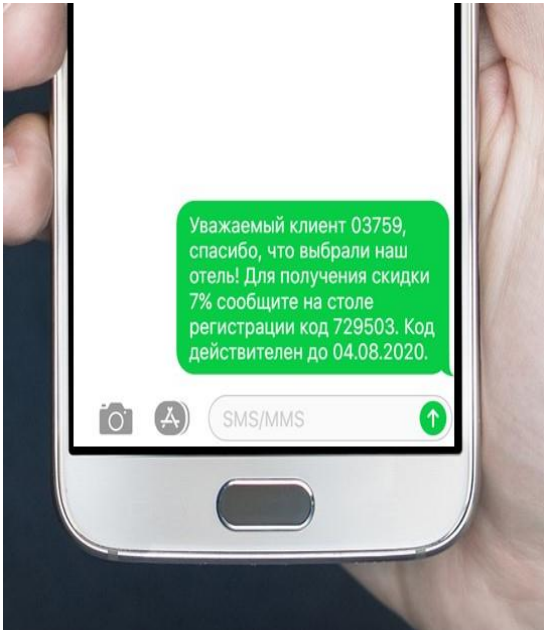
**Студент 1:** Bu otelin resepsiyonunda çalışıyorsunuz. Müşteriden cep telefonu numrasını isteyeceksiniz, bunu nasıl istersiniz?

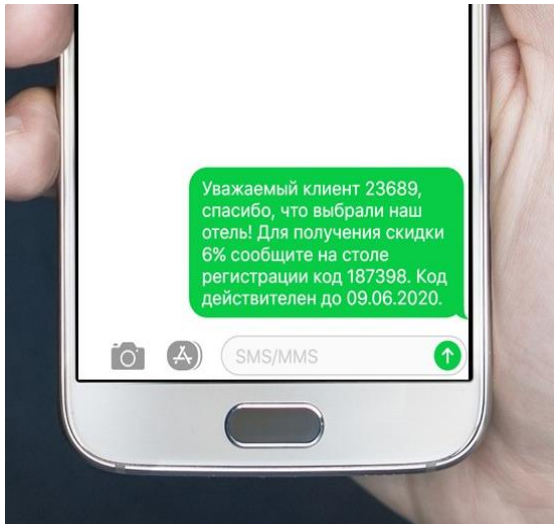
**Студент 2:** Cep telefonu numaranızı nasıl söylersiniz?

**Ситуация 2**

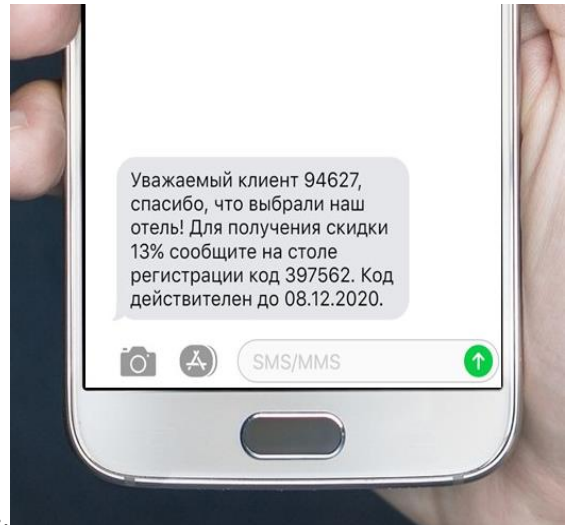
Mesajda özel bir kod geldi. Resepsiyona kodu nasıl söylersiniz?

**UYGULAMA 2.1 СМС-КОД**

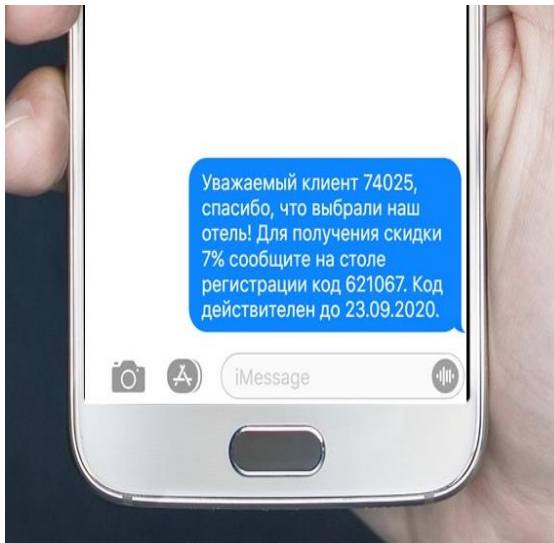




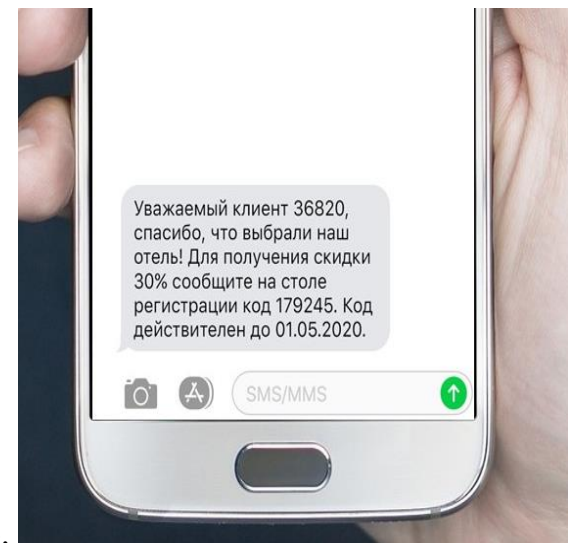
3.



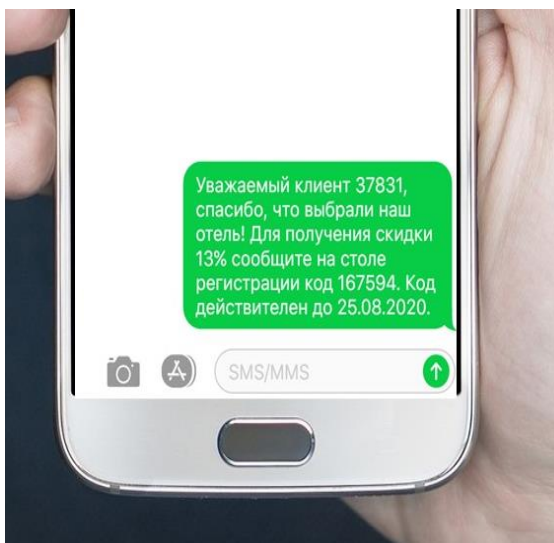
4.



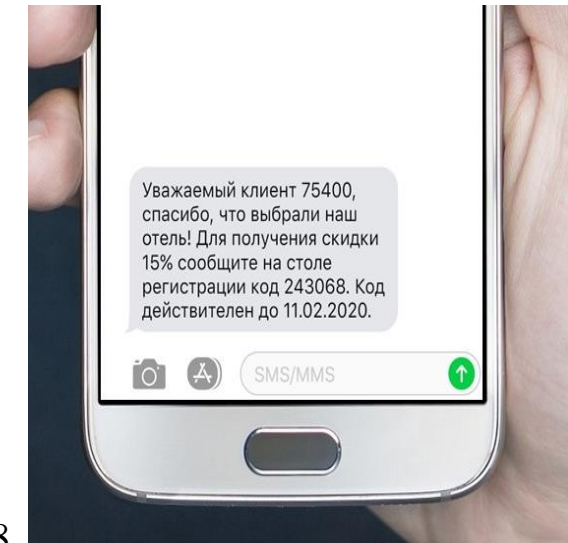
5.



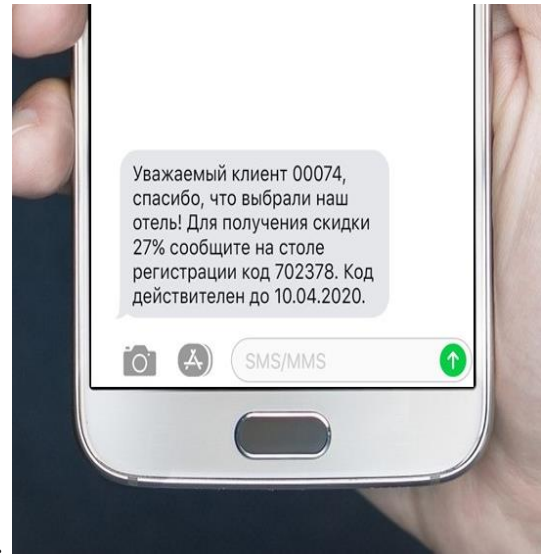
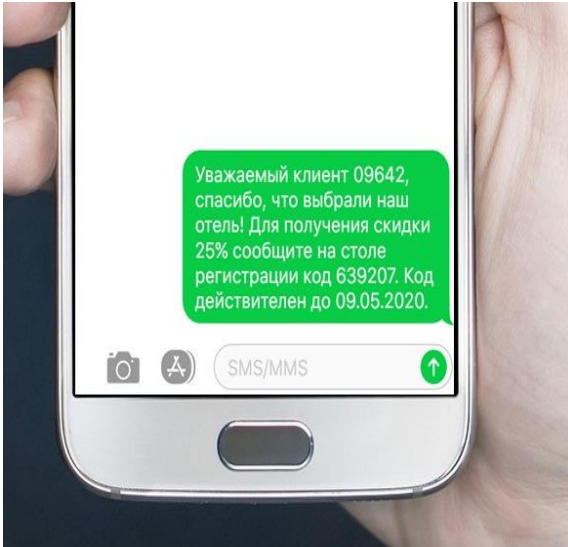
6.



7.



8.



### Ситуация 3

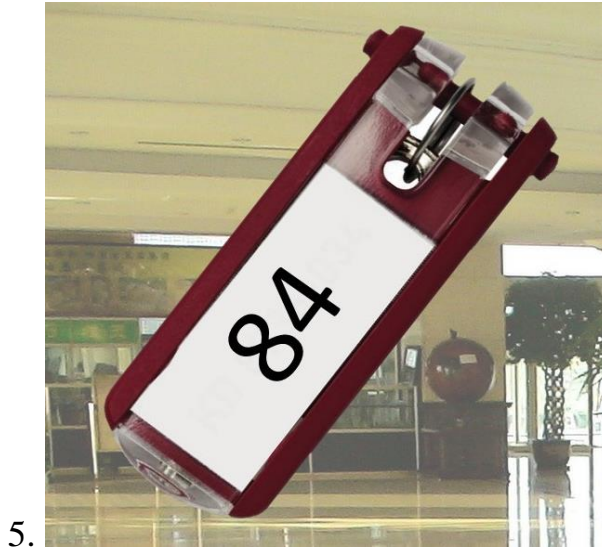
**Студент 1:** Otel resepsyonundan odanızın anahtarını aldınız, üzerinde oda numarası yazıyor. Odanızın nerde olduğunu personele nasıl sorarsınız?

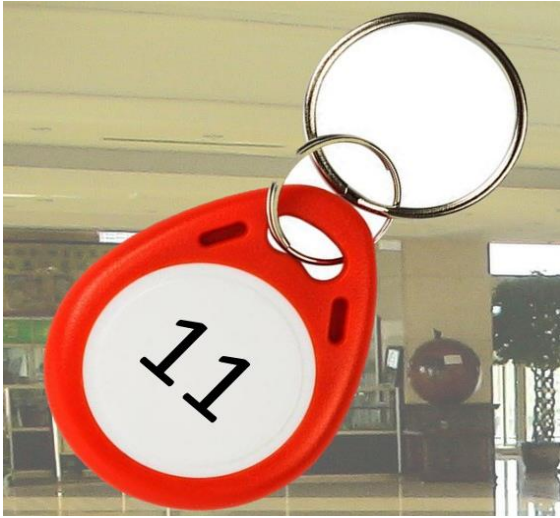
**Студент 2:** Siz bir otel çalışanısınız ve bir misafir size soru sormak istiyor. Onun sorusuna nasıl cevap verebilirsiniz?

### UYGULAMA 2.2. КЛЮЧ ОТ НОМЕРА









9.



10.

## УРОК 3

## ЧЕЙ?

**Амаç** – kime ne ait olduđunu öđrenmek / belirtmek.

***Dil öđeleri:***

<i>Чей это...?</i>	<i>Чья это...?</i>	<i>Чьё это...?</i>	<i>Чьи это...?</i>
МОЙ	МОЯ	МОЁ	МОИ
ТВОЙ	ТВОЯ	ТВОЁ	ТВОИ
НАШ	НАША	НАШЕ	НАШИ
ВАШ	ВАША	ВАШЕ	ВАШИ
Его			
Её			
Их			

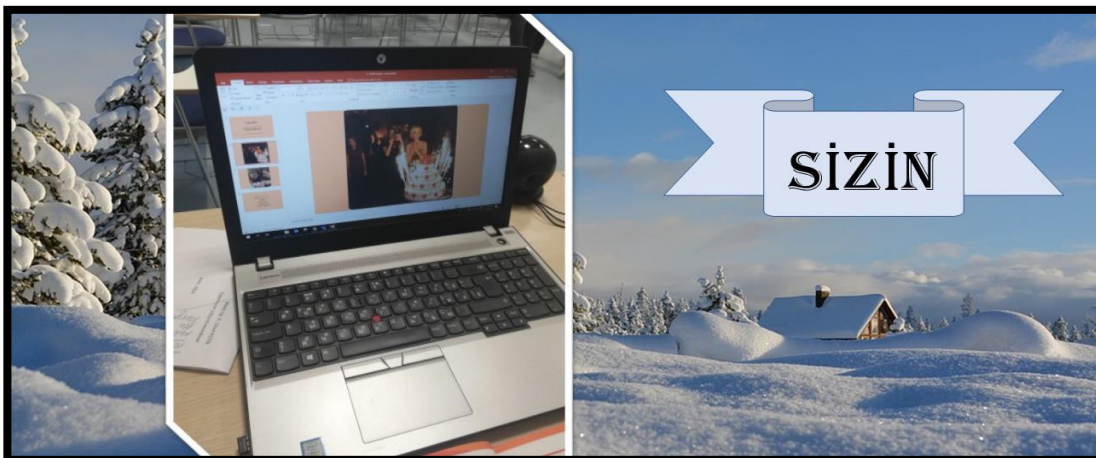
**Задание 1**

**Студент 1:** Önünüzde bir nesne görüyorsunuz. Kime ait olduđunu nasıl bulabilirsiniz?

**Студент 2:** Gördüğünüz nesnesi kime ait olduđunu nasıl söyleyebilirsiniz?



UYGULAMA 3.1. ЧЕЙ?



1.



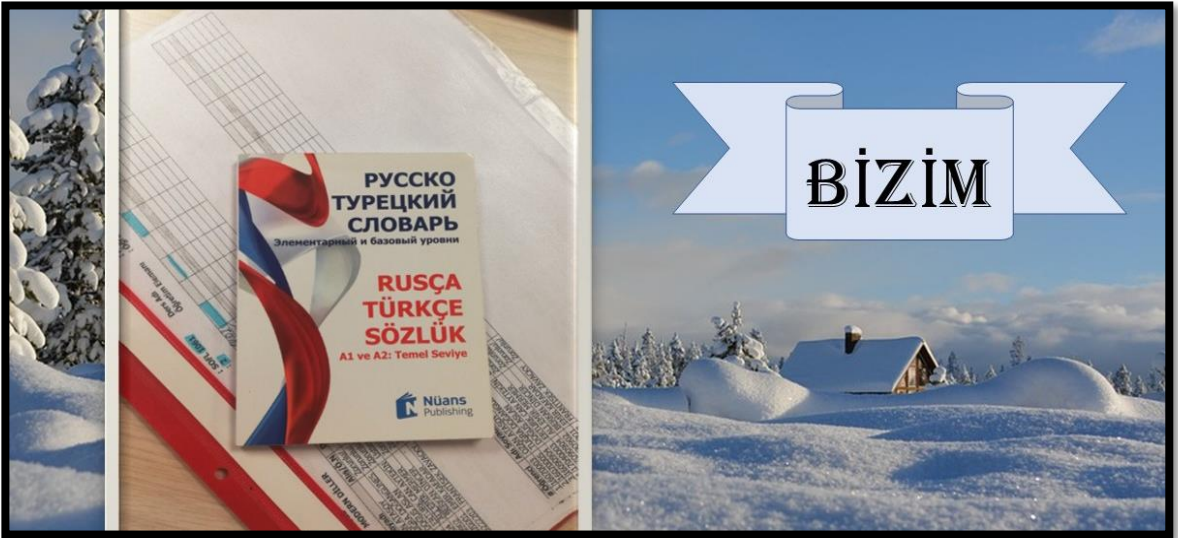
2.



3.



4.



5.



6.

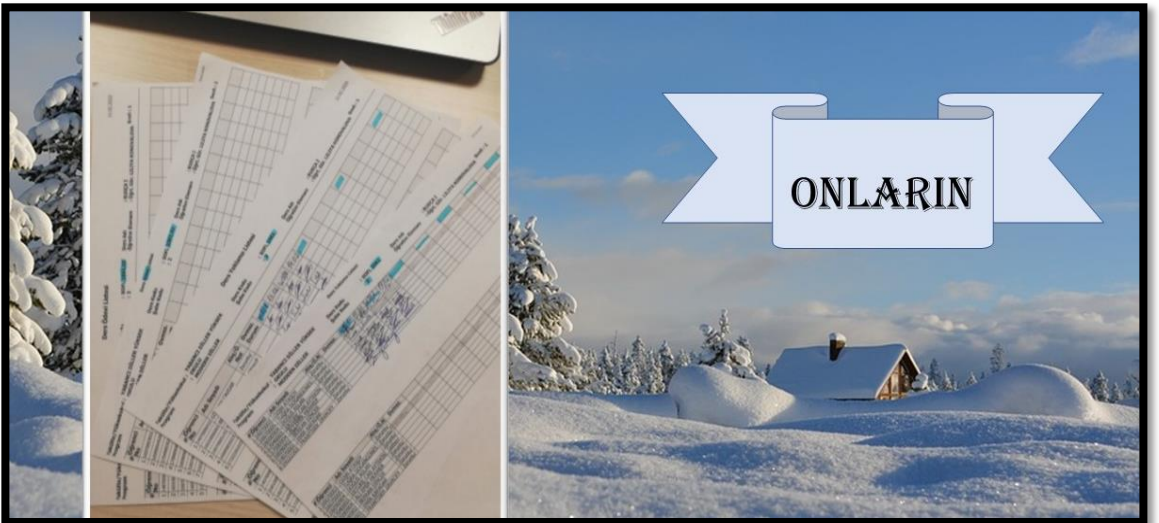




7.



8.



9.



10.

### Задание 2

Oynayalım mı? Önünüzdeki nesnelere bakın ve kimin olduklarını tahmin etmeye çalışın. Eşyanın sahibi olup olmadığını yoldaşlarınızdan birine nasıl sorarsınız? Şeyin sahibini üç kez tahmin etmezseniz sıra başka bir öğrenciye geçer.

### Задание 3

Tahmin emeyi devam edelim mi? Fotoğrafa bakın ve kimin ailesi veya tanıdık olduğunu düşünün. İddia edilen kişiden bunu nasıl öğrenirsiniz?

**Задание 4: В университете**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

Belki de eğitiminize devam etmek için Rusya'ya geleceksiniz.

**Ситуация 1**

*Студент 1:* Sınıfınızı arıyorsunuz. Kapılardan birinin yanında sınıf arkadaşınızı görüyorsunuz. Burada dersin olup olmadığını ondan nasıl öğrenirsiniz?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?

**Ситуация 2**

*Студент 1:* Sınıfa girdiniz. Ders henüz başlamamıştır: bazı çocuklar oturuyor, bazıları ayakta ya da yürüyor. Boş sıralardan birine oturmak istiyorsunuz. Sıranın dolu olup olmadığını nasıl sorarsınız?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?

**Ситуация 3**

*Студент 1:* Yerinizi aldınız, ancak sıranın üstünde başka birinin eşyaları olduğunu gördünüz. Kimin olduğunu nereden öğrenirsiniz?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4-13</b>
<b>ГЛАВА I. ГЛАВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....</b>	<b>14-60</b>
1.1. Основные учебные средства при обучении РКИ.....	14-31
1.1.1. Понятия «учебник» и «учебное пособие» в теории учебника.....	14-20
1.1.2. Учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа в классификации печатных учебных изданий по обучению РКИ.....	20-31
1.2. Системность упражнений – главное средство достижения цели при обучении иноязычной речи.....	31-60
1.2.1. Подход к классификации упражнений в эпоху коммуникативности.....	31-46
1.2.2. Наличие/отсутствие коммуникативной задачи – определяющий фактор системы упражнений по обучению устной речи.....	46-50
1.2.3. Коммуникативная ситуация как основная форма организации упражнений.....	51-60
Выводы по главе I.....	61-62
<b>ГЛАВА II. МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ.....</b>	<b>63-98</b>
2.1. Экономико-политические и культурно-научные связи России и Турции: историко-культурный контекст.....	63-73
2.2. Изучение русского языка в Турецкой Республике на современном этапе.....	73-98
2.2.1. Особенности учебного процесса в образовательных учреждениях различного типа .....	73-85
2.2.2. Специфика обучения русскому языку в турецком неязыковом вузе.....	85-93
2.2.3. Коммуникативные потребности учащихся при факультативном изучении РКИ .....	93-98

Выводы по главе II.....	99-100
<b>ГЛАВА III. СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ТУРЕЦКИХ ВУЗАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ .....</b>	<b>101-142</b>
3.1. Анкетирование слушателей факультативного курса РКИ в неязыковом вузе.....	101-110
3.2. Лингводидактические и методические основы современного учебного пособия.....	110-131
3.2.1. Цели, задачи и методические принципы.....	110-112
3.2.2. Структурные компоненты урока.....	112-116
3.2.3. Принципы отбора учебного материала.....	116-118
3.2.4. Комплекс упражнений.....	118-128
3.2.5. Применение предметно-образной наглядности.....	128-131
3.3. Проведение экспериментального обучения.....	132-142
Выводы по главе III.....	143-144
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>145-148</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>149-169</b>
<b>Приложение А. Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному.....</b>	<b>170-178</b>
<b>Приложение Б. Анкета для опроса учащихся.....</b>	<b>179-183</b>
<b>Приложение В. Результаты анкетирования учащихся в Университете Яшар.....</b>	<b>184-190</b>
<b>Приложение Г. Фрагмент разработанного учебного пособия.....</b>	<b>191-241</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Российская Федерация и Турецкая Республика — страны, исторически тесно связанные в политико-экономическом и культурном плане, что определяет высокую востребованность в Турции людей, владеющих русским языком в различной степени и самого разного профиля и использующих русский язык для самых разных целей коммуникации.

Русский язык давно начал изучаться в учебных заведениях Турции, и в них используются учебники и учебные средства, выпущенные как в России, так и в Турции. Однако при этом отмечается недостаточность учебных изданий, отвечающих как конкретным целям обучения, так и учитывающим условия, в которых оно происходит (количество часов, отводимых на изучение русского языка, состав аудитории, обеспеченность учебными средствами и т.д.). **Актуальность** настоящего исследования обусловлена объективной необходимостью создания научных основ современного учебного пособия, отвечающего потребностям значительной части турецкой аудитории, изучающей русский язык в вузах нефилологического профиля факультативно, т.е. исключительно по выбору учащихся, – овладеть навыками устной коммуникации (уровень А1).

При факультативном изучении группа формируется из учащихся различных факультетов. Занятия строятся на основе одобренного кафедрой одного из российских учебно-методических комплексов. Так, в Университете Ящар<sup>1</sup> в г. Измир, Турция, основным учебным средством является УМК «Русский сезон»<sup>2</sup>. Безусловно, данный УМК обладает рядом преимуществ и выполняет свою основную задачу (как и другие подобные УМК) первоначального знакомства иностранных учащихся с системой русского языка: в ходе работы с ним студенты приобретают умения грамматического

---

<sup>1</sup> Автор диссертации является преподавателем РКИ в данном учебном заведении.

<sup>2</sup> Нахабина М.М., Антонова В.Е., Жабоклицкая И.И., Курлова И.В., Смирнова Щ.В., Толстых А.А. Русский сезон. Элементарный уровень. М.: Златоуст, 2015. 336 с.



моделирования фраз и предложений, достаточно уверенно владеют навыками чтения, элементарного перевода, графического отображения речи и под. Однако отмечается недостаточная развитость устно-речевых инициативных и реактивных умений (ввиду незначительного количества коммуникативно-ситуативных заданий в учебнике) для устной коммуникации в простейших ситуациях общения по завершению курса. Отсюда и проистекает насущная потребность в дополнительном коммуникативно направленном пособии, учитывающем специфику факультативного обучения РКИ студентов нефилологического профиля.

Анализ массива учебной литературы по РКИ (более четырехсот учебных изданий, представленных в самых популярных российских книжных интернет-магазинах<sup>3</sup>), созданной отечественными методистами, выпущенной в течение последних двадцати лет и доступной заинтересованным лицам для приобретения, показал, что среди учебных пособий, направленных на развитие навыков говорения, современная методика РКИ предлагает не более 10 изданий подобного типа<sup>4</sup>. Данные учебные пособия рассчитаны на лиц, уже владеющих базовым уровнем знания языка (A2 по шкале общеевропейской компетенции владения иностранными языками) и выше, в то время как факультативный курс РКИ в университетах Турции ориентирован, прежде всего, на развитие навыков и формирование умений элементарного уровня владения языком (A1). Среди изданий, выпущенных на территории Турции, имеются только базовые учебники по РКИ на турецком языке, а также словари, разговорники и аудиокурсы.

Успешным решением выявленной проблемы должно стать создание учебного пособия по РКИ, направленного на развитие устной речи на элементарном уровне обучения, в котором была бы учтена специфика неязыкового вуза: ограниченное количество учебных часов, общая низкая «плотность общения» в учебном процессе

---

<sup>3</sup> [www.niv.ru](http://www.niv.ru), [www.ozon.ru](http://www.ozon.ru), [www.zlat.spb.ru](http://www.zlat.spb.ru) и др.

<sup>4</sup> «Все в порядке! Учебное пособие по развитию речи от элементарного до первого сертификационного уровня» Ю.Ю. Тюриной, «Месяц в России. Учебное пособие» А.Л. Максимовой и др.

[Никитина 2008: 202], невозможность профориентации при изучении РКИ (из-за «смешанных» групп, в которых обучаются студенты многих направлений профподготовки) и отсутствие предметной деятельности, требующей коммуникации на русском языке (по сравнению со Стамбулом и Анталийским регионом в турецком городе Измир практически нет российских компаний и туристов). Целью такого учебного пособия должно стать развитие базовой устной коммуникативной компетенции на элементарном уровне владения языком.

Все вышесказанное обосновывает **актуальность** данного исследования и определяет его **тему** как «Лингводидактические основы создания пособия по развитию устной речи на начальном этапе (на примере турецкого неязыкового вуза)».

В качестве **объекта** изучения выделяются общие законы овладения коммуникативной компетенцией и способы овладения ею на начальном этапе. **Предметом** исследования являются лингводидактические основы создания и конструирования учебного пособия по развитию элементарных устных коммуникативных навыков и умений.

**Цель** диссертационного исследования определена как теоретическая разработка и практическая реализация учебного пособия по развитию говорения на начальном этапе для учащихся турецких неязыковых вузов. **Гипотеза** данного исследования состоит в том, что в турецком неязыковом вузе на элементарном уровне факультативного изучения русского языка как иностранного возможно полноценное развитие устной коммуникативной компетенции при условии создания дополнительных учебных средств, не только обеспечивающих практику в коммуникативных заданиях по развитию навыков и умений устной речи, но при этом и гармонично сочетающихся с материалом основного учебника.

Поставленная цель и выдвинутая гипотеза диктуют выполнение следующих исследовательских **задач**:

- рассмотреть интерес к русскому языку и его изучению в Турции в историко-культурном аспекте;

- описать современную систему преподавания русского языка как иностранного в Турецкой Республике и в турецких неязыковых вузах в частности;
- сопоставить объем понятий «учебник» и «учебное пособие», а также выявить характеристики современного учебного издания по РКИ интерактивно-коммуникативного типа;
- рассмотреть подходы к классификации и структуру коммуникативных упражнений;
- провести опрос учащихся неязыкового турецкого вуза с целью выяснения их коммуникативных потребностей при изучении русского языка как иностранного;
- описать лингводидактические особенности и этапы в создании учебного пособия по развитию навыков и умений говорения на элементарном этапе изучения РКИ;
- организовать опытно-экспериментальное обучение с целью проверки учебной адекватности и эффективности разработанных учебных материалов;
- проанализировать полученные в ходе проведенного экспериментального обучения и последующего анкетирования учащихся данные и сделать вывод о целесообразности использования разработанного учебного пособия.

Для реализации заявленной цели диссертации через выполнение перечисленных выше задач применялись следующие научные **методы исследования**:

- **анализ** научной и учебно-методической литературы;
- системное **описание** существующих моделей обучения;
- **сравнение** теоретического трактования методических понятий;
- анализ общих и образовательных целей учащихся;
- письменный опрос (**анкетирование**) субъектов учебного процесса;
- проведение **эксперимента** (пробного обучения);
- **наблюдение** за ходом экспериментального обучения;
- **статистический анализ** и **обобщение данных**, полученных по итогам анкетирования и учебно-методического эксперимента.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- описаны и обобщены особенности системы обучения русскому языку как иностранному в Турции, от дошкольных учреждений до вузовской ступени обучения и независимых образовательных организаций, без учёта которых невозможна организация той или иной формы обучения;
- выявлены особенности личностных потребностей в изучении русского языка у турецких студентов нефилологических профилей, принципиально не связанные с профессиональным общением;
- разработаны лингводидактические и методические основы для создания учебных материалов начального уровня, которые могут быть предложены туркоговорящей аудитории высшего учебного заведения любого неязыкового профиля в условиях факультативного изучения языка;
- обоснован современный формат учебного пособия для развития базовых навыков общения при отсутствии языковой среды на основе электронных технологий;
- разработана система критериев для оценки устно-речевых ответов учащихся высшей школы в процессе изучения РКИ.

**Теоретико-методологическая база** исследования представлена работами отечественных и зарубежных ученых, занимавшихся проблемами теории учебника, – А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, В.П. Беспалько, И.Л. Бим, П.Г. Буги, М.Н. Вятютнева, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.И. Тупальского, А.Н. Щукина, S.D. Krashen и др., а также проблемой коммуникативного подхода к обучению – исследования психолингвистов Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и таких ученых-методистов, как А.А. Алхазисвили, А.Р. Арутюнов, И.М. Берман, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Л.Л. Вохмина, М.Н. Вятютнев, С.И. Заремская, Д.И. Изаренков, М.С. Ильин, А.Д. Климентенко, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин, О.Э. Сосенко, М.Ф. Стронин, В.Б. Царькова, У.П. Шубин, А.Н. Щукин и др.

**Теоретическая значимость** данного диссертационного исследования определяется, прежде всего, разработкой целостной методической концепции создания учебного пособия по РКИ для развития начальных навыков говорения (структурные и содержательные компоненты уроков). Кроме этого, в диссертации:

- детально описаны экономико-политические и культурно-образовательные отношения между Россией и Турцией исторически и на современном этапе развития;
- исследованы причины и условия начала обучения русскому языку как иностранному в Турции, а также критически осмыслено место и влияние русской культуры на турецкую;
- впервые всесторонне описаны и показаны все звенья современной системы обучения РКИ в Турецкой Республике, от дошкольного до послевузовского образования;
- сопоставлено значение понятий «учебник» и «учебное пособие» через анализ и систематизацию множества имеющихся дефиниций, а также рассмотрены классификации учебных пособий в методической литературе;
- изучены и обоснованы наиболее важные методические характеристики современных учебных изданий по РКИ: учёт интересов и возможностей обучения целевой аудитории, соответствие современным подходам к обучению, включающим интерактивность, ситуативность, наличие коммуникативных задач;
- проанализированы подходы к определению и классификации упражнений, предназначенных для обучения устной речи.

**Практическая значимость** исследования состоит в полученном практическом результате – учебном пособии по развитию элементарных устно-коммуникативных умений студентов, которое готово к широкому применению в преподавании РКИ на факультативной основе в турецких неязыковых вузах. Помимо этого, практико-ориентированный характер исследования определяется и другими достижениями:

- составлен обширный список учебных заведений, предлагающих изучение русскому языку как родному и иностранному в Турецкой Республике;

- сделаны опросники на турецком языке для студентов, изучающих РКИ;
- для апробации созданных учебно-практических материалов проведено опытно-экспериментальное обучение, в ходе которого доказана их высокая эффективность;
- разработана и применена система критериев для оценки устных ответов учащихся, которая может быть использована на начальном этапе изучения иностранного языка.

На защиту выносятся следующие **положения**:

- 1) при организации обучения иностранному языку в условиях факультативного обучения в турецком неязыковом вузе целью обучения является развитие общей коммуникативной компетенции без учёта специализации вуза/ факультетов;
- 2) факультативное преподавание РКИ должно быть осуществлено с учетом не только официальных программ и требований учебного учреждения, но и личностных потребностей студентов, а также их предпочтений в способах освоения нового языка;
- 3) при создании учебного пособия по развитию навыков устной коммуникации для учащихся турецких нефилологических вузов необходимо и возможно использовать такой учебный материал, который обладает всеми признаками коммуникативности, а его содержательное наполнение и форма представления современны и актуальны;
- 4) определяющим в реально-коммуникативном задании является наличие правильно сформулированной коммуникативной задачи, предполагающей мобилизацию сознания учащегося для самостоятельного поиска способов реализации имеющейся речевой интенции на основе запаса иноязычных речевых средств коммуниканта;
- 5) при обучении устным навыкам и умениям на начальном этапе в турецком лингвистическом вузе большое внимание должно быть уделено обеспечению учебного процесса многообразными средствами предметно-образной наглядности, например, с помощью специализированного учебного пособия,

для определенной компенсации отсутствия естественной языковой среды.

**Апробация** результатов исследования была осуществлена во время проведения экспериментального обучения на основе разработанных автором диссертации учебных материалов в Университете Ящар (г. Измир, Турция) в течение весеннего семестра 2019-2020 учебного года.

Помимо этого, отдельные итоги теоретической и практической разработки исследовательских проблем были представлены на XI Международной научно-практической конференции «Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире» (Волгоград, 2018), XIX и XX Международных научно-практических конференциях «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Кирилло-Мефодиевские чтения» (Москва, 2018 и 2019), Международной научной конференции «Социально-экономические и гуманитарные науки» (Санкт-Петербург, 2019), Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики» (Елабуга, 2019), V Российской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах» (Волгоград, 2020), XI Международной научно-практической конференции «Перевод. Язык. Культура» (Санкт-Петербург, 2020) и Международной научно-методической конференции «Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики» (Оренбург, 2021).

Также по теме диссертации опубликовано 11 научных работ, 3 из которых входят в рецензируемые периодические научные издания, рекомендованные ВАК РФ:

- 1. Коновалова Л.П. Из опыта создания комплекса коммуникативных упражнений по РКИ для начального этапа обучения // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2020. № 5 (84). С. 36-39.**
- 2. Коновалова Л.П. Опытнo-экспериментальная работа по развитию навыков говорения по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 1. Том 9. URL: <https://mir-nauki.com/06pdmn121.html>.**

3. Коновалова Л.П. Опыт анкетирования туркоговорящих студентов в турецком неязыковом вузе // **Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. Москва, 2021. № 2. С. 13-17.**
4. Коновалова Л.П. Трудности изучения русского языка как иностранного в турецком неязыковом вузе и предполагаемый путь их решения // Сборник «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения»: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2018. С. 641-644.
5. Коновалова Л.П. Система преподавания РКИ как факультативного предмета в турецком неязыковом вузе // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. Волгоград, 2018. № 2. С. 66-67.
6. Коновалова Л.П. Интерес к русскому языку в XXI веке в Турецкой Республике // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». Санкт-Петербург, 2019. С. 272-274.
7. Коновалова Л.П. Исторический обзор роли русского языка в Турецкой Республике // Сборник «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения»: материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 2019. С. 346-349.
8. Коновалова Л.П. Учебники и учебные пособия интерактивного типа на уроках РКИ // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики». Елабуга, 2019. С. 166-169.
9. Коновалова Л.П. Интерактивность на занятиях по русскому языку как иностранному // Сборник «Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах»: материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Волгоград, 2020. С. 132-133.
10. Коновалова Л.П. Роль мотивации в обучении навыкам устной речи на уроках РКИ // Сборник «Перевод. Язык. Культура»: материалы XI Международной



научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2020. С. 350-354.

11. Коновалова Л.П. Методические задачи учебного пособия по развитию навыков говорения при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики: международная научно-методическая конференция. Нижний Новгород, 2021. С. 1078-1080.

В процессе диссертационного исследования (2017-2021 гг.) были пройдены следующие **этапы**:

I этап (2017-2018 гг.): определение цели и задач исследования, анализ учебно-методической литературы;

II этап (2018-2019): выдвижение гипотезы исследования, проведение анкетирования студентов, разработка пробных учебных материалов;

III этап (2019-2021 гг.): проведение экспериментального обучения, сбор и анализ полученных данных, подтверждение гипотезы и оформление выводов.

**Структура диссертации** соответствует теме исследования и включает в себя введение, три главы, выводы по каждой из них, заключение, библиографию и приложения (А, Б, В и Г).

# ГЛАВА I. ГЛАВНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПОСОБИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

## 1.1. Основные учебные средства при обучении РКИ

### 1.1.1. Понятия «учебник» и «учебное пособие» в теории учебника

Одним из главных средств обучения является учебник. Он определяет содержание и технологию учебного процесса, служит связующим звеном между учителем и учащимся, и, в целом, является ориентиром в образовательном процессе. Уже достаточно долгое время ученые-дидакты уделяют внимание разработке различных аспектов учебника. Наличие крупных научных трудов в этой сфере послужило появлению такой отрасли науки, как теория учебника (от первых дидактик Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского до современных концепций А.Р. Арутюнова, И.Л. Бим, В.П. Беспалько, М.Н. Вятютнева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.Н. Щукина и др.). Активный интерес к данной области методики преподавания привел к формированию в последние годы новой отрасли педагогики – учебниковедению (например, монография А.Н. Щукина «Русский язык как иностранный: основы учебниковедения»).

Тем не менее, следует заметить, что статус учебниковедения как отдельной дисциплины до сих пор является спорным. Предметом обсуждений служит вопрос о соотношении теории учебника и учебниковедения, о правомерности специального выделения новой научной отрасли. Сторонники выделения учебниковедения в качестве особого раздела педагогики указывают на то, что эта отрасль науки является междисциплинарной и включает в себя, помимо дидактики и классической методики, знания из областей психологии, книговедения, технологии, маркетинга, эстетики и др.

Можно считать, что теоретические основы отечественного учебниковедения были заложены на II конгрессе МАПРЯЛ, получившем название «Теория и практика

создания учебников и учебных пособий по РКИ», в Варне 1973-ого года. На этом конгрессе было замечено, что одной из целей теории учебника должна стать разработка основ учебниковедения. В конце XX-ого века различными учеными высказывались мысли о принципиальных исследовательских задачах учебниковедения, к которым относились, например, рассмотрение роли и места учебника в системе образовательных средств, классификация и функции учебников, полиграфическое оформление и экспертная оценка учебника и т.д. [Арцишевський 2003]. Однако такие задачи не имеют значительных отличий от вопросов исследования в теории учебника.

В последнее десятилетие проблемы изучения учебниковедения были освещены более детально. Отмечается, что, по сравнению с теорией учебника, в учебниковедении акцент сделан на новые задачи, появившиеся, в основном, вследствие произошедшей технической революции в информационном обеспечении жизнедеятельности общества. В области учебной литературы это означает смещение интереса в сторону новых технологичных видов и форм функционирования учебника и способов его методического обеспечения, а также рассмотрение учебника с точки зрения его межкультурного потенциала. Так, по одному из определений, учебниковедение – это «система научных знаний в области методологии педагогики, которая охватывает проблематику учебника как феномена человеческой культуры (философию учебника) и как информационно-методического ядра конкретной образовательной системы учебного предмета в части формирования его содержания, формы (бумажной или электронной) и функционального назначения (теорию учебника)» [Смагін 2011: 98].

Следует принять во внимание, что для выделения отдельной ветви науки необходимо возникновение уникального предмета исследования. Однако ученые, сопоставляя теорию учебника и учебниковедение, ссылаются на принципиальные исследовательские задачи данных дисциплин, а не предмет изучения. По нашему наблюдению, и теория учебника, и учебниковедение имеют одинаковый предмет

исследования, в качестве которого выступает совокупность всех типов и видов учебных изданий, используемых в учебном процессе, основы их создания, функционирования и экспертизы. А частные задачи, выделяемые в качестве особых задач исследования учебниковедения, остаются, на наш взгляд, спорными или недостаточными для обоснования возникновения новой отрасли науки. Кроме того, каждая наука развивается и расширяется вместе с рассматриваемыми ею явлениями, до тех пор, пока не открываются качественно новые знания о мире, превосходящие понятийный аппарат существующей науки (таким образом, например, в свое время выделилась теория учебника из общей дидактики). Мы остановимся на мнении, что выделение учебниковедения как новой отрасли педагогической науки в настоящее время еще недостаточно обосновано, хотя в этом отношении многое сделано, к примеру, А.Н. Щукиным, однако это не препятствует проведению нашего исследования, так как вопросы терминологического определения учебника и учебного пособия, а также классификации учебных изданий рассматривались и обсуждались в теории учебника неоднократно.

Теория учебника занимается разработкой проблематики не только самого учебника как вида учебно-теоретической литературы, но и всех единиц данного порядка (т.е. учебных пособий, хрестоматий, сборников и т.д.). В рамках нашего исследования представляется важным сравнение объема таких понятий, как учебник и учебное пособие, для определения их соотношения и специфики учебного пособия, в частности.

Безусловно, учебник является основным и ведущим видом учебной литературы, о чем свидетельствуют многочисленные исследования и повсеместная практика его использования. Такое положение отражено в государственном стандарте: «Учебник – это основная учебная книга по конкретной дисциплине» [В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»]. Уточняется, что учебник должен содержать обязательный

минимум знаний для усвоения учащимися и соответствовать ГОСТу (сейчас – требованиям по РКИ) и примерной программе.

Рассматривая учебник как основное учебное средство, ученые стремятся, прежде всего, описать роль и свойства учебника, поэтому подчеркивают различные, наиболее важные, по их мнению, стороны учебника, который может выступать как «аппарат организации» усвоения знаний (В.И. Смирнов) или стратегическая и тактическая модель процесса обучения (Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов), отражать элементы микромоделей системы обучения (целей, принципов, приемов и т.д.) (И.Л. Бим) или «психологии усвоения/ обучения» (А.Р. Арутюнов), учитывать возрастные и иные особенности (Д.Д. Зуев), мотивировать к обучению (С.А. Герасимова) или служить проводником тех или иных ценностей (З.Н. Никитенко) и т.д.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [Азимов, Щукин 2019] дается определение учебника, применимое в сфере изучения иностранных языков. В данном источнике учебник также признается основным средством обучения, которое «является руководством в работе обучающего и обучаемых», однако авторы существенно дополняют терминологическую дефиницию, конкретизируя содержание учебника иностранного языка (в которое должны входить «образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах *речевой деятельности*, а также с учетом опыта учащихся в родном языке и предупреждения *интерференции*» [Там же: 332]) и его структуру («каждый урок, как правило, содержит текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, грамматический материал, упражнения, иллюстративный материал» [Там же: 332]).

Справедливо будет заметить, что наряду с учебником в образовательном процессе широко используются многообразные учебные пособия. Учитывая цель и задачи нашего исследования, необходимо уточнить специфические черты учебного пособия как вида учебно-теоретической литературы, а также его роль и место в

учебном процессе для эффективного использования учебного пособия наряду с основным учебником на занятиях по РКИ.

Учебному пособию в методической науке уделяется значительно меньшее внимание по сравнению с учебником. Однако некоторыми учеными была предпринята попытка дать научное определение данному виду учебной литературы. Главным критерием в решении такой задачи служит выявление соотношения между учебником и учебным пособием. Так, учебное пособие может являться:

- дополнением к учебнику (ГОСТ 7.60–2003; Я.А. Коменский, П.И. Пидкасистый, Э.Г. Азимов, В.И. Смирнов, Е.Н. Овчинникова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, Е.И. Калмыкова и др.);
- учебным изданием, которое способно заменить собой учебник (терминологический словарь М.Ю. Олешкова, В.М. Уварова; ГОСТ 7.60-90, ОСТ 29.130-97 и др.): так, например, современный государственный стандарт ВО описывает исключительные случаи, когда учебное пособие может временно являться основным учебным изданием курса (при введении в учебный план новой дисциплины федерального компонента в ситуации, когда еще не завершено создание соответствующего учебника, допущенного и рекомендованного Министерством науки и высшего образования РФ, а также если учебный курс относится к дисциплинам регионального или факультативного компонента);
- независимым от учебника изданием (А.Р. Арутюнов, В.С. Цетлин, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров и др.): например, А.Р. Арутюнов считает, что вместо термина учебное пособие возможно применение такой дефиниции, как микроучебник (это пособия типа «Русский язык в деловой переписке» или «Слушаем радиопередачи на русском языке», т.е. такие, которые решают одну конкретную коммуникативную цель обучения).

Также учебное пособие может совмещать в себе все названные выше опции (С.Г. Григорьев, Н.И. Гендина, Н.И. Колкова и др.).

Проанализировав ряд источников (А.Р. Арутюнов, А.А. Гречихин, Е.И. Калмыкова, Е.Н. Овчинникова, А.Н. Щукин, ФГОС и др.), мы пришли к выводу, что учебник и учебное пособие обладают как определенными отличиями, так и схожими чертами. Общим для данных научно-учебных изданий является то, что они выступают в качестве источников информации и представляют собой ведущие средства обучения и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Так как учебник и учебное пособие – это виды, прежде всего, учебной литературы, они должны быть созданы в соответствии с основными дидактическими принципами представления учебных материалов: обладать научностью, доступностью и прочностью, быть систематическими и последовательными, отвечать требованиям сознательности и активности и обеспечивать словесно-образную наглядность. Кроме того, обязательным условием является непротиворечие любого учебного издания утвержденной примерной учебной программе [ГОСТ 7.60-2003 СИБИБД. Издания. Основные виды. Термины и определения 2003].

Опираясь на проанализированные нами источники, мы пришли к выводу, что учебное пособие – это такой вид научно-учебной литературы, который:

- 1) является дополнением к учебнику или не зависит от него, но при этом рекомендуется к использованию в качестве дополнительного источника информации при реализации учебного курса;
- 2) создан в соответствии с основополагающими методическими принципами и принятыми государственными стандартами;
- 3) нацелен на рассмотрение отдельных аспектов или областей представленной области знаний;
- 4) знакомит с экспериментальными теориями или результатами новейших исследований;

5) имеет более мобильный полиграфический потенциал.

### **1.1.2. Учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа в классификации печатных учебных изданий по обучению РКИ**

Проблемы конструирования, типологизации и экспертизы учебников были рассмотрены в фундаментальных работах А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, И.Л. Бим, В.П. Беспалько, П.Г. Буги, Д.Д. Зуева, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Н.И. Тупальского. Кроме того, данным вопросам был посвящен отдельный научный сборник «Проблемы школьного учебника» [Проблемы школьного учебника 1974]. Однако вопрос универсальной классификации учебной литературы как по РКИ, так и по всем другим образовательным дисциплинам на данный момент остается открытым.

Современные ученые предпринимают попытки классификации не только учебников, но и других видов учебно-теоретической литературы. Так, например, Н.И. Гендина, Н.И. Колкова [Гендина, Колкова 1998] рассматривают учебные издания в рамках функционирования в высшем учебном заведении. Это отражено в представленной ими типологизации, проведенной в соответствии с ролью учебной книги в реализуемом академическом курсе. Обратим внимание, в частности, на виды учебных пособий, представленных в классификации:

- учебные пособия по части курса;
- лекции (курсы, конспекты и тексты лекций);
- учебно-вспомогательные библиографические пособия (издания информационного характера, представляющие собой номенклатурные списки научных трудов, являющихся источниками необходимого минимума знаний по определенному курсу).

В разработке типологической модели вузовской учебной книги приняли участие и А.А. Гречихин и Ю.Г. Дреус. Вузовскую учебную книгу авторы определяют как



«способ информационного общения в учебно-воспитательном процессе высшей школы» [Гречихин, Древис 2000: 15] и относят к ней все печатные издания, используемые в учебном процессе: от учебного плана и программы курса до хрестоматий и обзоров. Несмотря на то, что в этой теории проводится типологизация учебной книги в целом, основное внимание уделено учебнику. Однако и в развернутой (многоступенчатой), и в краткой (оптимизированной) типологии в качестве конкретных видов той или иной категории учебных книг указываются и учебные пособия. Данные об учебных пособиях, рассмотренных автором, можно суммарно представить в виде таблицы (табл. 1):

Таблица 1 – Учебные пособия в классификации А.А. Гречихина и Ю.Г. Древис

<i>Тип вузовской книги</i>	<i>Тип учебного пособия</i>	<i>Вид учебного пособия</i>
Теоретическая	Теоретическое	По всему курсу, по части курса.
Методическая	Наглядное	Лабораторное, практических занятий, семинарий, контрольных работ, самостоятельных работ, учебной практики, по курсу, дипломного проектирования.
Информационная	Библиографическое/ реферативное	Список, указатель, словарь, библиографическое, реферативное, монографическое.
Популярная	Популярное	Методические пособия для преподавателей, не имеющих педагогического образования; для студентов по навыкам конспектирования и др.

Говоря о классификации учебных пособий, будет справедливо выделить и такую относительно новую, но уже прочно вошедшую в практику преподавания форму учебных изданий, как электронное учебное пособие. В учебных пособиях электронного типа инновационной является, прежде всего, основанная на применении определенных технологий (компьютерных средств, телекоммуникационных систем и

под.) форма представления содержания, в то время как само содержание данного вида учебной литературы отбирается с учетом общепринятых научно-методических принципов (научности, последовательности, систематичности и т.д.) и остается значимым для усвоения целой дисциплины или отдельных аспектов изучаемого курса. В качестве примеров электронных учебных пособий, используемых в преподавании РКИ, можно выделить «Краски»<sup>5</sup>, «Моя жизнь в Тюмени»<sup>6</sup> и др. Учебное пособие, разрабатываемое в рамках данного диссертационного исследования, также имеет оцифрованную версию, а приложения печатного типа представлены в электронных форматах PPT, JPEG, PDF и DOC.

Как учебник, так и учебное пособие, используемые в системе преподавания иностранного языка, имеют свои особенности, не свойственные в своей совокупности другим предметам (например, коммуникативность, межкультурность, явная практическая направленность и т.д.). Поэтому, несмотря на наличие попыток общей классификации учебников в педагогике, методика преподавания иностранных языков требует отдельного рассмотрения учебной литературы, относимой к данной сфере, тем более что на данный момент не существует ее общепринятой классификации. В разные годы были представлены классификации учебников по РКИ по различным критериям: с позиции цели обучения (языковые, речевые и коммуникативные (коммуникативно-деятельностные) учебники), профиля обучения (школьные, курсовые, для филологов/нефилологов и др.), уровня владения языком (элементарное, свободное, совершенное владение языком, т.е. уровни А, В, С), подхода к обучению (прямой, сознательный, комбинированный), метода обучения (переводные, прямые, комбинированные, интенсивные, интерактивные методы) [Щукин 2018: 48].

Обратимся к одной из самых популярных у методистов классификации учебников, предложенной А.Р. Арутюновым. Ученый предлагает различать учебники по типу формируемой на занятиях по иностранному языку компетенции: языковые, речевые,

<sup>5</sup> Берарди С., Буглакова Л. Краски: А1 – А2. – CLIRO: Università di Bologna, 2007.

<sup>6</sup> Мордвинцева В.С., Никулина Н.А. Моя жизнь в Тюмени: Учебник по РКИ. – Тюмень: ТИУ, 2020. – 156 с.

коммуникативные. Первый выделенный А.Р. Арутюновым тип – это языковые (лингвистические) учебники. Лингвистические учебники развивают языковую компетенцию. Такие учебники представляют собой комплекс лингвистических упражнений, охватывающих различные аспекты языка. Как правило, текстотека учебника не обладает содержательным единством. К языковым можно отнести и грамматико-переводные учебники. Они направлены на развитие умений перевода и интерпретации текстов. Превалирующим типом тренировки является механическое запоминание лексических единиц и морфолого-синтаксических конструкций.

Второй тип учебников – речевые. Учебники данного типа обучают построению осознанных высказываний по заданным речевым моделям. Текстотека учебника специально подбирается для демонстрации тех или иных правил функционирования речевых конструкций. Самостоятельно репродуцируя их, студенты совершают речевые поступки. Основное отличие речевого учебника от языкового состоит в том, что речевой продукт обладает семантической определенностью, связностью.

Языковые и речевые учебники принято считать предкоммуникативными (или докоммуникативными). Это объясняется тем, что, с одной стороны, обучение по данным видам учебников не обеспечивает учащимся развитие коммуникативных умений и навыков. С другой стороны, выход в коммуникацию невозможен без предварительной, хотя бы минимальной, языковой тренировки.

Последний выделяемый А.Р. Арутюновым тип учебников – коммуникативные: это такие учебные издания, которые помогают студентам овладеть коммуникативной компетенцией, что в практическом смысле означает умение решать реальные задачи общения средствами изучаемого языка. Текстотека коммуникативного учебника направлена на органичное отражение реальных ситуаций общения.

Среди коммуникативных учебников выделяются два вида: коммуникативно-поведенческие и коммуникативно-деятельностные (также у М.Н. Вятютнева, S.D. Krashen). Основной единицей обучения в коммуникативно-поведенческих учебниках является речевой поступок, т.е. «интуитивный акт вербального реагирования на

внешний вербальный и невербальный стимул», а в коммуникативно-деятельностных – речевое действие («сознательное мыслительное действие») [Арутюнов 1990: 51].

Коммуникативно-поведенческие учебники ориентируются на необихевиористскую модель: коммуникативная интенция рождается из мотива-стимула и осуществляется через знание системы иностранного языка и способов вербальной реализации заданной интенции. Коммуникативно-поведенческий учебник базируется на каталоге задач общения. В ходе обучения студенты учатся решать их посредством изучаемого языка.

Коммуникативно-деятельностные учебники опираются на деятельностную модель: обучение начинается с установки и обсуждения поставленной задачи. После этого происходит формирование коммуникативного намерения. Для демонстрации способов вербализации речевых интенций в коммуникативно-деятельностных учебниках богато представлены предкоммуникативные задания. Далее осуществляется решение поставленной задачи и тренировка в аналогичных учебных ситуациях общения.

Следует отметить, что классификация А.Р. Арутюнова носит подчеркнуто теоретический характер. Ученым создана идеализированная модель распределения учебников по определенным категориям. В практике создания учебников по РКИ сложно выделить какое-либо издание, полностью соответствующее одной из предложенных групп. Однако классификация А.Р. Арутюнова имеет несомненную теоретическую ценность: предложенные ученым классы емко говорят об основной направленности учебника (языковая, речевая или коммуникативная).

В соответствии с задачами нашего исследования необходимо более подробно остановиться на учебниках коммуникативного типа, в которых основное внимание отводится развитию коммуникативной компетенции и, как следствие, формированию способности к вербальной коммуникации на изучаемом языке.

Оценивание учебников РКИ по коммуникативным показателям началось в отечественной методике с 1980-х гг. («Требования к современному учебнику русского

языка для иностранцев», сост. А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, Л.Б. Трушина). Одним из наиболее важных критериев, определяющих коммуникативность учебника, является наличие поставленной одной или нескольких конкретных задач общения в каждом уроке (разделе) и обучение средствам их достижения. Тексты коммуникативного учебника демонстрируют учащимся, каким образом может быть реализовано коммуникативное намерение. Учебные действия (задания и упражнения учебника) представляют собой тренировку путей и способов достижения поставленной цели. Разделы учебника направлены на усвоение учащимися тех или иных коммуникативных умений и навыков. На этапе контроля оцениваются также, прежде всего, коммуникативные умения и навыки.

Методически ценной чертой современных учебников и учебных пособий помимо преимущественно коммуникативной направленности, является такое свойство, как интерактивность (примерами могут быть учебные пособия «Окно в мир русской речи», «Ваше свободное время», «Актуальный разговор: чем живет человек» и др., созданные на кафедре интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А.И. Герцена и построенные «на коммуникативно-интерактивной основе» [Теремова 2008: 26]). Под интерактивностью в методике преподавания РКИ понимается «качественная характеристика средств обучения на печатных носителях, обеспечивающая опосредованное учебными материалами естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие» [Череповская 2005: 112]. Естественность коммуникации между учащимися стимулируется учебными материалами и возникает в процессе общения студентов в академической среде. Следовательно, интерактивным называется такое учебное издание, которое обладает свойством воздействовать своим содержанием и аппаратом упражнений на субъекты, находящиеся в ситуации учебного взаимодействия. Использование на занятиях учебников и учебных пособий интерактивно-коммуникативного типа помогает интенсифицировать образовательный процесс. Интерактивность способствует также поддержанию мотивации учащихся к активному взаимодействию друг с другом.

В процессе обучения проявление интерактивности имеет тройственный характер, проистекающий из возникающего трехстороннего влияния:

- во-первых, учащихся на автора (учет основных особенностей целевой аудитории на этапе создания учебника);
- во-вторых, автора интерактивного учебника на учащихся (при непосредственной работе изучающих язык с учебником);
- в-третьих, учащихся друг на друга (в ходе выполнения коммуникативных заданий, требующих прямого диалогического или полилогического взаимодействия).

Одной из первостепенных проблем, которые решаются составителями интерактивных учебников, является определение контингента учащихся, которым предназначен учебный продукт. Поэтому учебник интерактивного типа всегда является строго адресованным. Принцип адресованности предполагает обладание пресуппозиционными знаниями об обучаемых, то есть четким представлением о специфике целевой аудитории. При создании учебника иностранного языка основными фокусами внимания в данном контексте являются национальные, лингвистические и психологические, в том числе и возрастные, особенности учащихся, а отсюда и возможные трудности при овладении иностранным языком. Учитывая данные требования, авторы стремятся заключить в содержании учебника максимальный потенциал для реализации поставленных целей и задач обучения.

Чем точнее произведен учет специфики предполагаемой категории учащихся, тем больше вероятность достижения цели использования интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку. В качестве данной цели выступает, как правило, формирование и воспитание в обучаемых черт вторичной языковой личности – необходимого условия для успешного участия в межкультурной коммуникации. Под вторичной языковой личностью (по концепции И.И. Халеевой) понимается обладание «вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной

мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [Теримова 2013: 97], а также приобщенность к культуре народа, язык которого изучается.

Данные стремления в области преподавания РКИ частично нашли свою реализацию в создании национально ориентированных учебников и учебных пособий. К ним можно отнести такие издания, как «Русский язык: начальный курс» для итальянских учащихся, «Раз, два, три», «Маяк», «Первый диалог» и «Русский язык. Этап I» – для финских учащихся, «Русский язык – 1, 2, 3, 4 ...» – для говорящих на вьетнамском языке, «Молодость: вводно-разговорный курс русского языка» – для говорящих на арабском языке и многие другие.

В самом учебнике выделяют две системы средств, к которым прибегают авторы для создания интерактивности:

- прямые/непосредственные (через прием персонификации создателя учебного пособия и его прямое обращение к студентам в заданиях и текстах; через создание внутренней и внешней мотивации к применению иноязычных знаний, умений и навыков; через поли-ориентированность упражнений на различные стили восприятия и индивидуализацию пути освоения материала в интернет-курсах и т.д.);
- косвенные/опосредованные (через взаимодействие персонажей учебника, которые, как правило, являются представителями различных лингвокультурных социумов; через создание дружественной атмосферы, располагающей к общению и ведению конструктивного диалога и под.).

Одним из важных способов воплощения интерактивности служат и составленные особым образом учебные тексты. Текстотека интерактивного учебника является характерной, так как в ней представлены «интерактивные культурологические тексты» [Теримова 2008: 71]. Такие тексты отличаются

изобилием диалогов и полилогов, наличием в них большого количества разговорных речевых образцов и клише. Речь героев учебника обладает естественностью, в ней как бы передается реально происходящий разговор. Подобный эффект достигается обилием неполных и простых предложений (со свободным порядком слов), переспросов, вкраплений жаргонных единиц, междометий (и повышенной экспрессией текста в целом), пауз и т.д.

Интерактивность отражается и в графическом оформлении текстов. Авторы прибегают к использованию различных визуальных компонентов. К ним относятся графические выделения в корпусе текста (например, пространственная сепарация фраз в диалоговых «облаках»), форматирование шрифта, использование релевантных темам изучения аутентичных иллюстраций (изображений, фотографий), имитация страниц в интернете или экрана мобильного телефона, расположение определенных надписей на естественных для них поверхностях (на включенных в учебное издание изображениях афиш, объявлений, витрин и под.) и т.д.

Помимо того, что перечисленные технологические приемы являются элементами воплощения принципов интерактивности и коммуникативности в учебнике, они также снижают интеллектуальные затраты на восприятие текста в целом. Это отвечает актуальному требованию методики о биоадекватности обучения и является реализацией принципа потенциальной интеллектуальной безопасности. Кроме того, вариативно и современно оформленное учебное пособие является эстетически более привлекательным, что позитивно сказывается на повышении мотивации к изучению выбранного иностранного языка.

Обратимся к опыту создания интерактивных обучающих продуктов в области преподавания РКИ. Одним из примеров служит практический курс по РКИ, разработанный на кафедре русского языка как иностранного и методики его преподавания СпбГУ на основе учебного пособия «Что если?..» (уровень В1) [Васильева, Федотова 2018], нацеленного на развитие разговорных навыков в обиходно-бытовой сфере.



Курс «Что если?..» состоит из десяти уроков, каждый из которых затрагивает ситуацию, с которой может столкнуться иностранец в России: «Хочешь со мной поужинать?», «А у меня сегодня день рождения...», «Куда поедем?» и другие. Каждый урок содержит определенный перечень учебно-речевых задач, которые достигаются, в основном, за счет выполнения продуктивных упражнений. Авторы включили в учебное пособие восемь типов интерактивных заданий, различающихся по способу педагогического взаимодействия: фонетические интерактивного типа, вводно-дискуссионные, оценочно-ознакомительные, мотивирующие, интериоризированные, деятельностно-мыслительные, экстериоризированные, активно-деятельностные и сотворческие. Упражнения находятся в строгой иерархии, построенной по принципу постепенного усложнения, «начиная с обращения к собственному опыту студента и заканчивая полным погружением в реальную языковую среду» [Федотова, Васильева 2018: 96].

Для преодоления языкового и психологического барьеров каждый урок начинается с установки «Что если...?» («Что если я проведу все каникулы на диване перед телевизором?» или «Что если с завтрашнего дня я буду есть только фаст-фуд?» и др.), подготавливающей студентов к дальнейшему взаимодействию в процессе урока: во-первых, такая установка знакомит студентов с темой текущего занятия, а, во-вторых, настраивает на активную речевую коммуникацию.

За обсуждением начальной установки «Что если...?» следуют вводные дискуссионно-интерактивные упражнения, представляющие собой ряд вопросов, предполагающих активизацию личного опыта и фоновых знаний учащихся. Например, пособие предлагает следующие вопросы для обсуждения: «Что обычно желают в день рождения в Вашей стране?», «Что такое, по Вашему мнению, «активный отдых»?», «На каком транспорте Вы любите путешествовать больше всего? Почему?» и др.). В ходе группового обсуждения у учащихся формируются умения вступления в коммуникацию и ее поддержания, а также представления и аргументации собственной точки зрения.

Также в ходе занятия используются проблемные аутентичные видеотексты («Про здоровый образ жизни», «Почему нельзя отмечать 40 лет?», «10 странных русских блюд, непонятных для иностранцев» и другие). На их основе строится ряд заданий: оценочно-ознакомительные интерактивные упражнения, проблемные вопросы, составление диалогов.

Идея интеракции, лежащая в основе интерактивного обучения, предполагает, прежде всего, взаимодействие, поэтому на первый план в обучении выходят групповые формы работы: в парах, в мини-группах и группах, «где общение приближено к социальному взаимодействию» [Там же]. К таким формам работы на уроке можно отнести дискуссии по проблемным вопросам, разыгрывание диалогов, работа над мини-проектами, составление презентаций, ролевые игры и др., например, коллективно выполняются задания, основанные на следующем наборе установок: «Посоветуйте: как ухаживать за зубами? Какие продукты полезны для зубов? Какие продукты не рекомендуются? Какие привычки вредны для зубов? Как часто нужно ходить к стоматологу? Оформите плакат под названием "Береги зубы смолоду"».

На заключительном этапе урока предполагаются задания сотворческого характера, где предусмотрено участие каждого члена учебной группы. Одним из примеров служит ролевая игра «Фирменное блюдо ресторана». В рамках этой игры студенты распределяют между собой роли (репортер, шеф-повар и т.д.) и работают над групповым результатом: созданием видеоролика, снятым на камеру телефона, о приготовлении избранного блюда.

По форме организации интеракции упражнения, используемые в учебном пособии «Что если?», можно разделить на две группы: имитационные и реальное взаимодействие с носителями языка. К первой группе относится, например, фонетическое задание, направленное на коррекцию звука «ы», в котором преподаватель демонстрирует студентам изображение продуктов в некотором количестве и задает вопрос, содержащий название этого продукта в единственном числе: «Помидор?». Студенты, ориентируясь на картинку, должны дать ответ во

множественном числе: «Помидоры». Ко второй группе упражнений относятся ситуации реального погружения в языковую среду, такие как «использование сайтов Рунета непосредственно на уроке (поиск информации о российских фирмах, компаниях), реальные звонки в различные организации и «русскому другу»» [Там же].

Таким образом, опираясь на представленные выше результаты проведенного нами анализа, можно выделить определенные критерии, которым должны соответствовать современные учебники или учебные пособия по иностранному языку:

- 1) следование принципу коммуникативности, что означает такие организацию и содержание учебного процесса, которые максимально способствуют приобретению учащимися способности к вербальной и невербальной коммуникации в реальных ситуациях общения;
- 2) учет принципа интерактивности, который подразумевает под собой активное воздействие учебника на учащихся и, что более важно, учащихся друг на друга, что способствует активному формированию вторичной языковой личности у изучающих иностранный язык;
- 3) активное использование визуальных компонентов для интенсификации обучения и обеспечения принципа потенциальной интеллектуальной безопасности.

## **1.2. Системность упражнений – главное средство достижения цели при обучении иноязычной речи**

### **1.2.1. Подход к классификации упражнений в эпоху коммуникативности**

Одним из ключевых структурообразующих компонентов любого учебного издания, включая учебник или учебное пособие интерактивно-коммуникативного типа, является система упражнений. В методике преподавания иностранным языкам

было сделано много попыток классификации учебных упражнений. Ввиду цели нашего исследования в процессе рассмотрения истории данного вопроса особое внимание нами уделено тем заданиям и упражнениям, которые направлены на развитие речевых/ коммуникативных навыков и умений.

Несмотря на то, что ядром коммуникативно направленного обучения являются задания и упражнения коммуникативного характера, на элементарном уровне изучения языка лингвистический аспект преобладает и находится в фокусе. Поэтому обучение начинается с языковых упражнений (этот широко расхожий термин впервые предложил И.В. Рахманов в противовес речевым упражнениям; в последующем авторы, рассматривая корпус упражнений с разных методических точек зрения, предлагали новые обозначения для заданий, которые соотносили с языковыми: «подготовительные» у А.Р. Арутюнова, «ориентирующие» у И.Л. Бим, «тренировочные» у Д.И. Изаренкова и т.д.). Данный тип упражнений направлен на знакомство с формальной стороной языка и способствует формированию лингвистической компетенции, которая, в свою очередь, является материальной базой для развития коммуникативной компетенции.

До широкого признания коммуникативного метода как ведущего в преподавании иностранных языков (т.е. до 70-80-ых годов XX-ого века) вопрос классификации языковых и речевых упражнений рассматривался такими учеными, как И.А. Грузинская, П.Б. Гурвич, И.В. Рахманов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Б.А. Лapidус, В.С. Цетлин, И.Д. Салистра и другими. Дальнейшее развитие методики на рубеже веков уточнило сам подход к обучению иностранным языкам: «видоизменялись коммуникативные цели обучения», когда вместо целевой формулы «обучать языку» появилась установка «обучать общению на иностранном (русском) языке» [Хавронина, Митрофанова 2015: 717]). Одно из первых упоминаний термина «коммуникативные упражнения» мы находим у П.Б. Гурвича (1967-ой год), который называет речевые упражнения реально-коммуникативными и подчеркивает, что им характерна естественность, связь с действительностью и ситуативность. Однако

подлинная история коммуникативных упражнений начинается с работы Е.И. Пассова «Коммуникативные упражнения». Ее основные положения были изложены в 1967-ом году на Международном конгрессе русистов в Москве. Тогда же Е.И. Пассов предложил и обосновал термин коммуникативный метод [Пассов 1969].

Прежде чем перейти к рассмотрению отдельных систем упражнений, предложенных различными методистами, следует определиться с соотношением таких терминов, как упражнения коммуникативные и речевые.

В докоммуникативную эпоху (И.В. Рахманов, В.С. Цетлин, М.С. Ильин, П.Б. Гурвич, А.А. Миролубов и др.) речевыми упражнениями признавались те, в которых происходила работа с законченными синтаксическими единицами, обладающими определенным (вернее будет сказать – случайным, призванным продемонстрировать учащимся то или иное языковое явление) смыслом. Наличие речевой ситуации (хотя бы условной) было необязательным. Считалось, что доведение навыка до автоматизма при работе с произвольными речевыми единицами позволит учащимся аналогичным образом принимать участие в речевых актах реальной коммуникации. Однако, как показала практика, этого оказалось недостаточно. На сегодняшний день как теория речевых актов, так и психолингвистика признают истинной речью лишь речь ситуативную, возникающую в процессе общения. Справедливости ради следует сказать, что в ту эпоху, когда разрабатывались речевые упражнения, методика ещё не дошла до «коммуникативной» эры, которая по-настоящему началась лишь в конце прошлого века. Поэтому речевые упражнения соединяли в себе как чисто речевые, так и коммуникативные типы.

Мы соглашаемся с Л.Л. Вохминой в том, что в современной методической науке понятия «речевое» и «коммуникативное» упражнение зачастую используются синонимично, и они действительно во многом схожи, однако между ними есть и принципиальная разница, о чём идёт речь в недавно вышедшей монографии «Система упражнений» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020]. Коммуникативные упражнения, в отличие от речевых, целью которых является построение осмысленного текста

(например, в таком речевом упражнении, как рассказ по картинке), требуют обязательного наличия коммуникативного намерения, мотива, с которым говорящий вступает в речь. Это может быть рассказ по картинке тому, кто этой картинке не видит, рассказ о фильме тем, кто собирается в кино и под., т.е. важно наличие конкретного говорящего с собственным или заданным коммуникативным намерением, мотивом обращения к речи. Стоит помнить, что не все ученые исходили из данной точки зрения и использовали понятия «речевые» и «коммуникативные» упражнения как синонимичные (если вспомнить, например, работы Д.И. Изаренкова, А.Д. Климентенко, В.Б. Царьковой и др.).

Что касается нашего исследования, использование термина «коммуникативные» упражнения (вместо «речевые») представляется нам более рациональным, так как это помогает избегать ложного трактования понятия «речевые» упражнения, сложившегося в процессе упомянутого нами выше исторического развития методики преподавания иностранным языкам.

Одной из первых значимых работ по типологии упражнений в рамках коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам является монография В.Л. Скалкина (1983-ий год), посвященная обучению устной речи на английском языке. Сначала ученый разделяет все имеющиеся в арсенале методики преподавания иностранных языков упражнения и задания на два типа. Целью упражнений I типа, которые определяются как тренировочные, является «целенаправленная активизация языкового материала, результатом которой должен быть навык оперирования определенными фонетическими, лексическими и грамматическими элементами или целыми предложениями» [Скалкин 1983: 17]. Данный тип заданий В.Л. Скалкин считает необходимостью и предпосылкой для перехода ко II типу – коммуникативным упражнениям.

Сам ученый отмечает, что сущность II типа упражнений десятилетием ранее была определена Б.А. Лapidусом как «нерегулируемая, конкретно-ненаправляемая активизация языкового материала в условиях речевой практики при решении

коммуникативных и содержательных задач» [Лапидус 1970: 2]. Итогом системы упражнений, предложенной В.Л. Скалкиным, предполагается выход в реальную устную речь благодаря сформированности «устноязычной компетентности».

Рассмотрим систему упражнений II типа, т.е. коммуникативных, подробнее. В зависимости от степени условности речевого стимула В.Л. Скалкин делит упражнения на условно-мотивированные и реально-мотивированные. Всего ученым выделено семь видов упражнений со своими подвидами, типами и формами.

Первый вид – это респонсивные упражнения, которые, в свою очередь, делятся на вопросно-ответные, репликовые (в задачу учащегося входит переспрос, подтверждение или отрицание озвученного факта или явления действительности) и условную беседу (импровизированное обсуждение предложенной темы). Каждый из этих подвидов имеет дальнейшую градацию в зависимости от коммуникативных особенностей речевого акта. Например, вопросно-ответные упражнения различаются по типу вопроса (общие, специальные, альтернативные), по технике применения (в начале/ в течение/ в заключение занятия) и т.д.

Следующий вид, выделяемый В.Л. Скалкиным, – это ситуативные упражнения. По мнению методиста, их суть заключается в свободной, конкретно-ненаправленной с языковой точки зрения речевой реакции учащихся на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств, содержащих некоторую трудность, проблему или конфликт и вовлекающих в необходимость их разрешения самих учеников» [Скалкин 1983: 37]. В рамках ситуативных упражнений рассматриваются ситуации дополняемые (студенты продолжают предложения или отвечают на вопрос, связанный с предложенной ситуацией), проблемные (учащиеся должны предложить инструкцию по решению сложившейся проблемы или поучаствовать в ее обсуждении), воображаемые (цель учеников – восстановление деталей произошедшего явления) и ролевые (учащимся даются социально-коммуникативные роли, например, туриста и фермера, директора школы и родителей ученика и т.д.).

Для завершения обзора системы коммуникативных упражнений В.Л. Скалкина озвучим также и другие виды указанных ученым заданий, но не будем останавливаться на них подробно, так как этого не требует цель нашего исследования. Так, в соответствующие разделы системы В.Л. Скалкин включает дискуссионные, композиционные (развивающие навыки монолога) и инициативные задания (пресс-конференция, интервью и под.). Следует отметить, что к коммуникативным типам упражнений В.Л. Скалкин относит также репродуктивные (пересказ, сокращенно-выборочное изложение, пересказ-перевод, драматизация) и описательные задания.

Ценность вклада В.Л. Скалкина состоит и в ряде представленных требований к упражнениям коммуникативного характера. Так, по мнению ученого, коммуникативные задания должны:

- «сообщать ученикам информацию, «поделиться» которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием;
- стимулировать продуцирование связной речи на основе жизненного опыта, выражение своего отношения к тому или иному событию жизненной (учебной) реальности;
- создавать ситуации для речевого общения в классе;
- быть коммуникативными как по материалу, так и по процедуре;
- строиться в принципе на проработанном и достаточно усвоенном учащимися языковом материале с тем, чтобы при продуцировании речи их основное внимание было направлено на ее содержание;
- предусматривать формирование одной из разновидностей речи, различающейся по протяженности, подготовленности, инициативности, коммуникативному содержанию, цели речевого поступка и т.д.;
- обеспечивать естественное речевое поведение учеников в соответствии с их социально-коммуникативной позицией, ориентировку в коммуникативной общности беседующих для выбора темы разговора, его направления и т.д.» [Там же:



18].

Классификация коммуникативных упражнений В.Л. Скалкина имеет ряд определенных преимуществ: полнота и разнообразие в описании видов и подвидов упражнений, формулирование и учет принципов обучения устной речи, а также составление критериев, определяющих коммуникативную направленность задания и некоторые другие. К главному недостатку можно отнести, на наш взгляд, неучет уровня трудности упражнений. Так, если респонсивные упражнения, одинаковые по форме, но различные в грамматико-содержательном плане (например, ответы на специальные вопросы), могут использоваться как на начальном уровне изучения, так и на продвинутом, то ролевые игры практически невозможны на начальном этапе. Иногда автор оставляет комментарии вроде «исходя из понятных соображений... данное упражнение целесообразно использовать в основном в старших классах» [Там же: 29], однако данный аспект не освещен полно и не рассмотрен систематически.

Ввиду природы устного речевого общения при развитии соответствующих навыков наиболее популярными и методически ценными являются формы заданий, предполагающие диалогическую форму работы. Именно диалог является основным видом коммуникации индивидов в обществе. Поэтому, учитывая цели нашего исследования, мы обратились к монографии Д.И. Изаренкова «Обучение диалогической речи» (1986-ой год). В данной работе подробно рассмотрены речевые ситуации и их типы, соотнесенные с ними речевые действия, особенности структуры диалога и некоторые направления его развертывания, а также методические основы обучения диалогу.

В методическом разделе своей монографии ученый дает характеристику упражнений по обучению диалогу. Вместо определения «коммуникативные упражнения» Д.И. Изаренков предпочитает использование дихотомии речевые/неречевые. Перед описанием собственной системы упражнений ученый делает заметку о тенденции, наблюдаемой в методике преподавания иностранным языкам,

делить упражнения «в области обучения говорению» на три класса [Изаренков 1986: 113]:

1) Тренировочные упражнения некоммуникативного плана (для усвоения языкового материала у И.В. Рахманова, «формирующие овладение механизмом порождения и распознавания высказывания» у А.А. Миролубова);

2) Рече-подготовительные (предназначенные для усвоения языкового материала, но обладающие определенной речевой направленностью у Г.М. Уайзер и А.Д. Климентенко; «упражнения на контролируруемую активизацию языкового материала» у Б.А. Лapidуса; «тренировочно-речевые» у А.Ю. Горчева);

3) Речевые упражнения («учат выражать свои мысли и понимать мысли других людей на иностранном языке» у И.В. Рахманова, «обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации» у А.А. Миролубова).

Ценность вклада Д.И. Изаренкова в изучение проблемы типологизации упражнений заключается в детальной разработке классификации видов заданий, направленных на развитие навыков диалогической речи. Так, в своей системе ученый выделяет неречевые, тренировочно-речевые и собственно речевые упражнения. К неречевым относятся, в основном, задания на подстановку. Д.И. Изаренков поясняет, что такие упражнения необходимы только в период вводно-грамматического курса, когда «обучаемым предъявляется новое речевое действие» [Там же: 118]. На стадии отработки полученных речевых навыков (то есть при применении тренировочно-речевых упражнений) методист рекомендует использовать такие типы заданий, как ассоциативный диалог и условно-речевые упражнения.

Остановимся немного подробнее на последнем классе упражнений, которые, по мнению Д.И. Изаренкова, завершают процесс формирования речевого навыка. К речевым упражнениям относятся такие типы заданий, как ситуативные упражнения, тематическая беседа и рассказ, составленный на основе нескольких ситуаций. Ситуативные упражнения, в свою очередь, имеют три разновидности и различаются степенью заданности речевой ситуации и самостоятельности студента при

совершении речевых действий. Тематическая беседа «строится в виде последовательного ряда вопросительных речевых действий, каждое из которых возникает на основе определенной речевой ситуации и является средством выяснения какой-либо стороны названной в начале беседы темы» [Там же: 128]. А составление краткого ситуативного рассказа направлено на формирование навыков воспроизведения переходного типа рассказа, возникающего в практике речевого общения в бытовой сфере на стыке диалога и монолога.

Все перечисленные типы речевых упражнений объединены в одну группу на основе следующих положений:

- 1) по содержанию и характеру действий обучаемых речевое упражнение является актом речевой деятельности;
- 2) участники речевого акта стремятся достичь внеязыковые цели;
- 3) условия речевой ситуации являются основанием включения участника в речевую деятельность;
- 4) внеязыковые цели определяются характером ситуативных условий;
- 5) учебный контекст речевой деятельности не является эквивалентом естественного общения;
- 6) мотивационно-ситуативная и исполнительная части речевого упражнения представляют собой единство;
- 7) речевые упражнения ориентированы на дальнейшую автоматизацию определенного речевого материала.

По мнению методиста, цель речевых упражнений – это выработка автоматизмов, которые имеют решающее значение для становления речи на иностранном языке (такая мысль высказывалась и десятилетием ранее, например, Б.А. Лапидусом [Лапидус 1975: 75-76]) и приближают говорящего к свободному решению своих коммуникативных задач. Именно поэтому преподаватель должен более всего стремиться к организации деятельности студентов таким образом, чтобы работа по «выражению собственных мыслей и пониманию мыслей других» сочеталась «с

целенаправленной активизацией единиц отобранного языкового материала» [Там же: 84].

Одна из самых часто используемых классификаций упражнений, применяемых на сегодняшний день в теории и практике преподавания иностранных языков, принадлежит А.Р. Арутюнову. В одном из своих самых крупных трудов – «Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев» (1990-ый год) – А.Р. Арутюнов среди прочих вопросов уделяет внимание типологизации упражнений. За основу дифференциации взят критерий формируемой тем или иным упражнением компетенции (как и в случае классификации учебников). В соответствии с этим ученый делит корпус упражнений на предкоммуникативные (языковые, речевые упражнения – развитие языковой и речевой компетенций соответственно) и коммуникативные (учебные, реально коммуникативные и исполнительские естественно-коммуникативные задания на трансфер, которые подразумевают формирование коммуникативной компетенции).

Языковые упражнения А.Р. Арутюнов называет подготовительными. На этом этапе студенты овладевают «техникой» [Арутюнов 1990: 89] исполнения, т.е. умением анализа и конструирования грамматически верных синтаксических конструкций. К этапу подготовки относятся и речевые упражнения, так как они, хоть и содержат грамматические образования, имеющие смысл, который может быть соотнесен с объективной реальностью, еще не несут в себе потенциала к формированию коммуникативной компетенции.

Корпус коммуникативных упражнений начинается с учебно-коммуникативных заданий, которые являются «упрощенными и схематизированными задачами реального общения» [Там же: 90], при этом студенты приобретают умение выражать свои речевые интенции и понимать речевые намерения собеседника. На этом этапе широко используются лингвистические и внешние опоры (ключевые слова, планы, схемы и т.д.). За учебно-коммуникативными следуют реально-коммуникативные задания. Они подразумевают постановку реальных задач общения, а учебные

ограничения, опоры и подсказки отсутствуют. Последним этапом обучения каким-либо речевым навыкам и умениям выступают исполнительские естественно-коммуникативные задания на трансфер. Такие упражнения подразумевают решение новой задачи общения «той же коммуникативной структуры, что уже решенные на предыдущем этапе урока» [Там же].

Таким образом, система упражнений Арутюнова строится на поэтапном построении структуры высказывания: от формы (языковые упражнения) к смыслу (речевые упражнения) и прагматике (коммуникативные упражнения).

И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева, суммируя научные размышления о системе упражнений в методике преподавания иностранного языка к началу 2010-ых годов, отмечают, что «попыток классификации упражнений сделано немало», при этом разные ученые пытались провести систематизацию по какому-то определенному критерию или их совокупности. И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева не отказываются от общепринятых наименований определенных типов заданий (имитативные, подстановочные, трансформационные и т.д.), однако приходят к выводу, что целесообразнее было бы разработать не типологию самих упражнений, а «иерархию критериев классификации упражнений» [Пассов, Кузовлева 2010: 414-415].

Все упражнения, направленные на развитие речевых навыков, И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева делят на условно-речевые (УРУ) и речевые (РУ). Условно-речевые упражнения нацелены на формирование речевых навыков и при этом обладают условностью, т.е. заданностью формы и весьма прогнозируемым результатом. По способу выполнения (т.е. действию, которое выполняет с речевым материалом учащийся) среди УРУ выделяют имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные. УРУ полезны тем, что они направлены на тренировку базовых диалогических единств, которые, в свою очередь, являются основой диалогической формы общения. По мнению И.Е. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, обучение кратким репликам и умению правильно и быстро на них реагировать является основой успешной коммуникации в диалоговой форме в перспективе.

Обратимся к списку наиболее важных требований, составленных методистами по отношению к данной категории упражнений:

- обусловленная мотивированность речевого поступка (учащиеся выполняют поставленные речевые задачи);
- ситуативность упражнения (каждый элемент упражнения соотносится с речевой ситуацией);
- «преимущественная направленность сознания обучающегося на цель высказывания» [Там же: 374].

Следующим после УРУ этапом является использование собственно речевых упражнений. РУ, по сравнению с УРУ, нацелены на формирование речевого умения и предоставляют учащемуся бóльшую свободу действия для достижения коммуникативной цели. Основные требования к речевым упражнениям выглядят так:

- речемыслительные задачи различного уровня;
- ситуативность обучения стремится к естественной;
- вовлечение в новые речевые ситуации (под новизной ситуации понимается смена «взаимоотношений собеседников, объекта речевого воздействия, содержания высказывания, сопутствующих обстоятельств, предмета обсуждения... указанные варианты представляют собой разную степень новизны, а следовательно, и разную трудность для учащегося» [Там же: 378], что способствует развитию динамичности речевого умения);
- мотивированность инициативности говорящего (т.е. не внешне-, а внутренне мотивированное речевое действие);
- обеспечение непрерывной комбинируемости речевого материала, что необходимо для развития высокой продуктивности речи.

По мере возможности при создании речевых упражнений рекомендуется также соблюдение следующих варьируемых требований:

- незаданность речевых средств и содержания (для поддержания

необходимой степени эвристичности упражнения);

- преимущественное развитие одного из качеств речевого умения (синтагматичности, выразительности, логичности и т. д.).

Также для результативности тренировки речевых навыков и умений упражнение должно быть одноязычным, каждый его элемент должен имитировать речевое общение, а фразы, рожденные в процессе выполнения задания, должны иметь коммуникативную ценность [Там же: 379].

Свой вклад в разработку проблемы классификации упражнений по иностранному языку и, в частности, по русскому языку как иностранному в рамках коммуникативного подхода был внесен Л.Л. Вохминой и отражен в двух крупных научных трудах (монографии «Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи», 1993-ий год, и коллективной монографии «Система упражнений по обучению устной иноязычной речи: теория и практика (на примере русского как иностранного)» в соавторстве с А.С. Куваевой и С.А. Хаврониной, 2020-ый год).

В качестве теоретической основы работы были взяты данные не только лингвистики, но и психолингвистики и теории речевых актов, поэтому перед составлением методических рекомендаций были детально рассмотрены особенности процесса порождения речи, структура речевой ситуации и категории значения языковых знаков. Названные стороны речевого процесса необходимо учитывать в процессе преподавания для того, чтобы максимально приблизить изучение иностранного языка к этапам естественного порождения речи: «система упражнений по обучению речи должна совершенствоваться только те операции и действия, которые имеются в реальном речевом процессе» [Вохмина 1993: 22].

Представленная еще в первой монографии Л.Л. Вохминой система упражнений отличается довольно строгой иерархичностью: от подготовительного этапа тренировки к речевому, от простого к сложному. В качестве уровнеобразующего элемента системы упражнений был выбран такой критерий, как степень

самостоятельности, которую учащийся проявляет «как в выборе содержания, так и подборе языковых единиц для оформления этого содержания в условиях речевой ситуации» [Вохмина, Куваева, Хавронина 2020: 82]. Указанный критерий определяет успешное следование общедидактическому принципу доступности и постепенного перехода от простого к сложному. На практике данное методическое требование находит свое отражение в степени заданности учебного материала: от максимальной на начальном этапе до минимально необходимой (для понимания задания) на завершающем. Положения этой книги нашли своё развитие уже в упомянутой недавно вышедшей коллективной монографии.

В своей работе методист неоднократно замечает, что коммуникативный подход к обучению не подразумевает собой умаление роли подготовительного этапа, на котором происходит овладение языковыми умениями и навыками. Более того, успешная коммуникация, предполагаемая в перспективе, довольно сложна при пропуске начального этапа или при недостаточном к нему внимании. Такой пропуск чреват наличием частых и трудно изживаемых языковых ошибок в речи ученика на старших этапах обучения. В то же время подготовительный этап не должен затягиваться и, более того, превалировать, даже на начальном этапе обучения, так как он не обеспечивает овладение коммуникативными навыками. Задачей упражнений на подготовительной стадии признается выработка «отдельных операций речевого механизма при наименовании ситуаций действительности в отрыве от задач речевого общения» [Там же: 124]. Далее, на речевом этапе тренировки, указанное наименование должно происходить уже в процессе реализации возникнувшей коммуникативной потребности.

По мысли автора, коммуникативные упражнения отличаются от неречевых двумя важными чертами. Во-первых, РУ привязаны к речевой ситуации, характеризующейся следующими обязательными компонентами: кто, кому, что, почему/зачем сказал [Там же: 125]. Во-вторых, задания коммуникативной направленности предполагают обязательное наличие коммуникативной цели



речевого акта, возникшей в условиях естественного или учебного общения. Это отличает коммуникативные упражнения от речевых, в последних требуется построение речи определённого содержания, но лишённое коммуникативной цели (то, что мы имеем, например, при пересказе текста, рассказе по картинке, передаче содержания фильма, известного всем ученикам, и под.).

Основываясь на положениях, изложенных выше, все упражнения предлагается делить на шесть больших групп, следующих друг за другом по мере нарастания доли самостоятельных действий ученика в выполнении задания: от наблюдения, осознания, имитации без выбора языкового материала до полной самостоятельности в выборе языковых средств для оформления собственной мысли в условной или естественной речевой ситуации. Каждая группа упражнений делится на подгруппы, которые, в свою очередь, включают в себя определенный список заданий.

Первые примеры простейших заданий с ярко выраженным коммуникативным намерением встречаются уже во второй группе и характеризуются как «ситуативные упражнения с полным описанием коммуникативных ролей и коммуникативных целей участников заданной речевой ситуации» [Там же: 204]. В таких заданиях задачей учащегося является только представление себя в детально описанной ситуации общения (например, «Друг зовёт тебя играть в хоккей, а ты ещё не сделал уроки») и оформления высказывания от себя. В последующих группах данное упражнение трансформируется в «ситуативные упражнения с частично обусловленными речевыми действиями в предложенных обстоятельствах» [Там же: 210] (например, «Сегодня Джон очень занят. Завтра у него экзамен, и он попросил друзей помочь ему. Какие записки он написал им, если...»), а далее – в «социально-ролевые игры на основе стереотипных ситуаций» [Там же: 219] (например, игра «Советы специалиста»), «социально-ролевые игры с элементами импровизации» [Там же: 222] (например, «Вы пришли в туристическое агентство «Сибирь». Вы хотите поехать на Байкал на поезде Москва — Владивосток. Какие вопросы вы зададите менеджеру (о поездке, об экскурсии, о цене, о времени поездки...)? Закажите экскурсию»). В последней группе

упражнений одним из представленных видов являются коммуникативные задания с необусловленными речевыми действиями в предложенных обстоятельствах (например, «Ваш друг потерял работу: ходит грустный, в плохом настроении. Помогите ему. Посоветуйте, что ему надо сделать» [Там же: 230]).

Таким образом, в этой коллективной монографии представлена детально разработанная (со множественными примерами заданий) классификация упражнений по развитию устной речи учащихся. Безусловными преимуществами данной методической системы являются ее коммуникативно-практическая направленность, опора на процессы порождения речи, а также четкая иерархичность заданий, позволяющая преподавателю проложить или скорректировать вектор работы по развитию навыков говорения.

### **1.2.2. Наличие/отсутствие коммуникативной задачи – определяющий фактор системы упражнений по обучению устной речи**

Коммуникативное упражнение, как и любое другое, обладает определенными структурными особенностями. Следует отметить, что в ученом мире нет единства в определении структуры упражнения. Различные точки зрения на компонентный состав упражнения и его функции можно найти у А.Р. Арутюнова, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнева, Д.И. Изаренкова, Л.Л. Вохминой, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина и др. Объясняется это тем, что структура упражнения не статична и способна количественно и качественно изменяться в зависимости от изучаемого предмета, а также этапа, целей и условий обучения, но, прежде всего, от взгляда методиста на процесс овладения учебным предметом. Кроме того, не все компоненты являются обязательными, некоторые из них факультативны. К обязательным компонентам большинство ученых относит:

- 1) цели и задачи упражнения,
- 2) содержание (основной текст),

### 3) контроль/ самоконтроль.

Контроль может быть эксплицитным (в виде ключей и ответов) или имплицитным (в предшествующих теоретических материалах, содержащих верные ответы). К факультативным структурным элементам, как правило, относят название и прилагаемые инструкции (опоры, образцы выполнения, подсказки, справочные материалы и под.).

Являясь частью педагогической системы, упражнения представляют собой не только руководство к совершению учебных действий по определенной схеме, но и отражают методические концепции, положенные в основу учебно-воспитательного процесса. Поэтому основой и ядром коммуникативного обучения являются упражнения коммуникативного характера. Это задания, «с помощью которых учащиеся учатся соотносить цель деятельности с речевым высказыванием» [Акишина 2014: 25]. Коммуникативные задания являются завершающим звеном системы упражнений по обучению иностранному языку. Они объединяют в себе все прежде полученные навыки, способствуя их автоматизации и выходу в свободную речь: «Работа над любым языковым явлением, будь то использование слова, грамматического явления, даже определённого звука, не говоря уже об интонационной конструкции, должна заканчиваться в речи учащегося с его собственным мотивом и содержанием, т.е. в реальных коммуникативных упражнениях. Без этих последних никакие языковые навыки не могут сформироваться для реального использования в речи» [Вохмина, Зайцева 2017: 13].

Следует заметить, что на начальном этапе на протяжении всего урока трудно придавать учебной деятельности коммуникативную направленность (например, при обучении прописи и правилам чтения). Однако мы уверены (вслед за О.Э. Сосенко, М.Ф. Строниним, Л.Л. Вохминой и другими), что, начиная с первых занятий, обучение может носить, по крайней мере, частично коммуникативный характер. Элементы коммуникативности могут быть добавлены во многие задания, начиная с тех, которые характеризуются наличием предметных речевых ситуаций. Например,

первая тема «Знакомство» преподносится, как правило, в натуральной форме и воспринимается учащимися интуитивно.

Авторы-составители «Общеввропейских компетенций владения языком» предполагают, что даже на самом низком из уровней владения языком – уровне «выживания» А1 – «учащийся может выполнять определенные коммуникативные задания, которые отвечают его потребностям, эффективно используя весьма скудный арсенал языковых средств» [Общеввропейские компетенции владения иностранным языком... 2003: 31] (в соответствии с Отчетом 1994-1995-ого гг. о работе Национального научно-исследовательского совета Швейцарии). В качестве примера приведены следующие коммуникативные задачи, которые могут быть решены учащимися: узнать и сообщить дни недели, дату, время и другую информацию подобного рода, согласиться/ отказаться/ придать просьбе тон вежливости/ извиниться и т.д.

Коммуникативная функция упражнения по иностранному языку реализуется, главным образом, через цели упражнения, или коммуникативную задачу. И.А. Зимняя называет коммуникативную задачу функциональной единицей общения, т.к. она «функционирует внутри коммуникативного акта» и выполняет роль «побудителя речевого действия» [Зимняя 1989: 53]. И.Л. Бим также считает коммуникативную задачу «запускным механизмом» [Бим 1985: 33] упражнения. Многие ученые (А.Р. Арутюнов, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев и др.) полагают, что среди прочих обучающих средств именно коммуникативная задача имеет ведущую роль в формировании коммуникативной компетенции. Правильно подобранная к имеющимся условиям обучения коммуникативная задача способствует развитию иноязычных навыков и умений [Артемов 1969: 142]. В теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) коммуникативная задача признается разновидностью учебной и несет в себе большой педагогический потенциал, который заключается в том, что стремление к выполнению поставленной коммуникативной задачи является

не только исполнением учебного действия, но и стремлением к удовлетворению личных потребностей общения.

В психологии понятие «задача» включает в себя такие структурные компоненты, как цель и условия (П.Я. Гальперин, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.). И.Л. Бим предложила для уроков иностранного языка трехкомпонентную структуру коммуникативно-познавательной задачи, состоящей из формулировки цели, предмета действия и контроля/самоконтроля. Под формулировкой цели понимается ряд пунктов: «цель, соответствующее ей действие, искомый речевой продукт и планируемый результат (воздействие на партнера общения)». В случае с преподаванием иностранных языков, предметом выступает мысль и языковой материал. На этапе контроля/самоконтроля проверке подвергается «адекватность речевого продукта поставленной задаче, его воздействие на слушателя» [Бим 1985: 32].

Термин «коммуникация» подразумевает собой взаимодействие нескольких сторон (как минимум, двух), поэтому коммуникативная задача, как один из компонентов коммуникативного процесса, рассматривается не только с позиции инициатора общения, но и реципиента. В трудах И.А. Зимней подчеркивается мысль о том, что коммуникативная задача – это не односторонняя, а продуктивно-рецептивная единица, поэтому предлагается применять термин «познавательно-коммуникативная задача» ко всем участникам общения (коммуникантам), находящимся как в роли сообщаемого, так и слушающего. Для говорящего коммуникативная задача может быть общо представлена сообщением необходимой информации собеседнику или побуждением к выполнению какого-либо действия, а для слушающего коммуникативные задачи могут быть отражены следующими интенциями: «понять, запомнить, выучить, усвоить, ответить, сделать вывод, опровергнуть, доказать» [Зимняя 1989: 55] и т.д.

Учитывая определяющую роль постановки задания (коммуникативной задачи) в программировании учебно-речевых действий, будет правильным исключить из

практики преподавания псевдокоммуникативные задания, в которых уже усвоенному речевому действию приписывается правдоподобная задача общения. Такая задача специально придумывается для проверки умения воспроизводить (с вариациями) учебный текст (например, пересказ прочитанной истории человеку, который ее еще не слышал), однако в реальности такие умения крайне редко востребованы, поэтому задания в пособии современного типа должны носить учебно-коммуникативный или реально-коммуникативный характер.

В учебно-коммуникативном задании «речевое действие является решением реальной задачи общения, хотя и адаптированной к ситуации обучения, учебной аудитории, подготовке учащихся» [Арутюнов 1990: 45]. При выполнении реально-коммуникативных заданий учебные ограничения нивелируются. Коммуникативные задачи схожи с аналогичными задачами в жизни, где участники имеют свои социальные и личностные роли, а также определенные обстоятельства ситуации общения. Такие задания помогают ученику развить (реальную) коммуникативную компетенцию: «на этом этапе занятия учащийся ведет себя так же, как и носитель языка, без опор, подсказок, скидок и упрощений» [Там же: 89].

Важным критерием выработки того или иного речевого навыка является способность ученика использовать ранее усвоенные языковые факты без подсказки того, что именно ученик должен сказать, при незаданном материале. И.Е. Пассов и Н.Е. Кузовлева отмечают, что в качестве требования к речевым упражнениям незаданность материала весьма популярна: «речевые упражнения должны носить вероятностный характер... есть даже предложение о необходимости использования эвристических упражнений, где выбор слов, а тем более предложений происходит неосознанно» [Пассов, Кузовлева 2010: 376]. Исходя из того, что общение по своей сути эвристично (т.е. предполагает большое многообразие сценариев развития), при развитии навыков общения важно соблюдать требование эвристичности речевых задач.

Все вышесказанное явно говорит о, пожалуй, самом важном компоненте в структуре коммуникативного упражнения, на который следует обратить внимание при его составлении, – коммуникативной задаче. Именно она психологически настраивает учащегося на участие в коммуникации, формирует в его сознании определенную интенцию и погружает в соответствующую ситуацию общения.

### **1.2.3. Коммуникативная ситуация как основная форма организации упражнений**

Коммуникативная задача функционирует внутри определенной речевой ситуации. Речевая ситуация невозможна без коммуникативной задачи, и наоборот. Поэтому ситуативность является одним из главных принципов коммуникативно-ориентированного обучения (И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев; А.А. Алхазидзе, А.Р. Арутюнов, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбург, Л.Л. Вохмина, С.И. Заремская, М.С. Ильин, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин, Э.П. Шубин и др.).

В отечественной методике преподавания ситуацию, включающую в себя определенные условия коммуникации, участников общения и их коммуникативную цель, принято называть речевой (А.А. Акишина, А.А. Алхазидзе, Л.Л. Вохмина, Д.И. Изаренков, И.С. Ильин, А.К. Михальская, Дж. Р. Серль и др.). Реже для обозначения данного понятия используется такой термин, как коммуникативная ситуация (В.А. Бухбиндер, В.Л. Скалкин и др.). В психолингвистике отдается предпочтению термину «ситуация общения» (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Некоторые методисты используют все выше названные дефиниции для обозначения одного и того же явления (это прослеживается, в частности, в работах Е.И. Пассова, М.П. Чесноковой и др.).

Е.И. Пассов вывел определение «ситуации» в рамках своей концепции иноязычного образования следующим образом: это «универсальная форма процесса

общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся» [Пассов, Кузовлева 2010: 228]. При этом ученый отметил, что ситуация схожа с процессом деятельности, так как обладает ее основными чертами: содержательностью, эвристичностью, иерархичностью и определенной структурой.

Еще в 1970-ом году А.А. Леонтьев отметил, что речевая ситуация обладает потенциалом к использованию ее как основы организации упражнений. На сегодняшний день многие методисты уверены, что практическое овладение речевыми навыками невозможно без введения речевых ситуаций на занятиях. Еще в 1983-ем году В.Л. Скалкин писал: «Язык развивается через ситуации и неотделим от них» (в контексте рассуждений ученого под «языком» подразумеваются умения устного общения). Также у А.Р. Арутюнова: «Обучение коммуникации возможно только в ходе обсуждения и решения таких задач повседневного, учебного, туристического, профессионального, культурного общения, (а) для которых необходимо участие нескольких исполнителей и (б) которые не решаются без обращения к речи на изучаемом языке» [Арутюнов 1990: 62]. Ситуативность заданий помогает создать ощущение реальности, соотнесенности с жизнью, практической пользы упражнений для будущей потенциальной коммуникации на изучаемом иностранном языке.

Основу устного общения составляет речь. Речь – это двусторонний акт «взаимного общения» [Жинкин 1958: 179], из чего следует, что в функционально-динамическом плане устная речь представлена процессами говорения и слушания [Беляев 1965: 87], то есть продукции и восприятия для последующего речепорождения. Взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (попросить совета, осведомиться о чем-либо, возмутиться и т. п.). На уроке в роли такого взаимодействия выступают взаимоотношения учащихся, являющиеся подходящей средой для создания речевых ситуаций.



Основываясь на выводах, сделанных психологами (в частности, Л.С. Выготским) о природе происхождения внутренней и внешней речи, Л.Л. Вохмина высказывает мнение, что во всех случаях, кроме патологических и экстремальных, речевая ситуация возникает при взаимодействии двух и более человек, являясь средством «передачи или получения информации» и «воздействия коммуникантов друг на друга». Методист понимает речевую ситуацию как «совокупность обстоятельств, вызывающую необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [Вохмина 1993: 33]. Данное определение лаконично и четко раскрывает функциональную суть отношений участников общения. Целью методистов-преподавателей, в таком случае, становится моделирование на уроке системы отношений, образующейся в рамках той или иной коммуникативной ситуации.

Для создания эффективного учебного контекста на уроке необходимо учитывать структуру коммуникативной ситуации. Большое развитие теория речевой ситуации получила в риторике. Первые размышления о компонентном составе ситуации общения можно найти в диалоге Платона «Федр» и в «Риторике» Аристотеля. Платон предложил учитывать особенности говорящего (его статус и место проживания) и слушателя (какие речевые средства могут на него воздействовать), а также время (под которым подразумевается уместность) высказывания. Аристотель же сделал важное дополнение о наличии предметной стороны в данном процессе [Михальская 2014]. Дальнейшее развитие теории речевой ситуации как в риторике, так и в лингвистике произошло с опорой на основу, предложенную древними философами.

Современные лингвисты предлагают считать структурными составляющими речевой ситуации, с одной стороны, коммуникантов (говорящего и слушающего), а с другой стороны, содержательную и материальную стороны общения. Так, например, Дж. Серль, С. Гардинер и Х. Пифо, В.Г. Гак, Дж. Фёрс и Р. Якобсон, Н.И. Формановская включают в структуру коммуникативной ситуации следующие

компоненты: потребности и мотивы говорящего, внутреннее состояние слушающего, обстановку и условия коммуникации, предмет разговора и материальное (языковое) воплощение. Дж. Серль также предлагает относить к структурным элементам коммуникативной ситуации результаты речевой деятельности. Д. Хаймс дал одно из самых детальных описаний структуры речевой ситуации в лингвистике, насчитав девять компонентов, которыми являются, помимо перечисленных ранее, канал общения (форма речи и использование условных знаков), речевой жанр, событие (в рамках которого происходит речевая деятельность) и цель (предположительный результат коммуникации).

Исследователи в области риторики XX-ого века (Б.Л. Яшин, З.С. Смелкова, Т.А. Ладыженская и др.) солидарны с учеными-лингвистами в вопросе структурного членения коммуникативной ситуации, однако особое место отводят категории цели, определяя ее как структурообразующую. Т.А. Ладыженская предлагает расширенную схему структурных элементов речевой ситуации, включая в ее состав следующие компоненты: время и продолжительность общения, стиль и форму коммуникации.

В области преподавания иностранного языка методисты (А.Р. Арутюнов, Л.Л. Вохмина, О.Я. Гойхман и др.) выделяют самые, по их мнению, значимые для обучения стороны речевой ситуации, которые сводятся, как правило, к двум-трем пунктам. К ним обычно относят отправителя и получателя информации, предмет разговора (сообщение) и коммуникативное намерение.

Следует заметить, что на уроке чаще всего имеют место учебно-речевые ситуации, а не естественно-коммуникативные. Рассматривая структуру учебно-речевой ситуации, В.Л. Скалкин отмечает, что в ней следует выделять следующие компоненты: а) условия учебно-речевой ситуации (ее описание, речевой стимул, формулировка задания) и б) высказывание.

Заданные условия ситуации общения и моделируемые внутри нее коммуникативные задачи диктуют наличие конкретных социальных ролей участников коммуникативного процесса. Так, Е.И. Пассов считает, что в любой

коммуникативной ситуации стороны имеют определенные социально-коммуникативные роли, обусловленные тем или иным видом взаимоотношений между членами коммуникации. Ученым выделяются следующие виды взаимоотношений, возникающие между коммуникантами:

- Статусные – это такие отношения, участники которого обладают одинаковым или различным социальным положением (представители профессий, возрастных групп и т.д.);
- Ролевые – тип межличностных отношений, возникающих в определенных условиях, когда участникам коммуникации присвоены знаковые роли, способные выступить в оппозиции ввиду сравнения личностных характеристик или проявления личностных качеств в конкретной ситуации (например, трудяга/лентяй, ведущий/исполнитель и т.д.), а также моно-роли (организатор, критик, меланхолик и т.д.);
- Деятельностные – отношения, возникающие между людьми по поводу совместно выполняемой деятельности;
- Нравственные – т.е. такие отношения, которые обнаруживаются при столкновении с проблемами нравственности, этики, воспитания.

Следует заметить, что перечисленные выше виды отношений могут встречаться в упражнениях как по отдельности, так и в синтетическом виде. Например, в учебнике «Поехали! – 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс. В 2 томах. Том 1» С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой в уроке 13 есть моноролевые ситуативные задания: продавца и покупателя (№ 6), официанта и клиента (упр. № 10) и др. А в задании 14 урока 6 студентам предлагается выбрать одну из предлагаемых ролей (модель, фотограф, турист и т.д.), после чего договориться с партнером о планах на выходной день. Таким образом, в данном упражнении учащиеся примеряют на себя как статусные отношения (друзей/знакомых), так и ролевые (определенную профессию).

Кроме отличия в характере межличностных отношений речевые ситуации дифференцируются содержанием персональных потребностей, которые сводятся к

передаче/получению информации или побуждению к действию. Соответственно, удовлетворение таких потребностей осуществляется путем совершения речевого действия одного из трех видов: сообщения, вопроса или волеизъявления.

Д.И. Изаренков выделяет следующие классы ситуаций общения, основанных на видах речевых действий: сообщающие, вопросительные и побудительные. К сообщающим речевым действиям относятся: сообщение-предупреждение об изменившихся условиях деятельности или смене самой деятельности, сообщение об изменившемся представлении об объекте или мнении о каком-либо лице, сообщение о новом факте или событии, сообщение о выполнении обещания, сообщение об оценке деятельности собеседника с точки зрения ее целесообразности, сообщение о желаниях или намерениях, осуществление которых сопряжено с какими-либо колебаниями или сомнениями. Вопросительные речевые действия подразделяются на удостоверительно-вопросительные, противительно-вопросительные, предположительно-вопросительные, возможно-вопросительные, удостоверительно-вопросительные, собственно вопросительные и вопросительные речевые действия, содержащие инициативу. Побудительные речевые действия включают в себя просьбу, приказ, приглашение, предложение или совет [Изаренков 1986: 39].

Предложенная Д.И. Изаренковым исчерпывающая классификация видов речевых действий способна помочь методисту в разработке системы упражнений, которая учитывала бы всевозможные коммуникативные намерения, потенциально возможные у участников коммуникативного процесса. Система упражнений, одним из критериев которой является разнообразие практикуемых речевых действий, позволяет создавать на уроке ситуации общения с различными видами коммуникативных актов. Такая вариативность речевых процессов свойственна натуральной речи, что делает подобную организацию учебной деятельности методически ценной. Кроме того, работа с речевыми действиями различного характера позволяет избежать однотипности упражнений и однообразности на уроке.

Поиск путей и способов успешного создания на уроке естественных речевых ситуаций, соответствующих уровню знаний и умений учащихся, до сих пор является актуальной проблемой в теории и практике преподавания иностранных языков. Причем, чем ниже уровень владения – тем сложнее эта методическая задача вследствие ограниченности набора языковых и речевых навыков, которыми владеют учащиеся. Следовательно, наибольшей трудностью для методиста следует считать отбор речевых ситуаций из всей совокупности реальных коммуникативных актов, прежде всего, для начального этапа обучения.

Если преподавание иностранного языка ведется за пределами страны, где этот язык является родным, создание условий, приближенных к естественному коммуникативному акту или естественным внеаудиторным ситуациям, которые способствовали бы автоматизации речевых навыков общения, представляет еще более значительную трудность [Акишина 2014: 8]. В случае отсутствия естественной коммуникативной среды возрастает значимость повторения изученного материала. Е.И. Пассов отмечает, что «для создания речевого навыка, способного к переносу, необходимо в процессе его автоматизации использовать количество вариативного речевого материала, достаточное для создания инвариантной обобщенной модели действия» [Пассов, Кузовлева 2010: 255]. Повторение весьма важно для овладения иностранным языком, но гораздо более эффективно повторение с гибкостью ситуативных позиций, вариативностью речевых ситуаций, с активацией навыков переноса. Это способствует формированию навыков творческой речи, помогает подготовить учащегося к коммуникации в любой возможной жизненной ситуации, а не только в той, которой было уделено внимание на уроке. Такой эффект достигается с помощью постоянного изменения компонентов речевых ситуаций: «речевой задачи, собеседника, числа собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т. п.» [Там же].

Необходимость постоянной тренировки полученных коммуникативных навыков в новых ситуациях общения выдвигает на первый план задания на трансфер устно-речевых умений и навыков. Эти задания опираются на продуктивную идею переноса приобретенных умений на новые виды деятельности: «мы уверены, что учащиеся хорошо владеют учебным материалом, если они не затрудняются применить свои умения к решению задачи из другой сферы деятельности» [Арутюнов 1990: 98]. Кроме того, задания на трансфер являются удачной формой коммуникативного контроля [Kochan, 1981; Rivers, 1985]. Одно из подобных заданий можно найти в учебном пособии по разговорной практике Ю.А. Кумбашевой «Человек в современном мире»: в задании 1 на с. 124 автор просит учащегося представить себя в команде кандидата на пост президента страны. Задача учащегося – сделать рекламную акцию для своего кандидата. А в задании 4 на с. 125 студенту предлагается роль директора новой фирмы, которому необходимо сделать рекламу своей компании и продукции для телевидения и газеты.

Таким образом, решением проблемы формирования творческой устной речи у учащихся в условиях отсутствия языковой среды могут стать методические материалы, представляющие собой комплексы коммуникативных заданий, построенных на вариативных речевых ситуациях.

В нашем случае сложность соблюдения в учебном процессе принципов коммуникативности и интерактивности состоит в том, что основное количество студентов факультативного языкового курса нелингвистического вуза в Турции, предлагающего изучение русского языка как второго иностранного, обучаются на самом начальном этапе (A1)<sup>7</sup>. Методической сложностью в данном случае является необходимость обеспечения учащихся такими учебными материалами, которые служили бы наиболее приближенной моделью естественной коммуникации при условии минимального набора языковых и речевых навыков у учащихся.

---

<sup>7</sup> Под начальным этапом в данной научной работе подразумевается обучение учащихся, только приступающих к овладению русским языком на элементарном уровне (A1).

Доступные в Турции учебники по РКИ, рассчитанные на взрослую аудиторию («Дорога в Россию», «Приглашение в Россию», «Русский сезон», «Поехали», «Матрешка»), являются базовыми учебниками и направлены, в основном, на развитие языковой, речевой и страноведческой компетенций. Коммуникативные упражнения представлены эпизодически или не встречаются вовсе.

Обратимся, например, к одной из заключительных секций первого урока УМК «Матрешка А1» [Караванова 2020: 14] (рис. 1). Данная часть направлена на развитие разговорных навыков. Проанализировав представленное задание, мы понимаем, что формулировки вопросов влекут за собой механический, внутренне не мотивированный ответ, т.е. развитию подвергаются речевые навыки, а не коммуникативные.

### ПОГОВОРИМ?

1. Скажите, как вас зовут, как ваше имя, как ваша фамилия.
2. Спросите друг друга, как вас зовут, как ваша фамилия.
3. Как зовут вашего преподавателя, как его имя, как его отчество, как его фамилия?
4. Представьте ваших друзей вашему преподавателю.
5. Представьте вашего преподавателя вашим друзьям.
6. Посмотрите на рисунки и составьте диалоги по ним.



Рисунок 1 – Блок закрепляющих вопросов по теме «Знакомство» из УМК «Матрешка» [Караванова 2020]

Добавление элементов ситуативности, интерактивности и игровой составляющей способно приблизить данное упражнение к коммуникативному.

Наличие установки в упражнении поможет студенту сориентироваться в правилах учебной игры. Упражнение можно представить аудитории в следующем виде: «Вы и ваш друг/ ваша подруга пришли в аудиторию на первый урок. Преподаватель и все остальные ученики уже на месте. Будьте готовы познакомиться со своими одноклассниками и преподавателем, а также представить себя и вашего друга/ подругу». Такая формулировка задания поможет разыграть в классе ситуации, которые потенциально возможны в условиях русской действительности.



## Выводы по Главе I

Наряду с учебником в образовательном процессе широко применяются и другие виды учебно-теоретической литературы, в частности, учебные пособия. В методической литературе существует большое количество определений термина «учебное пособие», сравнение которых показывает не только его основные особенности как вида учебной литературы, но и демонстрирует основные отличия от учебника. Ввиду того, что учебные пособия могут выполнять различные функции в образовательном процессе, они, как и учебники, поддаются классификации (которые представлены, например, у Н.И. Гендиной, Н.И. Колковой, А.А. Гречихина, Ю.Г. Древис и др.). Для настоящего исследования представляют интерес коммуникативные (интерактивные) учебные издания. Интерактивность учебных материалов многофункциональна и многопланова; данное свойство учебного издания положительным образом влияет на эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Понимание термина «коммуникативное упражнение» было различным на протяжении развития методики преподавания ИЯ. В настоящее время под коммуникативным упражнением большинством ученых понимается такое задание, которое требует обязательного наличия коммуникативного намерения, мотива, с которым говорящий вступает в речь, а также предполагает разрешение впоследствии возникшей коммуникативной задачи посредством использования языковых единиц ИЯ. Коммуникативные упражнения многообразны по цели, форме, структуре и прочим критериям. В данной главе выделено несколько классификаций, отвечающих задачам данного диссертационного исследования: работы В.Л. Скалкина, Д.И. Изаренкова, А.Р. Арутюнова, И.Е. Пассова и Н.Е. Кузовлевой, а также Л.Л. Вохминой, А.С. Куваевой и С.А. Хаврониной.

Наиболее важным компонентом структуры коммуникативного упражнения является наличие коммуникативной задачи, через разрешение которой происходит

реализация цели упражнения. Важно понимать, что настоящее коммуникативное упражнение отражает реальные речевые процессы, поэтому вовлекает в речевую деятельность не только говорящего, но и реципиента речевого действия, – это выдвигает на первый план упражнения и задания диалогического характера. Кроме того, в учебном процессе необходимо избегать псевдокоммуникативные задания, которые включают в себя коммуникативную ситуацию, практически никогда не встречающуюся в реальности.

Наличие коммуникативной задачи, её «запуск» возможны только внутри определенной речевой (коммуникативной) ситуации, которая возникает при взаимодействии двух и более человек. Состав речевой ситуации в методике преподавания иностранным языкам сводится к таким компонентам, как отправитель и получатель информации, предмет разговора (сообщение) и коммуникативное намерение (коммуникативная задача). На уроке ИЯ возможны как учебно-речевые, так и естественно-коммуникативные ситуации. Учебно-речевые ситуации являются более распространенными в практике преподавания ввиду их более простой реализации в учебном процессе. По-прежнему остается острой методической проблемой введение естественно-коммуникативных ситуаций в ход обучения ИЯ, так как их внедрение в учебный процесс сопряжено с рядом методических трудностей (адаптация реальной речевой задачи к уровню студентов, организация естественных условий общения в пределах аудитории и проч.). В то же время естественная (или максимально приближенная к ней) языковая практика положительно влияет на мотивационную сферу и в полной мере отвечает прагматическим запросам учащихся.

## ГЛАВА II. МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В ТУРЕЦКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

### 2.1. Экономико-политические и культурно-научные связи России и Турции: историко-культурный контекст

Турция (ранее – Османская Империя, в настоящее время – Турецкая Республика) и Россия являются геополитическими соседями, что определяет их неизбежное историческое взаимодействие. Анализ развития российско-турецких отношений позволяет понять причины, безусловно, повлиявшие на начало изучения русского языка в Турции, а также проследить рост интереса к русскому языку и культуре на протяжении последних нескольких столетий. Кроме того, такой подход дает понимание общего отношения к изучению иностранных языков в Турции, традиций и форм их изучения. Особенно это важно именно по отношению к русскому языку, поскольку отношения России и Турции, весьма давние и не всегда простые, косвенно влияют на психологический климат аудитории. Всё это вместе позволяет глубоко осознать не только понимание роли русского языка в жизни современного турецкого общества, но также и приемлемости того или иного содержания учебных материалов и форм обучения.

Первое письменное упоминание о связи Руси и Османской Империи принадлежит концу XV века (послание князя Ивана III султану Баязету II по решению вопроса морских торговых споров). Официальные русско-турецкие отношения были установлены в 1701-ом году при открытии в Константинополе российского посольства<sup>8</sup>. После реформ Петра I Российская Империя вышла на мировую арену, расширив и укрепив контакты со странами Европы и Азии. С первых лет политической связи до начала XIX века Российская и Османская Империи могли

---

<sup>8</sup> <https://istanbul.mid.ru/aktual-naa-informacia-o-rossijsko-tureckih-otnoseniah> (Дата обращения - 19.10.2017).

поддерживать отношения только через посредников – греков, армян и иудеев, проживающих на территории Турции, которые иногда совершали умышленные или неумышленные искажения смысла документов. Это, в частности, явилось в XVIII веке одной из причин введения изучения русского языка в турецкой светской школе, а также в некоторых религиозных заведениях (например, в медресе «Иптида-и Дахиль и Сахн» [Эргин 1939: 114]).

Другой весомой причиной для начала изучения русского языка в Турции были военные конфликты. Довольно длительный период (XVI-XIX вв.) характеризовался обостренными отношениями между Российской и Османской империями, о чем свидетельствовали двенадцать разразившихся русско-турецких войн. Продолжительное военное противостояние диктовало необходимость владения языком противника, поэтому в XIX веке русский язык был введен в обязательную программу изучения для слушателей военных училищ (например, Высшего военного училища пехоты и кавалерии в 1876-ом году, военного училища «Мектеб-и фюнун-у Харбие-и Шахане» в 1882-ом году и др.) [Гюлер, Акгюль 1999: 55].

Однако интерес к русскому языку диктовался не только военно-политической необходимостью, но и изменением культурного уклада жизни в Турции. В XIX веке начался период трансформации традиционного восточного общества к более современному путем приобщения к западным ценностям. Французская, английская и русская культуры были приняты за образец. Интерес к европейским ценностям повлиял, прежде всего, на увеличение количества визитов представителей турецкой интеллигенции за рубеж. Также стали активно выпускаться материалы о культурной и социальной жизни других стран, выполнялись переводы художественной литературы и публицистики на турецкий язык.

Интерес к русской литературе, военные нужды и возрастающая потребность в турецко-русских профессиональных переводах привели к появлению учебников русского языка, созданных турецкими авторами. Преподаватель русского языка М. Садык считается создателем первого такого учебника, который вышел в свет в 1889-

ом году и был предназначен для слушателей военных училищ. Немного позднее, в 1893-ем году, появляется первый перевод русской грамматики А.И. Кирпичникова в сокращении под авторством А. Седата – «Краткая русская грамматика» [Altan 2006: 21]. В 1903-ем году вышло еще одно учебное пособие по русскому языку для использования в военной сфере – «Учиться по-русски» (автор – преподаватель русского языка К.М. Хусну). В 1905-ом году под авторством М. Назми вышло грамматическое пособие – сборник правильных и неправильных глаголов, также предназначенный для использования в военных учебных заведениях. В 1908-ом году у турецкого писателя Ремзи вышло небольшое издание «Русская Азбука».

Русская иммиграция оказала определенное влияние на уклад жизни в Турции, познакомив мусульманское общество с европейским стилем жизни и показав свободу нравов. Так, некоторые турецкие женщины переняли моду на короткую стрижку или сменили свои наряды, прикрывающие лицо, на тюрбан. Также русскими, наряду с круглосуточными кондитерскими и кафе, были открыты заведения, прежде запрещенные для местных жителей по религиозным причинам: бары, игорные заведения, а на Принцевых островах – места пляжного отдыха. Некоторым известным в России людям искусства удалось продолжить свою деятельность в Турции: например, поэт А.Н. Вертинский выступал в питейном заведении «Черная роза», В.А. Семенов, звезда оперетты, – в «Паризиане». Лидия Красса-Арзуманова во многом способствовала развитию балета в Стамбуле. Она открыла первую балетную школу в Турции. До этого периода турки не занимались балетом, а воспринимали его как один из экзотических видов европейского искусства.

Отношение турецкой стороны к иностранцам можно было охарактеризовать как толерантное. Турецкое Общество Красного полумесяца и обычные жители оказали значительную помощь русским эмигрантам. Специально для эмигрантов были построены больницы, школы, палаточные городки. В 1924-ом году в типографии «Бабак ве Оглу» была выпущена книга под названием «Спасибо» от лица русских беженцев, покидающих Турцию, которые называли Стамбул своей второй родиной и

благодарили его жителей за оказанную помощь и спасение их жизней.

В это время в Турции происходили свои значимые внутривосточные процессы. В 1923-ем году в Турции было провозглашено республиканское правление, приведшее к падению халифата. Государственная власть стала принадлежать Народнореспубликанской партии во главе с Кемалем Ататюрком, что означало для страны переход к реформам, начало модернизации и курс на «европеизацию» турецкого общества [Олджай 2010: 29]. Под угрозой прямой вооруженной интервенции со стороны Европы Турция очередной раз обратилась к СССР за помощью в противостоянии империалистическим странам Антанты. Просьба такого характера соответствовала большевистской идеологии, поэтому реакция со стороны России последовала незамедлительно. Взаимный интерес к сотрудничеству произрастал из необходимости сохранения территорий в районе Северного Кавказа и бассейне Черного моря. На протяжении военных лет государства оказывали друг другу (но преимущественно СССР – Турции) финансовую и гуманитарную помощь.

Именно в этот период значительно возрос интерес турецкого общества к жизни другого молодого государства – РСФСР. В 1921-ом году было подписано соглашение «О дружбе и братстве» между Турцией и Советским Союзом. Начиная с 1920-ых годов, в турецкой периодике печатались множественные статьи о жизни и культуре, о народном образовании в СССР. По просьбе Турции, направленной Всесоюзному обществу культурных связей с заграницей, был получен большой объем советской педагогической литературы. Около ста депутатов из представителей Высшего народного собрания оказались первыми студентами, выехавшими на учебу в Советский Союз (принимая во внимание количество советских заведений высшего образования и их вместительную способность на тот момент, это был значительный шаг). Позже специалисты-выпускники российских вузов служили связующим звеном в русско-турецких контактах.

Известный тюрколог В.В. Бартольд преподавал в Стамбульском университете в течение двух лет. Он был одним из основных советников при создании

тюркологического института в Стамбульском университете [О международном положении и внешней политике СССР в 1925 г., 1964: 640]. Языковеды Н.Я. Марр и А.Н. Самойлович в 1933-ем году были приглашены в Турцию и лично приняты М.А. Ататюрком «для выработки плана систематического сотрудничества и для образования постоянно функционирующей смешанной научной комиссии» [Телеграмма Полномочного Представителя СССР в Турции в Народный Комиссариат Иностранных Дел СССР 9 августа 1932 г.]. Сделано это было с целью вовлечения советских ученых в процесс активной реформы турецкого языка (которая подразумевала процессы объединения тюркских алфавитов и выработки литературной нормы). А.Н. Самойлович, академик И.И. Мещанинов и профессор Х.З. Габидуллин приняли участие во II-ом и III-ем Лингвистических конгрессах Турции, которые подвели «итоги работы по очищению турецкого языка» [Запись беседы Полномочного Представителя СССР в Турции с министром просвещения Турции Хикметом 6 февраля 1934 г.]. Основными рассматриваемыми проблемами в рамках конференций были освобождение языка от многочисленных арабских и персидских заимствований, а также реформа алфавита и деятельность по развитию национального языка, способного обслуживать профессиональные сферы деятельности (техники, экономики, науки и проч.). Позже, во время отчета перед АН СССР, А.Н. Самойлович рассказал о том, что советские ученые «находились в оживленных дружеских сношениях с турецкими учеными, учителями, студентами, писателями, работниками просвещения и пользовались, как представители советской науки, исключительным вниманием турецкого правительства и турецкой народной партии» [Айзенштейн 1973: 108].

Знание русской классики в первой половине XX века стало обязательным атрибутом образованного человека в Турции. Кроме того, русские классические произведения оказывали значительное влияние на турецкую литературу. Например, турецкий филолог Э. Гюней провел анализ влияния русской драмы на турецкую и назвал шесть русских пьес («Недоросль» Д.И. Фонвизина (пер. Н.Я. Талуй), «Ревизор»

Н.В. Гоголя (пер. Э. Гюней и М.Д. Андай) и «Чайка» (пер. Н.Я. Талуй и К. Кая), «Три сестры» (пер. Эдиз), «Дядя Ваня» (пер. Г. Гюней), «Вишневый сад» (пер. Э.Г. и Ш.С. Ильтер) А.П. Чехова), нашедших наибольшее отражение в творчестве турецких коллег: «все они глубоко воздействовали на турецкое театральное искусство и, указывая на правильный путь, способствовали его стремительному развитию» [Güney 1946: 338].

Новая волна интереса со стороны Турции к жизни и литературе СССР обозначилась в конце 60-ых годов. Прогрессивно настроенная молодежь придерживалась демократических, а порой и революционных взглядов. В этот период переиздавались старые и новые переводы русских классических произведений и делались переводы новейшей литературы (Р.Г. Гамзатова, Ч.Т. Айтматова, Е.А. Евтушенко, А.А. Вознесенского и др.). С 1962-ого года русский язык наряду с английским, немецким и французским вошел в обязательную программу обучения для служащих сухопутных войск. Преподавателями русского языка данных учебных заведений создавались профильные учебные пособия с комментариями на турецком языке. Наиболее заметным является труд майора Ф. Унлютюрка, подготовившего объемное пособие по изучению русского языка в 1966-ом году.

К 70-ым годам формируется когорта профессиональных филологов-русистов, выпускников кафедры русского языка и литературы Анкарского университета (кафедра была открыта в 1936-ом г., магистерская программа по соответствующему направлению появилась в 1940-ом году, а докторантура – в 1971-ом). Это была одна из первых основных кафедр университета, созданная по указанию главы Турецкой Республики – М.К. Ататюрка. На ней в свое время трудились такие видные деятели науки, как профессора А.Н. Курат, Х. Эрен, А. Инан, М. Сокольницкий и др. [Süslü 1986: 127]. Все они внесли определенный вклад в распространение знаний о русской культуре на турецком языке. Например, профессор И. Кайнак (зав. кафедрой с 1967-ого по 1984-ый гг.) провел такие академические исследования, как «Слова турецкого происхождения в русской литературе» (1967), «Создание характеров у Ф.М.



Достоевского и Л.Н. Толстого» (1969), «Турецкие образы у Ф.М. Достоевского» (1971), «Следы культуры ислама у А.С. Пушкина» (1971) и др. [Мевсим 2003: 11].

Анкарский университет выступал главным источником дипломированных переводческих кадров. Также во второй половине XX века были учреждены профессиональные сообщества переводчиков высшей квалификации. Участниками данных организаций в период 1940–1980-ых гг. были впервые или повторно переведены А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, Ф.И. Достоевский, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, М. Горький, М.А. Шолохов, С.А. Есенин, В.В. Маяковский, Б.Л. Пастернак, В.С. Гроссман и др.

В последнее десятилетие XX века, после распада Советского Союза, переводческое дело в Турции столкнулось с определенными трудностями. Русское литературное творчество было отмечено бурным развитием после исчезновения определенных цензурных запретов, поэтому турецким специалистам стало трудно, а иногда и невозможно определить наиболее стоящих и перспективных российских авторов. Это стало причиной возникновения нового интереса к русской классике, особенно к той ее части, которая была под запретом в советский период (произведения М.А. Булгакова, В.В. Набокова, А.И. Солженицына и др.).

В настоящее время работы по переводу авторов, чье творчество пришлось на конец XX – начало XXI века, продолжают. Это произведения Л.С. Петрушевской, Л.Е. Улицкой, В.О. Пелевина и др. На сегодняшний день турецкий читатель имеет доступ практически ко всем значительным произведениям как классической, так и современной русской литературы на турецком языке в качественном переводе, максимально близком к оригиналу.

После распада Советского Союза политико-экономическая ситуация между Россией и Турцией стабилизировалась. В этот период Россия получила значимую поддержку со стороны Турции: были предоставлены кредиты и подписаны различного рода соглашения, что способствовало укреплению России на международной арене. В 1992-ом году был подписан политико-правовой договор, который по сей день является

базой, регулирующей отношения между двумя сторонами. Данный документ содержит положение о том, что Российская Федерация и Турецкая Республика «рассматривают друг друга как дружественные государства и строят отношения на основе добрососедства, сотрудничества и взаимного доверия» [Договор об основах отношений Российской Федерации и Турецкой Республики 1992].

В первое десятилетие после исчезновения СССР значительно увеличился миграционный поток между Россией и другими странами, к которым относилась и Турция. Мигрировали, прежде всего, челночники, туристы и бизнесмены. В последние годы значительный вес имеет трудовая иммиграция. Кроме того, на территории Турции постоянно проживает определенное количество представителей коренных российских народов (аварцев, чеченцев и др.), оказавшихся на территории Турции по различным причинам.

На сегодняшний момент Российская Федерация и Турецкая Республика имеют крепкие связи во всех сферах. Отношения двух стран регулируются более чем шестьюдесятью соглашениями о сотрудничестве в области торговли, туризма, культуры, науки, вооружения, безопасности и проч. Приоритетной для обоих государств сегодня и в ближайшем будущем является кооперация в энергетической сфере. В 2002-ом году был построен газопровод «Голубой поток», проходящий по дну Черного моря из Краснодарского края в провинцию Самсун. В 2010-ом году было подписано двустороннее соглашение о создании АЭС «Аккую» в провинции Мерсин, а в 2018-ом году был дан официальный старт проекту. Запуск объекта намечен на 2023-ий год. В 2017-ом году было положено начало строительству еще одного газопровода под названием «Турецкий поток», который сейчас соединяет российскую и турецкую части суши по дну Черного моря. В связи с реализацией данных проектов ожидается всплеск интереса к русскому языку в Турции, что также требует принятия определенных мер и поддержки со стороны государства.

Турция является шестым по величине торговым партнёром России (с

товарооборотом около десяти миллиардов долларов ежегодно)<sup>9</sup>, а турецкие курорты – это самое посещаемое заграничное место отдыха для россиян. Россия является вторым по значимости внешнеторговым партнером для Турции. Большой объем работ выполняют турецкие строительно-подрядные фирмы на территории России (так, им, например, принадлежала постройка значительной части Олимпийского парка в г. Сочи). На территории Турции также функционируют крупные российские компании (Газпром, ЛУКОЙЛ, Росатом и т.д.). Глава Российской Федерации В.В. Путин неоднократно отмечал большие перспективы русско-турецкого сотрудничества также и в сфере транспорта, химической промышленности, электроэнергетики, и даже в освоении космического пространства.

Учитывая тесное экономико-политическое сотрудничество двух стран, неудивительно, что русская культура в целом и русский язык в частности являются сегодня в Турции довольно популярными. По мнению профессора Х. Арслан, «знание русского языка стало важным фактором для успешной профессиональной деятельности многих граждан Турции, что послужило толчком к началу преподавания русского языка в государственных и частных университетах»<sup>10</sup>. Центр изучения иностранных языков Университета Анкары привел статистику по состоянию на 2013-ый год за предшествующие пять лет. Приведенные данные показывают значительный рост интереса к русскому языку, что объясняется «бурным развитием российско-турецких отношений в области экономики, туризма, а также появлением большого количества смешанных браков»<sup>11</sup>. Русский язык открывает перспективы работы не только в сфере торговли и туризма, но и дает шанс при сдаче министерского экзамена получить должность в госучреждении, что является престижным в турецком обществе.

Важным является выход образовательного сотрудничества на первый план. С

---

<sup>9</sup> [https://sbo-paper.ru/news/archive\\_rus/43855/](https://sbo-paper.ru/news/archive_rus/43855/) (Дата обращения – 02.03.21).

<sup>10</sup> Глебова Л.Н. К вопросу о роли русского языка в современном многополярном мире // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22794>.

<sup>11</sup> <http://news.flarus.ru/?topic=2709> (Дата обращения – 21.04.2017).

1996-ого года Российская Федерация предоставляет турецким студентам стипендии на обучение в российских вузах, а специалистам – гранты на повышение квалификации. В соответствии с данными конца 2015-го года, более тысячи турецких студентов обучаются в более, чем 120-и российских вузах [Никитина, Чуваева 2016: 261]. Важное место среди них занимают турецкие граждане, обучающиеся по программе подготовки специалистов в области атомной энергетики в Национальном исследовательском ядерном университете «МИФИ» и в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (в соответствии с Межправительственным соглашением между Россией и Турцией 12-го мая 2010-го года). Данная программа была разработана для снабжения квалифицированными кадрами строящейся АЭС «Аккую» в г. Мерсине (Турция). Турецкая Республика, в свою очередь, также помогает российским студентам получать образование в местных учебных заведениях.

Важно отметить, что с каждым годом в России и Турции реализуется все более обширная программа мероприятий в сфере научно-образовательного сотрудничества и студенческого обмена, в частности. На данный момент планируется проведение российско-турецких молодежных форумов профессиональной направленности и организация тематических школ. Данные мероприятия позитивно сказываются на межличностных отношениях, которые, в свою очередь, послужат основой для благоприятного международного партнерства. Также для популяризации отечественного образования за рубежом организуются ярмарки российских вузов (одной из последних стала образовательная ярмарка "Rusya'da okuyacağım!" («Буду учиться в России!»), проведенная представительством Россотрудничества в Турции в г. Анкара в октябре 2020-ого года). Благоприятно была встречена идея расширения списка турецких школ, в которых будут проводиться уроки русского языка как второго иностранного, в связи с чем представительство Россотрудничества выразило готовность оказать методическую помощь в создании национально ориентированной учебной литературы по русскому языку с учетом турецкого языкового и культурного

своеобразия<sup>12</sup>. Некоторые шаги в данном направлении уже были сделаны. Например, в 2018-ом году состоялось обсуждение и утверждение предложения по разработке программы «Русский язык в туристическом бизнесе Турции» совместно с вузами России. Программа будет ориентирована на различные должностные позиции и уровни владения языком.

## **2.2. Изучение русского языка в Турецкой Республике на современном этапе**

### **2.2.1. Особенности учебного процесса в образовательных учреждениях различного типа**

На фоне происходивших политико-экономических процессов, описанных выше, развивалась потребность в систематическом и профессиональном изучении русского языка. В последнее десятилетие XX века отделения русского языка и литературы открылись в ряде университетов: в Кафказском университете в Карсе, университетах «Окан» и «Фатих» в Стамбуле, «Гази» в Анкаре, Сельджукском университете в Конье и Эрджиеком университете в Кайсери. С 2003-его года русский язык вошел в список рекомендованных к изучению языков на туристических и коммерческих факультетах в высших учебных заведениях. С 2005-ого года русский язык был введен в программы ряда общеобразовательных школ. В этом же году русский язык начал преподаваться в профессиональных лицеях по туризму и гостиничному бизнесу. Уже по состоянию на 2011-ый год количество учебных заведений данного типа составляет более ста, а число учащихся – более 30-ти тысяч [Караджан 2013: 102]<sup>13</sup>.

Особенно быстрое развитие в области изучения РКИ в Турции наблюдается в последнее десятилетие. Были запущены и ежегодно реализовываются крупные образовательные проекты, например, при поддержке Российского общества

<sup>12</sup> <https://www.pravda.ru/world/1324562-saveljev/> (Дата обращения – 14.02.2017).

<sup>13</sup> Статистические данные по общему количеству людей, изучающих русский язык на территории Турецкой Республики, отсутствуют.

просвещения, культурного и делового сотрудничества (г. Стамбул) проводятся олимпиады по русскому языку для студентов старшей школы и университетов с 2007-ого года, а с 2014-ого года – Всетурецкая олимпиада для всех изучающих русский язык. В 2017-ом году прошла также первая Олимпиада по русскому языку для детей-билингвов. Данные мероприятия координируются Российско-турецким фондом культуры и Российским университетом дружбы народов (РУДН). Стоит отметить и российскую образовательную акцию «Тотальный диктант» (организатор – фонд «Тотальный диктант», г. Новосибирск), которая ежегодно проводится в крупных городах Турции и не была прервана даже на период всемирной пандемии COVID-2019<sup>14</sup>.

Возрастающая активность заметна и со стороны преподавателей и методистов РКИ в Турции. Одним из первых крупных мероприятий в данной области стала конференция «Методика преподавания русского языка как иностранного», проведенная в Анкарском университете в 2009-ом году. Участие в конференции приняли эксперты Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Были обсуждены вопросы систематизации преподавания русского языка в Турецкой Республике, а также рассмотрены перспективы материальной и методической помощи учебным учреждениям Турции со стороны российского государства и ведущих высших учебных заведений. В последние несколько лет в крупных городах Турции проводятся научно-практические конференции по вопросам преподавания РКИ. Например, в октябре 2017-ого года при поддержке представительства Россотрудничества в Турецкой Республике Российским университетом дружбы народов (РУДН) было организовано обучение преподавателей русского языка турецких учебных учреждений по программе дополнительного образования «Преподавание русского языка как иностранного в современной

---

<sup>14</sup> Л.П. Коновалова (автор диссертации) является действующим координатором Теста TruD (части мероприятия «Тотальный диктант» для иностранцев, изучающих русский язык) и городского тура Всетурецкой Олимпиады по русскому языку в г. Измир (Турция).

образовательной среде» на базе Российского информационно-культурного центра в г. Анкара. Участники программы прослушали лекции по актуальным проблемам методики обучения РКИ, таких как привлечение информационных и телекоммуникационных ресурсов сети Интернет с целью разработки новых учебно-методических комплексов по РКИ, принципы разработки учебных материалов через интеграцию педагогических и информационных технологий, возможность использования виртуальных музейных ресурсов и проч. Также участники данного научно-образовательного мероприятия познакомились на практике с исследовательскими инновациями и компьютерными технологиями в обучении русскому языку как иностранному.

Крупными методическими событиями 2018-ого и 2019-ого года стали проведенные Центром русского языка и культуры RUSMER в Анкарском университете социальных наук Первая, Вторая и Третья Конференции преподавателей русского языка в Турции (I., II., III. Rus Dil Eğitimi Çalıştayı), посвященные вопросам преподавания русского языка в иностранной среде. В мероприятии приняли участие преподаватели русского языка и литературы из турецких вузов, лицеев, колледжей и центров дополнительного образования из разных регионов страны. Среди приглашенных российских коллег были преподаватели ведущих российских вузов, авторы учебных пособий по РКИ и редакторы издательств. В материалах конференции были освещены такие актуальные методические проблемы, как учебное пособие по РКИ, использование страноведческого материала и современных технологий на уроках РКИ, обучение русско-турецкому переводу и факторы, влияющие на мотивацию в изучении русского языка. Также участниками конференции была описана система работы подготовительного факультета отделения русского языка и литературы и представлен анализ учебных планов и рабочих программ русского отделения факультета литературы Анкарского университета.

Одним из ключевых научно-образовательных событий последних лет стала Двусторонняя конференция по обсуждению механизмов реализации

межправительственных соглашений между Россией и Турцией, проведенная в 2018-ом году в Анкаре. Основное внимание было уделено сотрудничеству в сфере образования, а именно – поддержке русских школ и развитию русского языка. В серии импульс-докладов были представлены предложения об использовании российских технологий и методов обучения, базирующихся на деятельностном подходе. В групповых консультациях обсуждался вопрос дошкольного образования. Результатом встречи стал «проект практических рекомендаций по совершенствованию процесса реализации российско-турецкого образовательного сотрудничества»<sup>15</sup>.

На данный момент традиционными партнерами для турецких учебных заведений в вопросах подготовки кадров, направления преподавателей, обмена студентами, помощи в предоставлении учебных материалов являются, прежде всего, Московский государственный университет им. В.М. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, Московский государственный педагогический университет, Российский университет дружбы народов и Институт русского языка им. А.С. Пушкина. При поддержке фонда «Русский мир» в некоторых турецких университетах созданы и функционируют кабинеты Русского мира.

С 2016-ого года в Турецкой Республике осуществляет свою деятельность профессиональное объединение русистов – Ассоциация преподавателей-славистов и переводчиков (г. Анкара) – неправительственное общественное объединение, созданное с целью популяризации, сохранения, развития и изучения русского языка и литературы как части мировой культуры. С конца 2017-ого года организация является членом МАПРЯЛ. В 2018-ом году Ассоциацией и представительством Россотрудничества в Турецкой Республике была осуществлена первая попытка сбора и систематизации сведений о турецких образовательных учреждениях, в которых изучается русский язык и/или культура народов России. Результатом проекта стал информационный справочник «Карта русского языка в Турции» [Дюзчимен, Акпынар,

---

<sup>15</sup> <http://www.trt.net.tr/russian/iz-rossiiskogo-i-turietskogo-mira/2017/06/30/v-ankarie-rassmotrieli-mietody-izucheniia-russkogho-iazyka-za-rubiezhom-762211> (Дата обращения – 05.05.2019).



Демир 2018]. Данное издание содержит краткую справочную информацию о турецких университетах, школах, лицеях, колледжах, детских дошкольных учреждениях, центрах дополнительного образования, а также о русских школах и объединениях российских соотечественников, в которых в обязательном порядке или факультативно организовано изучение русского языка как родного или иностранного. Следует отметить, что данный справочник содержит данные об основных учебных заведениях подобного рода, но не полностью отражает картину изучения русского языка в Турции и требует дополнений.

На основе собственного исследования ситуации по изучению русского языка в городах Стамбул, Измир и Анталья, а также информации, предоставленной в справочнике «Карта русского языка в Турции», мы подготовили обзор турецких учебных заведений, в которых осуществляется обучение русскому языку как родному и/или иностранному.

В Турецкой Республике русский язык является вторым по популярности иностранным языком [Там же: 3]. В различных образовательных учреждениях он изучается как второй или третий иностранный язык. Русский язык преподается в детских садах, школах, колледжах, лицеях, университетах, центрах дополнительного образования и при организациях российских соотечественников за рубежом. Больше всего таких учебных заведений сосредоточено в городах Анкара и Стамбул (34 и 27 организаций соответственно), по несколько – в городах Анталия (9 мест изучения), Измир и Алания (по 4 места). В восемнадцати других турецких городах (г. Агры, г. Карс, г. Мугла и др.) функционирует по одной образовательной организации, официально предлагающей программы по изучению русского языка как иностранного. С подробным перечнем указанных учебных заведений можно ознакомиться в приложении А.

Преподаватели-носители языка работают, прежде всего, в различных сообществах российских соотечественников за рубежом. Так, курсы по изучению РКИ открыты при таких организациях, как Общество русского языка и культуры им.

Солженицына (Soljenitsin RuS Dili ve Kültür Derneği) в г. Измир (а также филиалах в г. Адана и г. Кушадасы), Ассоциация русской культуры и образования (Alanya Rus Kültür ve Eğitim Derneği) в г. Аланья, Ассоциация русскоговорящей молодежи (Rus Dili Konuşan Gençler Derneği) в г. Анкара и др. Помимо организации языковых курсов, каждое из сообществ подобного рода предоставляет русскоговорящим и иностранным гражданам доступ к собственным библиотекам русской художественной литературы для детей и взрослых. Также при сообществах российских соотечественников ежегодно проводятся культурные, патриотические и образовательные мероприятия. Например, Российское общество просвещения, культурного и делового сотрудничества (Rusya Eğitim, Kültür ve İşbirliği Derneği), г. Стамбул, является инициатором и организатором таких ежегодных мероприятий, как Всетурецкая олимпиада по русскому языку как иностранному и для детей-билингвов, фестиваль «Народное единство», Фестиваль русского языка и литературы, марш «Бессмертный полк» и др. Русским обществом Анталии (Rusya Dostluk ve Kültür Derneği) проводятся еженедельные встречи, посвященные русской поэзии и культуре и направленные, в том числе, на знакомство турецких граждан с русской культурой и традициями. Также обществом организуются просмотры фильмов о России. Некоммерческая организация «Общественная дипломатия» (Toplumsal Diplomasi), г. Стамбул, оказывает поддержку дистанционного образования школьников в российских образовательных учреждениях. А Центр русского языка при Ассоциации предпринимателей Стамбула, России и соседних стран (Rus Dili Merkezi, İstanbul-Rusya ve Komşu Ülkeler Girişimciler Derneği), г. Стамбул, содействует направлению желающих на обучение в русскоязычные страны.

Помимо российских сообществ соотечественников (главной целью которых является, прежде всего, юридическая и консультационная помощь гражданам РФ, а не образовательные услуги) желающие познакомиться с русским языком имеют возможность изучать его дополнительно в специальных образовательных центрах. Такие центры дополнительного образования предлагают занятия по русскому языку

как родному, второму родному или иностранному наряду с другими различными языковыми, образовательными и творческими программами. Центрами предлагаются как общеязыковые, так и узкоспециальные курсы русского языка (например, бизнес-курс или теория и практика перевода в Центре русского языка и культуры РУСМЕР (Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER), г. Анкара) для турецкоговорящих взрослых и детей. Некоторыми центрами изучения русского языка (например, исследовательско-прикладным центром турецкого и иностранных языков «Томер» (“Tömer”) при Анкарском университете и Стамбульскими муниципальными курсами искусств и профессионального образования ИСМЕК (İSMEK – İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları)) по окончании курсов выдаются дипломы и сертификаты, признающиеся в Турции любыми образовательными и трудовыми организациями.

Для планирующих сдать экзамены по русскому языку в центрах дополнительного образования проводится подготовка к государственному и международному тестированию по РКИ: TORFL, Russian Proficiency Exam и YDS. YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) – турецкий государственный экзамен по определению уровня владения иностранным языком. Сертифицированными центрами для проведения экзаменов на знание русского языка как иностранного в Турции являются следующие организации: Центр русского языка и культуры РУСМЕР (Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER), г. Анкара, Российский центр науки и культуры (Ankara Rusya Bilim ve Kültür Merkezi) при поддержке РУДН, г. Анкара, и Сертификационный центр русского языка в стамбульском университете Окан, открытый при поддержке Посольства и Генерального консульства РФ совместно с Институтом русского языка им. А.С. Пушкина. На основании договора с ÖSYM (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi – Государственным центром измерений и распределения) Центр русского языка и культуры РУСМЕР является Координационным центром по проведению экзамена TORFL на территории Турецкой Республики.

В Русском центре образования и культуры «РУКЕМ» (RUKEM – Rus Kültür ve Eğitim Merkezi) и Институте исследования России РУСЕН (Rusya Araştırmaları Enstitüsü RUSEN) желающие могут получить информацию о высшем и последипломном образовании в России и пройти подготовительное обучение. Центр русского языка при языковых курсах «Active English», г. Анкара, организует стажировки по русскому языку в России и странах СНГ, а также проводит консультативно-методическую работу с преподавателями.

Кроме усвоения русского языка слушатели центров дополнительного образования знакомятся с русской культурой, историей, политикой, искусством и образом жизни. Центрами регулярно проводятся различные официальные и неформальные мероприятия, объединяющие турецкую и российскую культуры. Организуются русско-турецкие симпозиумы, семинары и летние школы. Учебный центр русского и турецкого языков «ПРЕСТИЖ» (Prestij Rusça Türkçe Eğitim Merkezi) в г. Эскишехир организует туры по сакральным местам.

Помимо различных организаций дополнительного образования русский язык централизованно изучается в турецких учреждениях среднего и высшего звена. Кроме того, впервые с русским языком турецкие граждане дошкольного возраста могут познакомиться в некоторых специализированных заведениях. Такие детские сады, как «Миник девлер» (Minik Devler Anaokulu), «Бештепе» (Beştepe Anaokulu), «Зе КУШАГЫ» (Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları “Z KUŞAĞI koleji”) в г. Анкара, а также лингвистические детские сады «Аделия» (Baha Dağ Özel Uluslararası Eğitim Kurumları) и «Окан» (Okan Anaokulu) в г. Стамбул реализуют программы по изучению русского языка. Данные дошкольные учреждения ориентированы как на русскоговорящих учащихся, так и на турецких детей. Так, в детском саду «Миник девлер» обучаются дети из русскоязычных семей, дети-билингвы, а также дети, для которых русский язык является иностранным. В заведении работают русскоговорящие воспитатели. Основным языком общения воспитателей с детьми и детей между собой является русский. Воспитатели занимаются развитием речи детей, подготовкой их к

чтению и письму, знакомят с русскими народными сказками и произведениями русских писателей и поэтов.

Некоторые образовательные организации, такие как, например, школы «Бештепе» в г. Анкара, представляют собой многоступенчатую сеть учебных заведений, включающую в себя дошкольные учреждения, начальную школу, средние и старшие классы. Во всех этих подразделениях, начиная с детского сада, реализуется специально разработанная поступательная программа для всех дисциплин, включая русский язык как иностранный. Преподавание русскому языку ведется по учебникам и методикам, разработанным учителями школы.

После дошкольной подготовки продолжить или впервые начать изучение русского языка турецкие граждане могут в определенных турецких школах, лицеях и колледжах, как государственных, так и частных. Колледжем в Турции является учебная организация, реализующая образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (разновидность общеобразовательного учреждения). Обучение русскому языку доступно в девяти турецких колледжах и двух лицеях на территории Турецкой Республики. Русский язык изучается факультативно как второй иностранный по 2-4 часа в неделю, а в колледже «Окан», г. Стамбул, в подготовительных старших классах программой выделено 7 часов на изучение русского языка. Данная ситуация связана с желанием выпускников школы поступить на отделение русского языка и литературы в одноименный университет, который является преемником школы. Количество студентов, изучающих русский язык в указанных общеобразовательных учебных учреждениях, колеблется от 17-ти (в колледже «ТЕД Рёнесанс» (TED Rönesans Koleji), г. Стамбул) до 700 человек (в лицее «Бештепе» (Beştepe lisesi), г. Анкара).

Особую категорию образовательных учреждений среднего звена составляют так называемые русские школы. Под русскими школами понимаются учебные заведения, в которых преподавание ведется на русском языке и в соответствии с российскими образовательными ФГОС или программами, разработанными российскими

методистами. В Турецкой Республике образовательная деятельность на русском языке и по обучению русскому языку в рамках общего образования осуществляется в двух российских государственных школах (средней общеобразовательной школе при Посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова в г. Анкара и Основной общеобразовательной школе при Генеральном Консульстве России в г. Стамбул) и в шести частных. Количество учащихся в русских школах варьируется от 30-ти (в Образовательном Центре «Кидофарм» (Eğitim Merkezi “Kidofarm”) в г. Кирения) до 300 человек (в Международной русской школе (Özel Rusya Uluslararası Okulu) в г. Анталия).

Международная русская школа (Özel Rusya Uluslararası Okulu) в Анталии была открыта в 2000-ом году и стала первым учебным заведением в Турции и одним из первых за рубежом с обучением на русском языке. Школа работает по программе нового поколения «Школа России», разработанной ведущими российскими учеными и утвержденной в качестве образовательного стандарта Министерством науки и высшего образования РФ. Выпускникам школы выдаются как турецкие дипломы, так и российские аттестаты о среднем образовании. Международная русская школа является организатором масштабных международных культурно-образовательных проектов, включая Международную Олимпиаду, Тотальный диктант, Международный экзамен TOEFL IBT, Международный Фестиваль туризма, культуры и спорта и под.

Большое значение в русских школах придается не только преподаванию русского языка и литературы, но и поддержанию связей с национальными корнями, сохранению и приобщению к русским традициям и культуре, которые происходят посредством участия детей в общественной жизни школы и города, а также всевозможных лингвистических и литературных конкурсах. Так, Международная русская школа «Классика-М» (Özel Klassika-M Uluslararası İlkokulu, Ortaokulu, Lisesi) в г. Алания ежегодно участвует в Международном конкурсе «Русский медвежонок» и во Всетурецком конкурсе чтецов «Души прекрасные порывы». Также каждый февраль в школе проходят конкурсы, посвященные Международному дню родного языка, а 6-ого

июня проводятся Пушкинские чтения и мероприятия, посвященные Международному Дню русского языка, объявленному ООН. В анкарской СОШ при посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова работает клуб журналистов «Абзац», театральная студия, творческая студия «Сочинение различных жанров» и кружок «В мире слова». Русскоязычная лингвистическая школа им. В.И. Даля в г. Стамбул традиционно проводит такие мероприятия для русскоговорящего населения и для турецких учащихся, как Масленица, День Победы и новогодние празднования.

С 2014-ого года в г. Анкара функционирует особое образовательное учреждение – языковая школа выходного дня «Веселая Школа Чаййолу» (Hafta Sonu okulu «Mutlu Okul Çayyolu»). Программа школы, кроме занятий по турецкому и английскому языкам, включает такие курсы, как развивающие занятия на русском языке для дошкольников, ментальная математика и логика на русском языке с 4-ех лет, русский язык и литература для детей-билингвов школьного возраста, русский язык как иностранный для школьников, изобразительное искусство на русском языке для детей и взрослых. Количество изучающих русский язык в школе выходного дня – 50 человек. Учащимися являются дети из русско-турецких семей, некоторая часть – из чисто турецких семей.

Русский язык как иностранный в качестве профильного или элективного предмета изучается и в высших учебных заведениях Турции. Кафедры русского языка функционируют на постоянной основе в четырнадцати турецких университетах. Четыре университета находятся в Стамбуле, два – в Анкаре, и по одному – в городах Агры, Ардахан, Кайсери, Карс, Конья, Трабзон, Эрзурум и Эскишехир. Двадцать два вуза предлагают изучать русский язык факультативно (подробнее – см. приложение А). Преподавание русского языка проходит на уровнях бакалавриата, магистратуры и докторантуры на различных факультетах. В некоторых университетах перед зачислением на основной курс обучения русский язык в обязательном порядке изучается на подготовительном факультете (например, студентами отделения международной предпринимательской деятельности в Экономико-технологическом

университете Объединения палат и бирж Турции (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi) в г. Анкара). Количество студентов, проходящих обучение русскому языку в вузах Турции, варьируется от десяти (в Стамбульском университете «Медениет» (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)) до тысячи человек (в Университете им. Сыткы Кочмана (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) в г. Мугла).

На кафедрах русского языка и литературы стратегической целью обучения РКИ является освоение русского языка как языка будущей профессии, а при факультативном изучении – ознакомление с его основами и овладение базовыми коммуникативными навыками. Так, например, в Университете «Хаджеттепе» (Hacettepe Üniversitesi) в г. Анкара преподается общий курс русского языка как иностранного в качестве элективной дисциплины, а в Университете им. Ибрагима Чечена (г. Агры) на кафедре русского языка и литературы на русском языке преподаются следующие дисциплины: история России, русско-турецкие культурные связи, общий курс русского языка, фонетика, лексикология, фразеология, морфология и синтаксис современного русского языка, графика, орфография и пунктуация современного русского языка, стилистика, теория языкознания, теория и история русской литературы, теория и методика перевода.

Программа изучения русского языка как второго иностранного языка по выбору в различных вузах рассчитана на период от одного до восьми семестров. В неделю на занятия отводится от 2-ух до 4-ех академических часов. При таком распределении часов учащиеся осваивают языковые уровни А1 и А2 (полностью или частично). Целью изучения в данном случае является общее знакомство с системой русского языка и приобретение базовых навыков общения на нем. Учитывая небольшое количество часов, выделяемых на курс второго иностранного языка по выбору, при некоторых университетах (например, при Университете «Билькент» им. Ихсана Дограмаджи (İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi), г. Анкара) с целью увеличения объема языковой практики работают летние курсы и разговорные клубы.

Одним из университетов Турции, в котором изучение русского языка проводится



на факультативной основе, является частный Университет Ящар в г. Измир, на опыте преподавания в котором мы остановимся подробнее.

### **2.2.2. Специфика обучения русскому языку в турецком неязыковом вузе**

Университет Ящар открыл свои двери для первых учащихся в 2001-ом году. На базе университета функционирует девять факультетов: архитектурный, инженерный, филологический (турецкого языка и истории), юридический, факультет экономики и административных наук, факультет социальных и гуманитарных наук, факультет искусства и дизайна, факультет бизнеса и факультет коммуникации. Студенты всех направлений имеют право факультативно изучать второй иностранный язык (после английского). На выбор студентам предлагаются немецкий, французский, испанский, итальянский, португальский, японский и русский языки. Самыми популярными среди учащихся являются немецкий и испанский. По состоянию на первый семестр 2018–2019 учебного года, эти языки выбрало 345 и 318 студентов соответственно. Далее следуют языки, систематически привлекающие в 2–3 раза меньше слушателей, чем немецкий и испанский: итальянский (151 студент), русский (96 студентов) и французский (88 студентов) язык. К наименее востребованным относятся японский (27 человек) и португальский (16 человек).

Целью факультативного курса РКИ в турецком неязыковом вузе является овладение общей коммуникативной компетенцией (подробнее об этом – в Главе 3). Максимальная возможная длительность такого курса в Университете Ящар составляет восемь семестров. Курс каждого учебного полугодия имеет свое кодовое название: от Russian I до Russian VIII для русского языка. В соответствии с количеством отводимых на обучение часов курсы Russian I – Russian IV соответствуют уровню владения русским языком A1, а курсы Russian V – Russian VIII покрывают большую часть уровня A2. Самыми популярными являются курсы первого года обучения (Russian I и Russian II), что, в частности, объясняется обязательностью изучения второго

иностранный язык для некоторых отделений университета. Курсы второго года обучения (Russian III и IV) проходят 20–30 % студентов от первоначального числа слушателей, а курсы третьего года обучения (Russian V и VI) – не более 5 %. Заявки на завершающие курсы цикла (Russian VII и VIII) в последнее пятилетие зарегистрированы не были. Таким образом, статистика показывает, что наиболее востребованным уровнем в турецком неязыковом вузе при изучении русского языка как факультативного является элементарный уровень A1.

Программа языкового курса рассчитана на 16 недель в семестр. Уроки проводятся один раз в неделю по три академических часа (по 50 минут). Таким образом, языковому курсу отводится 48 академических часов в семестр, при этом на практические занятия рассчитано 30 академических часов. Первое занятие (3 академических часа) является вступительным для первого уровня или повторительным для последующих уровней. В середине семестра два занятия (6 академических часов) отводятся на промежуточный контроль в виде устного и письменного проекта. Под проектом в данном случае понимается самостоятельная работа полутворческого характера: с одной стороны, тема студенческого проекта предписывается и к выполняемому заданию предъявляются определенные критерии (к объему работы, использованию определенных лексико-грамматических тем, техническим характеристикам конечного продукта и т.д.), что не дает основания назвать данный вид работы истинно творческим, а с другой стороны, студенты самостоятельно решают вопрос о наполнении своего проекта определенным содержанием, а в случае с устным проектом – и о форме исполнения.

Письменным проектом для курса Russian I является выполнение заданий на проверку каллиграфических навыков, а для курсов Russian II и выше – написание краткого эссе на заданную тему. Например, для курса Russian II темами письменного проекта могут являться следующие: «Расскажите о вашем любимом городе», «Расскажите о вашем родном городе», «Расскажите, что вы знаете о Москве» и др. В проектах данного типа студенты показывают свои умения в использовании русских

прилагательных, в выражении своих предпочтений («мне нравится», «я думаю, что самый...») и в способности говорить о стоимости товаров в рублях. Устный проект для всех курсов представляет собой создание видеоматериала по заданной теме. В данном виде работы студенты готовят рассказ, соответствующий заданию, и озвучивают его перед камерой, как правило, меняя локации съемки (дом, университет, город и т.д.), что помогает им продемонстрировать объекты своей речи. Например, на курсе Russian III в рамках устного проекта студентов просят рассказать о своих буднях и выходных днях (в данной работе студенты активно используют в своей речи дни недели, глаголы движения «иду/еду» и сопутствующий вид транспорта и т.д.), а на курсе Russian IV – рассказать, как они ходили на пикник в парк (данный проект требует от студентов хорошего знания существительных в родительном падеже и глаголов движения со значением убытия/прибытия).

Каждый семестр факультативного языкового курса в университете Яшар завершается одной неделей самоподготовки (3 академических часа по программе) и двумя неделями (6 академических часов) итогового контроля в виде устного и письменного экзаменов. Устный экзамен делится на два этапа: аудирование и говорение. Экзамен по говорению состоит из трех частей: беседа с преподавателем, монолог и диалог. Беседа с преподавателем предполагает вопросы со стороны преподавателя по пройденным темам. Под монологом понимается описание картинки или подготовленный рассказ по теме. И картинка, и тема выбираются студентами из нескольких предложенных вариантов вслепую. В части «Диалог» два студента формируют пару. Каждый из студентов выбирает одну из предложенных карточек, не видя темы, и выступает как в качестве иницилирующего беседу и задающего вопросы, так и в качестве поддерживающего разговор и отвечающего.

Письменный экзамен представляет собой набор заданий на экзаменационном бланке, который учащийся должен выполнить за строго отведенное время (60 минут). Задания разбиты на три раздела: грамматика и лексика, чтение и письмо. Задания по грамматике представлены в виде тестов, а по лексике – в виде упражнений на

подстановку нужной лексической единицы. В разделе «Чтение» после знакомства с текстом студенты выполняют два вида заданий: сначала отвечают на вопросы тестового характера, а потом указывают, правдивы ли предложенные утверждения. В разделе «Письмо» студентам дается речевое задание, например, «Расскажите о своей семье» или «Расскажите, что вы делали вчера и в какое время».

Занятия на факультативном языковом курсе в университете Ящар организуются в группах от 5-и до 15-ти человек. Студенты принадлежат обеим гендерным группам в возрасте от 18-ти до 28-ми лет. Несмотря на то, что ведущей религией в Турецкой Республике является мусульманство, своими канонами ограничивающее общение противоположных полов, конституционно и фактически Турецкая Республика — это светское государство, поэтому проблемы во взаимоотношениях девушек и юношей на уроке отсутствуют, их общение между собой не ограничено. Более ста лет назад первый президент Турции – Мустафа Кемаль Ататюрк – отделил религию от государства, ввел европейскую систему права в стране и заменил арабский алфавит на латинский. С того времени Турецкая Республика держит ориентир в своем развитии на европейские страны, одновременно высоко чтя и сохраняя свои самобытные традиции и религиозные ценности. В данный момент Турция является членом Европейского экономического сообщества и стремится вступить в Европейский союз.

В 2001-ом году Турция присоединилась к Болонскому образовательному процессу. Университет Ящар как один из ключевых образовательных центров города Измир также держит курс на европейские стандарты обучения. В 2018-ом году в Школе иностранных языков университета Ящар были пересмотрены основы составления учебных силлабусов для языковых курсов. Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001] и Болонская система образования стали ориентиром при формировании новой методической концепции. Программа занятий составляется в соответствии со стандартами Болонской системы образования и включает в себя, кроме технического описания и условий обучения,

такие разделы, как цели и результаты курса, содержание, поурочное тематическое планирование и технологию обучения. Ведущими методическими принципами на факультативном языковом курсе являются коммуникативность, учёт родного языка, устного опережения, взаимосвязанного обучения, а также принцип межкультурного взаимодействия. Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» описывает, в частности, критерии для оценки полученных студентами знаний, умений и навыков и используется для контроля содержания языковых программ.

Известно, что немалую роль в успешности преподавания учебной дисциплины играет адекватная постановка целей и задач обучения. Обратимся к проблеме целеполагания при преподавании русского языка как иностранного в университете Яцар. В данный момент отделение иностранных языков университета находится на стадии становления (например, изучение русского языка в этом вузе было начато только в 2011-ом году). Из года в год система и методика преподавания совершенствуются, корректируются, изменяются и дополняются.

Одним из важных вопросов, которые необходимо решать преподавателям иностранных языков университета Яцар, является определение круга целей и задач, актуальных для учащихся вуза. Проследим, каким образом решается эта проблема преподавателями русского языка как иностранного.

При формулировании целей для программы курса РКИ педагоги-преподаватели университета Яцар учитывают следующие три важных момента:

- 1) Общая миссия-цель Школы иностранных языков университета Яцар, закреплённая в Уставе Школы.
- 2) Объём предполагаемых знаний и умений, которыми должен обладать учащийся при завершении того или иного языкового уровня (в соответствии с документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» и общим количеством времени, отведённым на изучение РЯ).
- 3) Предпочтения и личные потребности самих учащихся.

В соответствии с новой политикой Школы, которая была описана нами выше, два первых пункта являются обязательными для всех факультативно изучаемых языков. Рассмотрим их подробнее.

Первый пункт отсылает нас к Уставу Школы иностранных языков университета Яшар, в котором прописана образовательная миссия, реализуемая в процессе преподавания факультативных языковых курсов. Данная миссия нацелена на содействие в приобретении студентами способности общения в бытовых ситуациях на выбранном ими втором или третьем иностранном языке, что обеспечит необходимую почву для реализации их будущих личных и профессиональных планов. Также частью Миссии является знакомство студентов с аспектами культуры носителей языка и развитие навыков межкультурного взаимопонимания. Таким образом, миссия делает акцент на развитие у студентов коммуникативной компетенции для участия в повседневных ситуациях общения и необходимости знакомства слушателей курса с культурными аспектами страны (или стран) изучаемого языка. Поставленные задачи соотносятся с общим курсом изучения иностранного языка и не подразумевают необходимость овладения им с целью использования в будущей профессиональной жизни.

Второй из перечисленных нами выше пунктов определяется дескрипторами предполагаемых умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся. Данные дескрипторы закреплены в документе «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», изданном Советом Европы в 2001-ом году в г. Страсбург, Франция.

Эти дескрипторы используются в преподавании иностранных языков в большинстве стран мира в качестве рекомендации для постановки учебных целей и задач. Далее мы приведем те из дескрипторов, которые применяются для оценки устных речевых навыков и умений, так как именно их развитие является объектом нашего исследования. Данные дескрипторы в документе «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» объединены в две большие группы по

типу совершаемого коммуникативного действия – «Устное речевое взаимодействие» (Interaction Spoken) и «Воспроизведение устной речи» (Production Spoken).

Раздел «Устное речевое взаимодействие» уровня А1 включает в себя следующие дескрипторы:

- 1) Устное общение (диалогическая речь): студент способен вступать в коммуникацию в простейших ситуациях общения, но успех коммуникации полностью зависит от готовности партнера по общению к повтору высказывания в более медленном темпе. Студент может отвечать на вопросы и задавать их, инициировать разговор на простые темы и реагировать на базовые утверждения для решения стандартных задач общения.
- 2) Понимание собеседника-носителя языка: студент способен понять стандартные выражения, нацеленные на удовлетворение ежедневных нужд, если эти фразы произнесены четко, медленно и повторяются собеседником-носителем при необходимости.
- 3) Беседа: студент может представиться, использовать основные формулы приветствия и прощания, а также поинтересоваться, как у собеседника дела и отреагировать на сказанное.
- 4) Совместная деятельность: студент способен понять вопросы и задания, произнесенные для него медленно и разборчиво, а также следовать коротким, простым инструкциям.
- 5) Сделки по приобретению товаров и услуг: студент может составить простые просьбы и отреагировать на сказанное при совершении покупки (например, попросить подать вещь, вернуть ее продавцу и т.д.). Также студент может оперировать цифрами и фразами, сообщающими о количестве, цене и времени.
- 6) Обмен информацией: студент понимает вопросы и указания, произнесенные для него медленно, разборчиво, и следует коротким, простым инструкциям. Студент может задать простой вопрос или ответить на него, а также начать и

поддержать разговор на знакомую тему. Студент может задавать вопросы и давать ответы о себе и других людях, об их месте жительства, друзьях и принадлежащих им вещах.

- 7) Интервью (его проведение и участие в нем): во время интервью студент может отвечать на простые вопросы личного характера, произнесенные медленно и четко, не содержащие идиоматических выражений и переносного смысла.

Раздел «Устное воспроизведение» ограничивается следующими дескрипторами для уровня А1:

- 1) Порождение речи: студент может составлять отдельные простые фразы о людях и местах действия.
- 2) Непрерывность монолога (описательные навыки): студент может описать себя, что он(а) делает и где он(а) живет.

Как видно из приведенных выше дескрипторов, рубрики представляют собой общие рекомендации по достижению определенного уровня развития устных речевых умений и навыков без конкретизации в тематическом и дискурсивном плане. Это дает преподавателям языковых дисциплин возможность быть достаточно самостоятельными при определении целей во время планирования программы, а также – в дальнейшем – при отборе языкового материала и соответствующего содержания текстотетки.

Описание необходимых навыков и умений для достижения элементарного уровня владения русским языком также можно найти в соответствующих образовательных программах, разработанных на основе ГОСТ и ФГОС, к которым относились «Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР» (1984), «Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень» З.И. Есиной, Г.И. Кутузовой, М.М. Нахабиной (2001) и др. Последним из российских изданий, описывающих стандарты владения



русским языком как иностранным на различных уровнях, является «Программа по русскому языку как иностранному» О.И. Глазуновой, Д.В. Колесовой, Т.И. Поповой (2017). Авторы данной образовательной программы разделяют навыки говорения на две группы: относящиеся к монологической и диалогической речи. Так, при создании монолога на элементарном уровне учащийся должен уметь выполнять следующие коммуникативные задачи: рассказать «о себе в самых общих чертах, о семье, о посещении магазина, кафе» [Глазунова, Колесова, Попова 2018: 19], «о посещении библиотеки, об учебе в университете, о проведении свободного времени» [Там же: 25] и «о семейном празднике, об экскурсии» [Там же: 31]. При участии в диалогическом общении студенты должны уметь выполнять следующие коммуникативные задачи:

- «воздействовать на собеседника (при общении с гидом, кассиром, соседом по праздничному столу);
- выражать своё отношение к лицам, предметам, фактам, действиям;
- поздороваться, попрощаться, поблагодарить за услугу;
- начать и поддержать беседу в рамках ситуативного диалога: с кассиром, с продавцом, с преподавателем, с другом о фильме/книге, с другом о праздновании дня рождения, с другом и с преподавателем об экскурсии, с другом на празднике» [Там же: 31].

Рекомендуемые авторами программы темы для освоения на уровне А1 сводятся к следующим: «Моя семья», «Магазин. Покупки», «Кафе», «В библиотеке» [Там же: 19], «На улице», «В университете», «Свободное время» [Там же: 24], «Семейный праздник», «В свободное время дома (ТВ, Интернет, чтение)», «Мы едем на экскурсию» [Там же: 31].

### **2.2.3. Коммуникативные потребности учащихся при факультативном изучении РКИ**

Последним из перечисленных нами трех пунктов, которые следует учитывать

при постановке целей и задач учебного курса, являются предпочтения и личные потребности самих учащихся. Сведения о персональном интересе к выбранному языку указывают преподавателю необходимый вектор в работе. Следует отметить, что данный критерий является различным для всех иностранных языков и зависит от таких факторов, как экономико-политические отношения между страной изучаемого языка и местом проживания студента, популярность языка в мире в целом, относительная «сложность» овладения языком и др. Более того, степень заинтересованности студентов в изучении русского языка и сфера их интересов в этой области могут значительно дифференцироваться у жителей различных регионов Турции, в зависимости от близости/удаленности от территориальной границы Российской Федерации, наличия/отсутствия туристической зоны, аграрной или промышленной направленности региона, а также от функционирования в городах международных компаний.

На современном этапе развития страны Турецкая Республика условно разделяется на центрально-восточную и западные части. К крупнейшим ильям<sup>16</sup> (провинциям) центрально-восточной части относятся Ризе, Карс, Эрзурум, Диярбакыр, Батман, Ван, Шанлыурфа, Газиантеп, Мардин и некоторые другие. Данная часть государства считается более религиозной и традиционной по укладу жизни. Преобладает аграрный сектор. На данных территориях турки не являются преобладающей нацией. Здесь проживают, в основном, курды, сирийцы, иранцы. Данная часть страны называется политологами «турецким Курдистаном» [Bruinessen 2013: 278].

Западно-центральная часть Турции является более развитой. К ней относятся или Анкара, Стамбул, Бурса, Эскишехир, расположенные в северной части государства, или Измир, расположенный в западной части, и или Анталия, находящийся на юге страны. Большинство людей, проживающих в городской зоне на

---

<sup>16</sup> Иль (ил) – административно-территориальная единица в Турции.

указанных территориях, ведут современный, светский образ жизни: и мужчины, и женщины работают; все слои населения стремятся к получению основного и высшего образования; люди, в основном, не носят элементы одежды, диктуемые религией; отсутствуют запреты на общение противоположных полов и их пребывание в одном помещении; браки совершаются по желанию бракосочетающихся, а не путем сговора старших родственников; обществом не порицается употребление алкогольных напитков и под.

Интерес к русскому языку, возникающий у учащихся в северно-западном регионе Турции, более всего связан с политико-экономическими связями со своими геополитическими соседями (в число которых входит, в первую очередь, Россия, а также европейские страны, особенно Германия, Болгария и Украина). Крупнейшими по численности населения и экономической и научно-образовательной значимости для страны городами считаются Стамбул, Анкара и Измир.

Иль Стамбул является крупнейшим торгово-промышленным регионом страны, а Анкара – столицей и управленческим центром Турецкой Республики. Провинция Измир является административным и экономическим центром западноевропейской части Турецкой Республики. Центр региона – город Измир, третий по количеству жителей населенный пункт и второй по величине порт страны (после Стамбула). Одним из самых крупных промышленных секторов, расположенных в этой провинции, является производство автобусов и грузовых автомобилей BMC Sanayi ve Ticaret A.Ş. Высоко развиты сталелитейная и трубопрокатная отрасли, черная металлургия и нефтепереработка. На территории иля Измир также расположены военные и авиастроительные фабрики. Кроме этого, Измир, история которого насчитывает более трех тысяч лет, является уникальным местом в культурно-историческом плане, так как на его территории находятся древние памятники, принадлежавшие многим историческим эпохам: римской, византийской, христианской, гегузской, османской, турецкой. В силу географического расположения на Эгейском побережье, которое известно своими живописными

пейзажами и лазурным цветом воды, в провинции Измир функционирует множество крупных курортно-развлекательных зон, располагающихся в таких городах, как Чешме, Урла, Фоча, Кушадасы и многих других.

Учитывая тесное сотрудничество России и Турции в торговле и туризме, можно предположить, что одними из причин для изучения русского языка в западной части страны является желание учащихся работать в области туризма и сферах импорта и экспорта сырья, товаров и услуг, а также намерение претендовать на получение административной должности в государственных структурах Турции. Хотя общие цели изучения иностранного языка задаются, как мы показали, общеевропейскими уровнями и российскими программами по РКИ, некоторые турецкие исследования последнего десятилетия затрагивали вопрос о более конкретных коммуникативных потребностях турецких учащихся высших учебных заведений.

Так, для определения ситуации касательно изучения русского языка с целью общения в деловой сфере О. Барут [Барут 2013] были проведены анкетирование и наблюдение в некоторых турецких вузах на языковых факультетах. Она выяснила, что для 90 % учащихся русский язык представляет собой интерес как инструмент общения, нежели как учебная дисциплина. Анкетирование помогло О. Барут определить основные, с точки зрения учащихся, недостатки в обучении РКИ в турецком вузе, например, традиционный подход к обучению (вместо коммуникативно-деятельностного), недостаточное количество аудиоматериалов, нехватка общения на русском языке хотя бы в академической среде и др.

В.К. Гюльгюден [Гюльгюден 2016] была предпринята попытка определить интересы турецких студентов в социокультурной сфере. С данной целью в марте 2013-ого года было проведено анкетирование учащихся Университета Чанаккале (г. Чанаккале, Турция). В опросе участвовало более трехсот респондентов, обучающихся на факультете туризма и гостиничного бизнеса. Их попросили отметить те сферы жизни российского общества, которые их более всего интересуют (политика, экономика, культура и т.д.). После этого студентов попросили уточнить, что именно

их интересует в данной сфере (конкретный исторический период, национальные блюда, курорты России и т.д.).

Результаты опроса свидетельствуют о том, что 70 % турецких студентов в той или иной мере заинтересованы в изучении различных аспектов русской культуры. Об этом заявило 227 человек. Далее перечислим сферы жизни российского общества, вызывающие у студентов туристического факультета университета Чанаккале наибольший интерес, в порядке их популярности у респондентов: история (141 человек), география (100 человек), политика (71 человек), наука (56 человек) и экономика (54 человека), раздел «Другое» (59 человек). В разделе «Другое» большинство участников опроса указали будущую сферу профессиональной деятельности.

Преобладающее число голосов, отданных за пункт «Культура России», свидетельствует о том, что студенты-турки осознают значимость знаний о культуре России в их будущей профессии наравне с умениями вступать в коммуникацию на русском языке. При этом надо учитывать, что это студенты факультета туризма и гостиничного бизнеса, для которых владение русским языком является частью их профессиональной компетенции. Знание особенностей жизни, истории и культуры людей, проживающих на территории России, помогает понять менталитет русскоговорящих людей и выбрать для них наиболее интересные факты из турецкой истории и народного быта. Также результаты анкетирования позволили преподавателям РКИ определить предпочтительные приемы работы с лингвосоциокультурной информацией и выявить недочеты преподнесения туркофонам подобного рода знаний в процессе преподавания РКИ.

Осознавая важность осведомленности о коммуникативных потребностях учащихся и о причине выбора именно русского языка для изучения, мы провели собственное исследование потребностей студентов различных специальностей при изучении РКИ, в том числе и таких направлений вузовского обучения, для которых владение русским языком не связано с будущей профессиональной деятельностью.

Помимо интересов, связанных с русским языком, анкетирование (как один из примененных нами методов) позволило нам выявить области, вызывающие у учащихся наибольшие трудности при освоении русского языка, а также предпочтительные для студентов формы работы (в качестве теоретической базы при организации сбора необходимых данных мы прибегли к трудам О.Е. Ломакиной, А.А. Реана, В.А. Якунина, Munby J. и др.). С результатами проведенного исследования можно ознакомиться в главе 3.

## Выводы по Главе II

История официальных взаимоотношений России и Турции началась в 1701-ом году, и на данный момент эти страны имеют развитую систему отношений во всех сферах жизнедеятельности общества. Торгово-экономическое сотрудничество и множественные военные конфликты стали первыми толчками к началу целенаправленного обучения русскому языку на территории Турецкой Республики (в XVIII веке). Младотурецкая революция, белая иммиграция и другие исторические события способствовали возрастанию популярности русского языка в Турции в XX веке: появились переводы многих классических русских произведений на турецкий язык, увеличилось количество мест, предлагающих изучение русского языка, начала выпускаться профессиональная литература по обучению РКИ, совершались многочисленные взаимные визиты русских и турецких деятелей культуры и представителей образовательных организаций.

В настоящее время в Турции функционируют образовательные учреждения различных ступеней обучения, где турецкие граждане имеют возможность изучать русский язык: детские сады, школы, лицеи, колледжи, университеты, центры дополнительного образования и сообщества российских соотечественников за рубежом. Российскими научно-культурными и различными учебными центрами проводятся научно-методические конференции и семинары для преподавателей РКИ, а также для всех желающих организуются форумы, образовательные мероприятия и творческие конкурсы, направленные на популяризацию русского языка. Диктуется это, во многом, насущной необходимостью в изучении русского языка вследствие возрастающих потребностей в торгово-экономических, культурно-образовательных и социально-бытовых контактах.

Обучение второму иностранному (включая русский) языку в турецком неязыковом вузе предлагается на факультативной основе на уровне владения А1, реже (при наличии желающих) – на уровне А2. Занятия проводятся от 2 до 4 академических

часов в неделю (в зависимости от принятой программы), в группах не более 15 человек. Основные положения концепции факультативного преподавания второго иностранного языка определяются Болонской системой и документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». При постановке цели и задач курса русского языка как иностранного преподаватели Университета Ящар (г. Измир, Турция) также руководствуются ФГОС Российской Федерации, минимумами и примерными программами, составленными отечественными методистами, а также предпочтениями и пожеланиями самих учащихся.



## **ГЛАВА III. СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ В ТУРЕЦКИХ ВУЗАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

В процессе создания и апробации учебного пособия для развития навыков и умений устной речи на элементарном уровне обучения русскому языку как иностранному мы придерживались следующих шагов:

- 1) организация опроса студентов с целью выяснения коммуникативных потребностей учащихся и их мнения по поводу некоторых сторон учебного процесса;
- 2) определение цели и задач обучения, достигаемых в ходе работы с учебным пособием, а также основных методических принципов, на которых оно построено;
- 3) обоснование избранной структуры урока и типов упражнений, а также принципов отбора учебного материала;
- 4) проведение экспериментального обучения для проверки эффективности разработанных учебных материалов и выявление реакции учащихся на предлагаемый способ обучения.

### **3.1. Анкетирование слушателей факультативного курса РКИ в неязыковом вузе**

Современный – индивидуально-личностный – подход к обучению выдвигает требование внимательного отношения к потребностям учащегося. Из этого вытекает общеизвестное в дидактике положение о том, что учебник является продуктом социального заказа общества. То же самое можно сказать об учебном пособии любого формата, поэтому перед началом работы по его созданию были максимально учтены все факторы, влияющие на цели и содержание учебного пособия. В первой главе были подробно описаны формальные требования, диктуемые Уставом Школы иностранных

языков Университета Ящар и программами по РКИ, разработанными на основе программ, принятых в Российской Федерации. Для окончательного решения о формально-содержательном наполнении учебного пособия нами было осуществлено анкетирование студентов, факультативно изучающих русский язык в Университете Ящар (г. Измир, Турция).

Данное мероприятие было проведено в первом и втором семестрах 2018 – 2019-го учебного года. Опрос проводился на турецком языке, являющимся родным для учащихся. Анкета состояла из двух частей: классификационной, включающей личные данные учащихся (имя и фамилию, пол, возраст, факультет, отделение и курс обучения в университете), и информативной, представленной четырьмя предметными вопросами. С бланком анкеты на турецком и русском языках можно ознакомиться в приложении Б.

Всего в анкетировании приняло участие 142 человека: студентов — 70 человек (в возрасте от 19 до 28 лет), студенток – 72 человека (в возрасте от 19 до 23 лет). Обратим внимание на данную возрастную группу и дадим ее общую психологическую характеристику: это представители так называемого поколения Z, к которому относят детей, рожденных после 1995-го года [Beall 2016], – люди, появившиеся в век современных технологий. С рождения, наряду с игрушками, они учились обращаться со смартфонами, планшетами и другими электронными гаджетами. Это значит, что для людей поколения Z технические устройства являются естественной составляющей окружающего мира. Другая важная черта жизни этого поколения – это наличие развитой сети Интернет, которая не только предоставляет моментальный доступ к информационно-справочным базам, развлекательному контенту, социальным сетям и прочим мобильным сервисам, но и обеспечивает высокую жизненную мобильность в целом (возможность осуществлять работу удаленно, получать дистанционное образование, устанавливать мгновенную связь почти с любой точкой земли и многие другие).

Однако, как и любое общественно-социальное явление, масштабная

интернетизация имеет и отрицательное влияние на психоэмоциональную сторону личности. Американский психолог Тил Элмор утверждает, что представителям поколения Z сложно сосредоточивать внимание на одном и том же объекте более шести секунд подряд, но при этом люди данного поколения могут работать одновременно с пятью транслирующими экранами [Elmore 2016]. Сознание современного человека стало «клиповым» [Николенко 2012: 265], т.е. отличается фрагментарностью восприятия, тенденцией к уставанию от статически транслируемой информации (А. Toffler, Ф.И. Гиренок, И.П. Березовская, А.Н. Исаева, С.А. Малахова и др.).

Произошедшие изменения в психологии современной личности должны найти свое отражение в обновленном образовательном процессе и соответственно учитываться в преподавании РКИ. Поэтому при составлении упражнений для описываемого учебного пособия были подобраны такие задания, которые предполагают активное использование современных медиа-технологий, обеспечивающих экранизацию (через видео-проектор), фрагментизацию (через использование презентаций и других форм экранно-визуальной наглядности) и интернетизацию учебного процесса (например, на занятии студентам необходимо обращаться к работе различных веб-сайтов: онлайн магазинов, табло мирового времени, расписаниям транспорта и проч.). Учитывая вышесказанное, само учебное пособие мы построили таким образом, что его уроки могут быть полностью реализованы при помощи компьютера и выхода в интернет, т.е. и в дистанционном формате обучения. Это было доказано во время организованного опытно-экспериментального обучения, в силу обстоятельств (всемирной эпидемии COVID – 2019) проведенного удаленно на образовательной платформе Microsoft Office Teams.

Классификационная часть анкеты была различной для студентов, относящихся к нашей целевой аудитории (только начинающих изучать русский язык – учащиеся дисциплин с кодовым названием Russian I и Russian II, уровень владения A1.1) и для всех других слушателей факультативного курса РКИ в университете Яцар (курсы

Russian III – VI, уровень владения – A1.2 – A2.1<sup>17</sup>). Студентам всех курсов были предложены следующие два вопроса для выявления интересов учащихся в сфере русского языка и предпочитаемых ими способов его изучения:

- 1) Какова ваша цель изучения русского языка?
- 2) Что больше всего вам помогает учить (запоминать, понимать, применять на практике) русский язык?

Студенты, являющиеся целевой аудиторией нашего исследования, отвечали также на два дополнительных вопроса, направленных на выяснение их мнения о тематическом наполнении курса, а также сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся при овладении РКИ:

- 3) Какие стороны языка являются для вас самыми сложными при говорении?
- 4) Есть ли, по вашему мнению, ненужные или неинтересные для вас темы в курсе русского языка?

Первый вопрос анкеты, ориентированный на выяснение персональных целей изучения русского языка, предлагал одиннадцать готовых вариантов ответа, предоставляя также возможность добавить и собственную альтернативу. Респонденты имели возможность выбора любого количества подходящих ответов. В основном, анкетированные выбирали 3–4 причины изучения русского языка (такое количество вариантов указала половина опрошиваемых). Приведем статистику ответов на этот вопрос. Итак, основными причинами изучения русского языка для учащихся турецкого неязыкового вуза являются следующие:

- Использование русского языка в будущей профессии – 57 % (80 человек).
- Путешествия – 48 % (68 человек).
- Живое общение с русскоговорящими людьми – 48 % (68 человек).
- Общее знакомство с русским языком – 47 % (66 человек).

---

<sup>17</sup> A1.1 – базовый начальный уровень; A1.2 – закрепляющий начальный уровень; A2.1 – начальный базовый (элементарный) уровень (в соответствии с уровнями владения иностранным языком, утвержденными документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»).

- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке – 47 % (66 человек).
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми – 27 % (38 человек).
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке – 20 % (30 человек).
- Просмотр русских фильмов – 20 % (29 человек).
- Онлайн игры – 18 % (25 человек).
- Необходимость получения дополнительных баллов/ курс РКИ подходит к расписанию больше, чем другие факультативные предметы – 14 % (20 человек).
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке – 11 % (15 человек).
- Другое – 4 % (5 человек).

Студенты, указавшие собственную причину изучения русского языка в разделе «Другое», написали следующее: «Саморазвитие через изучение еще одного языка (после английского)» (двое учащихся), «Один из членов семьи является русским» (один учащийся), «Хочу продолжить изучение языка после лица» (один учащийся) и «Для проведения исследований, связанных со специальностью обучения» (один учащийся).

Несмотря на то, что более половины студентов хотели бы использовать русский язык в будущей профессиональной жизни, в ситуации преподавания русского языка факультативно не представляется возможным включение профессиональных тем общения в пособие по разговорной речи на начальном этапе обучения. Причиной этого является то, что русский язык в университете Яшар выбирается примерно равным количеством студентов, обучающихся на семи различных факультетах вуза (и иногда – учащимися техникума при вузе). Более всего студентов, выбравших курс русского языка, обучается на отделениях международных отношений (факультет гуманитарных и социальных наук) – 21 % (29 человек), архитектуры (архитектурного факультета) –

13 % (18 человек) и отделении устного и письменного перевода (факультет гуманитарных и социальных наук) – 10 % (14 человек). Все остальные учащиеся распределены по другим девятнадцати направлениям обучения (подробнее – см. приложение В).

Данный факт говорит о том, что профильное изучение РКИ в неязыковом вузе не представляется возможным. В таких условиях факультативный курс второго иностранного языка может предложить учащемуся только овладение базовой коммуникативной компетенцией. Следовательно, не является целесообразным включать в учебное пособие темы и ситуации, которые были бы интересны студентам только одного отделения, или попеременно прибегать к ситуациям общения, с которыми могут встретиться в профессиональной жизни студенты каждого направления в отдельности. Таким образом, в описанных условиях обучения наиболее актуальным является учебное пособие, развивающее общую коммуникативную компетенцию, не связанную с конкретной профессиональной ориентацией студента неязыкового вуза.

После использования языка в будущей профессии в числе наиболее популярных целей изучения РКИ числятся «Путешествия», «Живое общение с русскоговорящими людьми», «Общее знакомство с русским языком» и «Работа в России или других странах, где говорят на русском языке». Учитывая мнение наших учащихся, мы считаем необходимым включить в пособие по развитию разговорных навыков типичные речевые ситуации, которые могут возникнуть у коммуникантов в обозначенных выше обстоятельствах: например, во время совершения поездки по России и другим странам, где языком общения или языком-посредником выступает русский язык (например, обсуждение транспорта, стоимости товаров и проч.), при совершении рутинных рабочих действий (таких как использование офисной техники, обсуждение расписания встреч и т.д.) и проч.

Перейдем ко второму вопросу анкеты, выявившему способы работы с языком на уроке и вне аудитории, которые являются для студентов эффективными и отмечаются

как наиболее привлекательные. Данный пункт включал в себя шесть предложенных вариантов ответа и возможность добавить альтернативный вариант (раздел «Другое»). Опрашиваемые имели право отметить любое необходимое количество подходящих вариантов. Приведем статистику ответов на данный вопрос. Итак, по мнению учащихся, наиболее предпочтительными способами овладения языком являются:

- Объяснение преподавателя – 65 % (93 человека).
- Индивидуальная работа дома – 37 % (52 человека).
- Парная или групповая работа в классе – 36 % (51 человек).
- Общение с русскоговорящим человеком – 30 % (43 человека).
- Использование переводчика – 17 % (24 человека).
- Просмотр обучающих видео – 11 % (16 человек).

В разделе «Другое» (4 % учащихся) некоторые студенты отметили следующие пути тренировки языковых навыков и умений:

- Лингвистические учебные приложения – 2 человека.
- Онлайн игры – 2 человека.
- Посещение страны носителей языка – 1 человек.
- Просмотр видео на русском языке – 1 человек.
- Индивидуальные консультации с преподавателем – 1 человек.

Таким образом, для большинства учащихся (65 %) факультативного курса РКИ объяснения и инструкции преподавателя представляются наиболее важным условием успешного освоения языка. Это означает, что для студентов является значимым активное участие преподавателя в учебном процессе. Следует также отметить, что предложенный пункт «Просмотр обучающих видео» был выбран наименьшим количеством учащихся. Данный показатель также свидетельствует о том, что, при всей значимости и эффективности гаджетов и наличии разнообразных видеокурсов, интернет-ресурсов и приложений, турецкие студенты оставляют за преподавателем ведущую роль на занятии, признавая взаимодействие с ним как наиболее

благотворный фактор при овладении РКИ.

Среди предпочтительных приемов изучения языка также указываются «Парная или групповая работа в классе», «Индивидуальная работа дома» и «Общение с русскоговорящим человеком». При организации работы на уроке следует учитывать стремление учащихся к совместной учебно-познавательной деятельности и их желание практиковать язык с носителями языка. В рамках факультативного курса данные предпочтения могут быть реализованы через применение парных и групповых аудиторных форм работы, а также через активное вовлечение преподавателя-носителя языка в учебный процесс и живую коммуникацию учащихся с ним. Учитывая это, при организации занятий на основе разработанного учебного пособия приветствуется коллективное обсуждение коммуникативных стратегий для решения тех или иных задач общения между студентами. Преподаватель при этом является активным участником дискуссии (как правило, ее инициатором), всячески помогая студентам генерировать варианты решения проблемных задач.

Помимо знания целей и предпочитаемых способов изучения языка важной составляющей успешного преподавания иностранного языка является и понимание сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся, имеющие определенную языковую принадлежность, обучающиеся в конкретных условиях. Поэтому третий вопрос нашего опросника был направлен именно на выяснение трудностей, которые испытывают турецкие студенты при говорении на русском языке. Респондентам были предложены готовые варианты (которые включали в себя все грамматические темы прошедшего семестра и пункт «Произношение») и возможность добавления своего ответа, при этом разрешалось отметить максимум два из предложенных пунктов. Так как темы, изучаемые на уровнях Russian I и Russian II отличаются, представим данные для каждого из уровней отдельно. Итак, градация трудностей при изучении РКИ для слушателей курса Russian I (всего опрошенных – 78 человек) выглядит следующим образом:

- Произношение – 53 % (41 человек).



- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 37 % (29 человек).
- Образование множественного числа существительных – 32 % (25 человек).
- Спряжение глагола (настоящее время) – 18 % (14 человек).
- Порядок слов в предложении – 14 % (11 человек).

В разделе «Другое» двое учащихся указали, что они затрудняются ответить на данный вопрос, и по одному человеку написало, что сложностями являются «Значительная длина слов» и «Ударение». Для слушателей курса Russian II (всего – 27 участников опроса) распределение трудностей в процессе изучения РКИ выглядит следующим образом:

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 37 % (10 человек).
- Произношение – 33 % (9 человек).
- Спряжение глагола (настоящее время) – 33 % (9 человек).
- Образование множественного числа существительных – 29 % (8 человек).
- Порядок слов в предложении – 19 % (5 человек).
- Употребление им. и вин. пад. в качестве субъекта и объекта действия – 19 % (5 человек).
- Использование русских числительных в речи – 7 % (2 человека).

В разделе «Другое» один учащийся следующим образом обозначил свою позицию по заданному вопросу: «Нет сложностей, если приложить усилия и выделить необходимое время».

Таким образом, опрос о трудностях при изучении РКИ в Университете Яцар показал, что для студентов уровня Russian I (изучавших русский язык на протяжении 30 академических часов) наибольшей трудностью при использовании устной речи является произношение, а не грамматические нормы русского языка. Примечательно, что произношение является одним из самых трудных аспектов говорения на русском языке не только для начинающих, но и для продолжающих. Так, например, для каждого третьего студента уровня Russian II (60 практических часов в совокупности в

течение двух семестров) фонетическая сторона языка также представляется более трудной, чем грамматические нюансы при построении устных речевых высказываний. Данный факт является неудивительным при отсутствии языковой среды и, как следствие, внеаудиторной языковой практики. С одной стороны, проблема нехватки опыта говорения на иностранном языке может быть решена с помощью применения национально-ориентированных фонетико-артикуляционных упражнений. С другой стороны, в данном вопросе естественным образом (за счет многократного повторения и имитации) способна помочь аудиторная тренировка устно-речевых навыков и умений, что и предполагается при работе с разработанным учебным пособием.

Четвертый (и последний) вопрос нашей анкеты был направлен на выяснение мнения студентов о содержании факультативного курса РКИ в Университете Яцар, а именно – о наличии тем, которые показались учащимся неинтересными или бесполезными. Данный вопрос являлся полузакрытым (т.е. предполагающим как наличие готовых вариантов, так и возможность добавления собственного ответа респондентом). По мнению абсолютно всех студентов (100 %), в течение курса не было ненужных или неинтересных тем. Это сигнализирует о том, что наши учащиеся находят все темы, обсуждаемые на занятиях РКИ, достойными внимания. Также в заключительной части анкеты респондентам предлагалось оставить любые дополнительные комментарии по теме опроса: студенты, заполнившие данный раздел, выражали свою благодарность преподавателям курса; конструктивных комментариев по теме анкетирования сделано не было.

## **3.2. Лингводидактические и методические основы современного учебного пособия**

### **3.2.1. Цели, задачи и методические принципы**

Разработанное нами учебное пособие по развитию разговорной речи на элементарном уровне изучения РКИ в неязыковом вузе вне речевой среды

представляет собой серию из десяти уроков, каждый из которых основывается на комплексе взаимосвязанных между собой упражнений. Целью пособия является закрепление и автоматизация речевых навыков, заложенных на основном курсе РКИ начального уровня обучения, прежде всего, развития навыков в простейших видах как диалогической, так и монологической устной речи. Особенным в данной работе является то, что учебное пособие адресовано студентам неязыковых вузов, однако оно направлено на тренировку базовых коммуникативных умений, не связанных с профессиональной ориентацией студента, а предназначенных для решения повседневных задач общения. Особо следует подчеркнуть, что учебное пособие такого типа является весьма актуальным в условиях отсутствия естественной языковой среды. Опираясь на описанную выше цель, мы определили круг частных методических задач разработанного учебного пособия следующим образом:

- закрепление правильного фонетического оформления как изученных лексико-грамматических единиц в той или иной грамматической форме, так и высказываний в составе речевого целого;
- актуализация имеющихся в активном словарном запасе студентов лексических единиц;
- закрепление навыков грамматического оформления высказывания в устной речи в соответствии с нормами русского языка;
- развитие некоторых социолингвистических навыков у студентов;
- тренировка функционально правильного использования речевых ресурсов (для выражения наиболее частотных коммуникативных задач: просьбы, предложения, запроса и выдачи информации, переспроса, одобрения/неодобрения, аргументации);
- практика использования интонационных и лексических языковых средств для выражения эмоционального состояния: тревоги/спокойствия, удивления, радости, восторга;

- развитие навыков уместного использования этикетных формул (следующих видов: приветствия/прощания, просьбы/благодарности, привлечения внимания, выражения согласия/несогласия, подтверждения/отрицания – при участии в формальных и неформальных ситуациях);
- усовершенствование инициативных навыков говорения в ситуациях с вариативными коммуникативными задачами и реактивных – при участии в кратком ситуативном диалоге.

Для обозначения методической концепции, послужившей базой для создания учебного пособия, перечислим основные учебно-методические принципы (подробно рассмотренные нами в предыдущих главах), которым мы следовали в работе:

- коммуникативность: все задания учебного пособия являются коммуникативными и направлены на решение задач общения, потенциально возможных в реальности, при этом подавляющее большинство заданий интерактивны, т.е. построены на ситуативном диалогическом общении между учениками (реже – между преподавателем и учащимся);
- актуальность содержательного наполнения: предметом речевых ситуаций являются реалии и обстоятельства жизни современного молодого человека;
- актуальность формы содержательного представления: задания предполагают построение естественных диалогических единств (иногда – основанных на информации, полученной с помощью современных технических устройств);
- наглядность: бóльшая часть заданий сопровождается аутентичными или адаптированными визуальными и аудиоматериалами.

### **3.2.2. Структурные компоненты урока**

Общепринято, что речевые навыки в учебном процессе проходят в своем развитии четыре этапа: ознакомительный, аналитический, стандартизирующий и

варьирующий. Варьирующий этап представляет собой последний шаг в автоматизации «выполнения речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения» для достижения «гибкости» [Щукин 2006: 130] речевого навыка, когда внимание сосредоточено на содержании высказывания, а не на форме. Результатом данного этапа оказывается включение тренируемого навыка в речевое умение (что и является конечной методической целью разработанного нами учебного пособия). Обратимся к особенностям протекания варьирующего этапа формирования речевых навыков в рамках факультативного курса РКИ в Университете Яшар.

Ввиду того, что данный курс является предметом по выбору (факультативным), т.е. не имеющим для учащихся первостепенной значимости, далеко не все студенты стремятся к дополнительной учебной или самостоятельной языковой практике. В связи с этим было решено разработать учебное пособие таким образом, чтобы его можно было применять на уроке во время завершения и закрепления определенных лексико-грамматических тем на этапе выхода в речь для ее автоматизации, т.е. на варьирующем этапе овладения навыком. Применение такого пособия позволяет всем студентам, посещающим занятия, иметь дополнительную практику развития и совершенствования имеющихся разговорных навыков.

Учебное пособие по развитию навыков устной речи на начальном этапе изучения РКИ представлено в двух вариантах: для учителя (на русском языке) и учащегося (на турецком языке, так как уровень владения русским языком, на который рассчитаны упражнения, – это А1.1, что не позволяет учащимся в полной мере понять суть задания и заключенную в нем коммуникативную установку на русском языке). Всего в учебном пособии представлено десять уроков, каждый из которых рассчитан на один академический час работы с группой до десяти человек.

Каждый урок состоит из следующих структурных компонентов: цели, информативно-справочного раздела (ключевого грамматического материала), материальной базы (перечня приложений и необходимых для проведения занятия ТСО), комплекса упражнений и сопровождающих их приложений (в печатном или

аудио-формате). Книга учителя также содержит методические рекомендации к заданиям и примеры учебных речевых актов.

План каждого урока начинается с обозначения цели предстоящего занятия. Формулировка цели представлена в виде речевой интенции (которая является целью высказывания в теории речевых актов) общего характера, безотносительно конкретной речевой ситуации, например: «Ответить на вопрос "Когда?"» (урок 1), «Использовать русские числа в речи» (урок 2), «Задать вопрос «Чей» и ответить на него» (урок 3), «Узнать и сообщить стоимость товаров в рублях» (урок 4) и т. д. Знакомство с общей коммуникативной целью занятия способствует неосознанному переключению внимания учащегося в его сознании на круг языковых средств, которые потенциально возможно использовать для реализации предлагаемой речевой интенции.

Следующий, информативно-справочный, раздел носит название «Языковая база» и демонстрирует грамматические средства языка, которые можно использовать для успешного осуществления речевой интенции в нужной форме. В этот раздел целенаправленно не включены лексические единицы, так как они могут варьироваться в зависимости от используемого базового учебника, а наличие новых лексем на начальном уровне, как известно, требует относительно значительных затрат времени (для освоения графической и фонетической стороны ЛЕ, ее семантизации), в то время как целью разработанных нами уроков является автоматизация использования представленных в основном учебнике языковых единиц. Грамматический же аспект является более однородным, и представлен в базовых учебниках практически одинаково. справочный материал представлен эргономично, в виде таблиц, что упрощает визуальное восприятие информации. Например, в уроке 5 (цель которого – «Обсудить языковые способности») данная часть поурочного плана представлена следующими двумя таблицами (табл. 2):

Таблица 2 – Таблицы из урока 5 учебного пособия

<i>Кто?</i>	<i>Говорить</i>	<i>Писать</i>	<i>Читать</i>
я	говорю́	пишú	читаю́
ты	говори́шь	пи́нешь	чита́ешь
он/она	говори́т	пи́шет	чита́ет
мы	говори́м	пи́шем	чита́ем
вы	говори́те	пи́шете	чита́ете
они	говоря́т	пи́шут	чита́ют

<i>Знать...</i>	<i>Говорить / писать / читать / понимать...</i>
русский язык	<b>по-ру́сски</b>
английский язык	<b>по-англи́йски</b>
французский язык	<b>по-францу́зски</b>

Экспозиция к комплексу упражнений завершается перечнем приложений и ТСО, используемых в течение рассматриваемого занятия. Несмотря на то, что обучение по разработанному методическому пособию возможно без применения каких-либо технических средств, их использование рекомендовано для экономии времени на подготовительных моментах урока. Более того, работа может быть организована вовсе без применения печатной версии пособия, а только с использованием изображения с проектора, на котором демонстрируются задания и используемые для них приложения. Таким образом, для проведения каждого занятия необходимо печатное учебное пособие и/или компьютер с подключенным к нему проектором и оцифрованная версия учебного пособия. Приложения (презентации; файлы форматов JPEG, Word, PDF) различны для каждого урока. В уроках 1, 7, 10 также имеются аудио-приложения, поэтому для их воспроизведения необходимы колонки.

Для выполнения некоторых заданий в уроках 2, 4, 6, 8, 9 также требуется подключение к сети Интернет как на компьютере преподавателя, так и – желательно – на смартфонах учащихся. В случае отсутствия у студентов телефонов с выходом в Интернет задания могут выполняться коллективно на компьютере преподавателя, изображение с которого транслируется проектором, однако это снижает активность и самостоятельность учащихся при выполнении упражнений, а также интенсивность учебного процесса в целом. Если в аудитории возникают трудности с подключением к сети Интернет, то преподавателю предлагается заранее подготовить учебные материалы (например, скриншоты определенных страниц веб-сайтов) для работы на уроке с реальными изображениями, отражающими актуальную ситуацию, так как во многих онлайн-заданиях предполагается обращение к постоянно обновляющейся информации (например, прогнозу погоды, времени в какой-либо местности, ценам на продукты и под.).

### **3.2.3. Принципы отбора учебного материала**

Главным и определяющим фактором в вопросе определения содержательной стороны учебного пособия оказывается самый начальный уровень изучения языка – А1.1 по европейской шкале. Данный уровень диктует строгий отбор коммуникативных задач и обеспечивающих их решение лексико-грамматических единиц. Требование подобного рода вытекает и из значительно ограниченного количества учебных часов для факультативного языкового курса в непрофильном вузе.

Указанные выше причины делают невозможным ввод дополнительных лексических единиц и грамматических структур в корпус упражнений учебного пособия. Целесообразным в данной ситуации является тренировка языковых единиц, содержащихся в текстотеке базового учебника, взятого за основу построения структуры курса. В нашем случае – это УМК «Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень» М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой, И.И. Жабоклицкой.



Так, например, в уроке 4 учебного пособия для введения в активную речевую практику нами взяты следующие языковые единицы, являющиеся объектами изучения соответствующей микро-темы «Стоимость» в учебнике «Русский сезон»: вопросительное местоимение «сколько», конструкция «он/она/оно/они стоит/стоят», различные формы слова «рубль» в зависимости от опорной цифры и наречия «дорого»/«недорого». Следуя логике подачи учебного материала в УМК «Русский сезон», учебное пособие включает в себя десять практических уроков по следующим темам: «Время и дни недели», «Числа», «Чей?», «Стоимость», «Языки», «Времяпрепровождение», «Описание предмета», «Предпочтения», «Характеристика предмета и действия».

Таким образом, первым требованием к содержанию коммуникативных упражнений выступает строгая ограниченность речевых моделей и их лексического наполнения. Вторым же требованием мы называем актуальность (как ситуативную, так и языковую), т.е. использование актуальных для обиходно-бытовой сферы общения разговорных тем и соответствующего им языкового и речевого материала. При отборе ситуаций общения мы ориентировались на действительность и реальные потребности современного взрослого человека: в учебном пособии учащимся предлагаются только такие речевые ситуации, в которых могут оказаться участники общения на данном этапе развития общества. При этом их общение должно выглядеть уместно и не искусственно. Приведем примеры: в заданиях 4.1 – 4.3 урока 1 студенты попадают в условия работы на бизнес-презентации, в задании 2 урока 2 – выясняют погоду на метео-вебсайте, в задании 4.2 урока 2 – ищут код со скидкой во входящем смс-сообщении, в задании 1 урока 5 – рассматривают каталог туристических предложений и т.д. Решение подобных коммуникативных проблем, которые затрагиваются на уроке иностранного языка, позволяют подготовить учащегося к удовлетворению потребностей индивидуума, живущего в современном обществе, посредством изучаемого языка.

Третьим требованием к содержанию упражнений является новизна, т.е.

вариативность речевой практики. Принцип новизны учебного материала позволяет всесторонне и комплексно развивать речевые навыки в рамках определенной темы. Рассмотрим, например, урок 6: в первом условно-речевом упражнении студенту необходимо сообщить, чем и в какое время занят он сам. Во втором условно-речевом упражнении студенту необходимо выяснить, чем занимается другой (посторонний) человек. В третьем же условно-речевом упражнении учащемуся необходимо узнать, что умеет делать его партнер по общению. В блоке реально-коммуникативных упражнений (под названием «В гостях у русского друга») учащимся нужно обсудить увлечения русского друга, затем выяснить его способы проведения свободного времени, а после этого – предложить каким-либо образом провести свободное время вместе. Таким образом, первая часть урока – условно-коммуникативные упражнения – направлена на тренировку различных грамматических форм и актуализацию активных лексических единиц. Вторая часть урока – реально-коммуникативные упражнения – рассчитана на то, чтобы полученные речевые навыки применялись в ряде сюжетно связанных коммуникативных ситуаций, представляющих собой отрезок воображаемой (но потенциально вполне реальной) действительности. Таким образом, такая тренировка позволяет приблизить имеющиеся речевые навыки к статусу речевых умений.

### **3.2.4. Комплекс упражнений**

План каждого урока включает в себя шесть упражнений, первые три из которых сюжетно не взаимосвязаны, в то время как вторая половина заданий представляет собой фабульную связку, объединенную определенным названием.

Предполагается, что к моменту начала работы с упражнениями уже был пройден этап знакомства с новым языковым материалом по определенной теме (при этом этап ознакомления допускается как на предыдущем, так и на текущем занятии): учащимся был представлен необходимый лексический минимум, были отработаны

фонетические особенности новых языковых единиц и объяснены грамматические закономерности их функционирования; т.е. в полной мере были реализованы рецептивная и имитационная фазы тренировки речевого навыка.

Упражнения, представленные в разработанном учебном пособии, направлены на развитие продуктивных навыков и умений устной речи, поэтому большинство заданий предполагает работу студентов в паре для имитации живой диалогической речи. Особый акцент сделан на развитии инициативных речевых умений и навыков (которые справедливо являются более трудными, чем реактивные умения), поэтому абсолютное большинство заданий предлагает студентам инициировать диалог в той или иной ситуации общения. Также для развития умения поддержания беседы упражнения учебного пособия предполагают не только сообщение необходимой информации, но и выражение определенной реакции на сказанное с помощью языковых средств русского языка, поэтому коммуникативная установка в некоторых заданиях представлена следующими формулировками: «Вы опоздали или ещё есть время?» (урок 1, задание 2; поясним данную формулировку: в соответствии с содержанием упражнения, учащиеся выясняют время отправления автобуса и выражают свою реакцию на услышанную информацию, например: «Уже опоздали!», «У нас ещё есть время!» и под.), «По-вашему, продукт дорогой или нет?» (урок 4, задание 2), «Как вы выразите свою реакцию?» (урок 10, задания 1 и 4.2) и т.д.

В соответствии с логикой поэтапного формирования речевого навыка сначала учащимся предлагаются условно-коммуникативные задания, которые предполагают обусловленные речевые действия. Рассмотрим урок 4. Первое задание предлагает студентам сообщить о цене тех или иных товаров в Турции. Приведем текст задания вместе с методическим комментарием и примером учебного речевого акта полностью:

## Задание 1

Людам, в том числе и в России, всегда интересно, сколько стоят различные вещи за границей.

**Студент 1:** Как вы поинтересуетесь стоимостью того или иного товара по-русски?

**Студент 2:** Как вы сообщите своему русскому знакомому о цене названного товара в Турции? Помните о том, что русским людям проще воспринимать цену в рублях.

*Методический комментарий:* перед началом упражнения необходимо уточнить соотношение лиры и рубля (для удобства рекомендуется использовать округленное значение). Преподаватель может предложить студентам найти данную информацию в поисковой системе на русском языке самостоятельно.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Сколько там стоит вода?

**Студент 2:** 15 рублей.

В соответствии с методическим принципом перехода от простого к сложному и требованием постоянного увеличения степени самостоятельности учащихся при совершении речевых действий, комплекс упражнений в каждом из наших уроков построен по принципу перехода от простых, одноактных коммуникативных задач более трудным, требующим построения диалога из нескольких реплик. Так, если в первом задании четвертого урока студентам необходимо было составить вопрос и дать на него конкретный ответ, то во втором задании учащимся нужно включить в разговор реакцию на полученный ответ, а в третьем задании – построить мини-диалог (телефонный разговор):

## Задание 2

Покупка продуктов онлайн – это удобно, особенно для иностранца. Вы находитесь в России и решили вместе со своим русским соседом заказать продукты онлайн.

**Студент 1:** Вы увидели интересующий товар. Как вы сообщите о нем? А как вы скажете о его цене?

**Студент 2:** Как вы узнаете о цене товара, который увидел ваш друг? По-вашему, продукт дорогой или нет?

*Методический комментарий:* для выполнения данного задания используются сайты онлайн гипермаркетов, например, *itkonos.ru*.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Вот огурцы.

**Студент 2:** Сколько они стоят?

**Студент 1:** 139 рублей килограмм.

**Студент 2:** Это дорого!

## Задание 3

**Студент 1:** Вы увидели в русском продуктовом магазине каталог со скидками. Знают ли ваши друзья, какая сейчас стоимость товаров? Как вы сообщите им об этом по телефону?

**Студент 2:** Вам звонит русский друг. Как вы выразите своё мнение по поводу услышанной цены?

*Методический комментарий:* для проведения данного упражнения используются аутентичные материалы – скидочные каталоги реально

существующих магазинов. В приложении 4.1 представлены отдельные страницы каталога гипермаркета «Лента». Для демонстрации наиболее актуальных предложений рекомендуется обращаться к интернет-источникам, публикующим каталоги товаров (к веб-страницам отдельно взятых магазинов или к специализированным сайтам).

Пример учебного речевого акта (по странице 1)

**Студент 1:** Привет! Как дела?

**Студент 2:** Привет! Хорошо, а у тебя?

**Студент 1:** Тоже хорошо! Ты знаешь, сколько сейчас стоит кофе Nescafe Gold?

**Студент 2:** Нет, не знаю! Сколько?

**Студент 1:** 146 рублей.

**Студент 2:** Это недорого!

Последние три упражнения в каждом уроке объединены в отдельную группу, названную «Реально-коммуникативные ситуации», что характеризует их суть (то есть такие задания, которые подразумевают решение коммуникативной задачи, довольно часто встречающейся в жизни). Также данные задания являются ситуативными и ролевыми (студентам предлагается играть роль самих себя или выполнять определенную социальную функцию (продавца, кассира и т.д.) в предложенной ситуации общения). Следует отметить, что упражнения данной группы направлены не только на закрепление речевых навыков по определенной микро-теме, но также предполагают трансфер уже наработанного речевого навыка в схожие ситуации общения. Таким образом, на основе переноса формируется такая характеристика речевого навыка, как «гибкость» (по определению Е.И. Пассова), без которой «навык остается «вещью в себе», не включается в новых ситуациях» [Пассов, Кузовлева 2010: 326]. В соответствии с этим, задания данного раздела предлагают похожие ситуации общения, но отличающиеся определенными составляющими (например, участниками

общения, измененной коммуникативной задачей и под.), что обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции по изучаемой теме.

Рассмотрим сказанное выше на примере четвертого урока, речевые ситуации (упражнения) в котором объединены под названием «Путешествие по России» и ставят перед учащимися следующие вариативные коммуникативные задачи: узнать стоимость выбранных блюд и напитков в кафе с русской традиционной кухней и сделать заказ, выяснить стоимость желаемого билета в кино или театр и приобрести его, спросить цену товаров в сувенирной лавке и использовать тактику вежливого переспроса.

#### **Задание 4: Путешествие по России** (реально-коммуникативные ситуации)

##### **Ситуация 1**

Посмотреть представление в русском театре (или сходить в кино) – это хороший шанс ближе познакомиться с русской культурой.

**Студент 1:** Вы хотите приобрести билет на кассе. Как вы узнаете стоимость того или иного билета? А как вы попросите этот билет?

**Студент 2:** Вы русский и работаете кассиром в театре. Как вы ответите на интересующие гостя вопросы?

**Методический комментарий:** при выполнении данного задания используется схема зала из приложения 4.2 и прайс-лист из приложения 4.3. Прайс-лист предоставляется только кассиру.

##### **Пример учебного речевого акта**

**Студент 1:** Здравствуйте! Можно один билет, пожалуйста?

**Студент 2:** Да, конечно, какой?

**Студент 1:** Ряд пять, место десять. Сколько стоит?

**Студент 2:** Ряд пять, место десять? Минуту... 280 рублей.

**Студент 1:** Хорошо, а сколько стоит место десять, ряд пятнадцать?

**Студент 2:** 330 рублей.

**Студент 1:** Хорошо, ряд пятнадцать, место десять, пожалуйста!

**Студент 2:** Да, конечно! Минуту!

## Ситуация 2

В путешествии по новой стране каждому хочется попробовать местную кухню. Русские национальные блюда можно найти как в традиционных кафе, так и на различных ярмарках и других мероприятиях.

**Студент 1:** Вы подошли к одной из ярмарочных лавочек, предлагающих русские традиционные угощения. Как вы узнаете об их стоимости? А как вы сделаете заказ?

**Студент 2:** Вы представляете себя русским работником в одной из ярмарочных лавочек, и к вам обращается турецкий турист. Как вы сообщите о стоимости блюд? Как вы примете заказ? А как вы уточните, хочет ли гость чего-нибудь еще?

*Методический комментарий:* при выполнении данного задания используется приложение 4.4 «Русское меню» с изображением предлагаемых блюд и приложение 4.5 «Прайс-лист» с расценками на них.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, сколько стоит борщ?

**Студент 2:** Здравствуйте! Борщ? 172 рубля.

**Студент 1:** А пирог? Сколько стоит пирог?

**Студент 2:** 197 рублей.

**Студент 1:** Спасибо! Можно, пожалуйста, борщ и пирог?

**Студент 2:** Конечно! А что ещё?



**Студент 1:** Еще морс, пожалуйста.

**Студент 2:** Хорошо, минуто!

### Ситуация 3

Уезжая из России, вам, безусловно, захочется купить что-нибудь на память. А вот и лавка русских сувениров.

**Студент 1:** Как вы узнаете стоимость понравившегося вам русского сувенира? А как вы переспросите, если не поняли?

**Студент 2:** Вы русский и подрабатываете продавцом в сувенирной лавке. Как вы ответите на интересующие покупателя вопросы?

*Методический комментарий:* для выполнения задания используется приложение 4.6 «Сувенирная лавка». В данном упражнении цена не указана, поэтому студентам необходимо обозначить ее самостоятельно.

#### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Здравствуйте! А сколько стоит открытка?

**Студент 2:** Здравствуйте! Она стоит 15 рублей.

**Студент 1:** Извините, сколько? 19 рублей?

**Студент 2:** Нет-нет, 15 рублей.

**Студент 1:** Спасибо!

Многообразие речевых задач в рамках одного урока позволяет продемонстрировать учащимся, каким образом могут быть реализованы все основные виды коммуникативных интенций, которые возникают у пользователя языка: контактоустанавливающие, регулирующие и информативные (по А.Н. Щукину). Например, в четвертом уроке контактоустанавливающие интенции вариативно

реализованы в задании 2 (привлечение внимания – «Вот огурцы»), 3 (приветствие – «Привет! Как дела?»); поддержание беседы – «А у тебя?»), 4.1 (приветствие – «Здравствуй!»); благодарность – «Спасибо!») и др. Регулирующие интенции предполагаются заданиями 2 и 3 (выражение отношения к сообщаемому – «Дорого!», «Это недорого!»), 4.1 (волеизъявление – «Можно, пожалуйста, борщ и холодец?», «Еще морс, пожалуйста!»); реакция на просьбу – «Конечно!», «Хорошо, минуту!») и др. Информативные коммуникативные интенции реализованы в каждом из упражнений урока четыре, так как все задания предполагают запрос и сообщение информации о стоимости товаров.

«Реально-коммуникативные ситуации» являются однородными тематически и сюжетно. Такая организация учебного материала способствует повышению интереса учащихся к текущей деятельности на занятии, создавая у них ощущение участия в квесте, игре, где с решением очередной задачи игрок продвигается вперед. С другой стороны, все представленные в разделе «Реально-коммуникативные ситуации» задания описывают условия обыденной жизни, и, более того, довольно часто встречающиеся, поэтому у учащихся складывается впечатление участия не просто в отдаленной от действительности игре, а в реальном, хоть и обобщенном, пространственно-временном отрезке действительности. Так, например, в уроке 7 пространство реально-коммуникативных упражнений представлено улицей российского города и стойкой регистрации в поликлинике (или банке/ спорт комплексе/ библиотеке), а событийным временем упражнений является современность, текущий момент.

Рассмотрим структуру представленных в учебном пособии заданий. Каждое из них состоит из экспозиции (описания речевой ситуации) и установки на выполнение коммуникативной задачи. Пожалуй, наибольшая важность при создании учебного пособия по развитию устных речевых навыков на начальном этапе изучения РКИ придавалась именно установке, т.е. формулировке коммуникативной задачи. Главное назначение установки – это сделать задание проблемным, то есть предложить

студентам самостоятельно выбирать речевые модели и их языковое наполнение из имеющегося у учащегося арсенала языковых средств для решения проблемной коммуникативной задачи. Достигается это во многом с помощью такой формулировки, которая начинается с вопроса «Как?»: «Как вы ответите на вопросы работодателя?», «Как вы выразите свою реакцию?», «Как вы поинтересуетесь мнением друга...?», «Как вы узнаете, умеет ли что-то делать ваш русский друг?» (из урока 10) и под. В данном случае учащемуся не диктуется схема, по которой следует выстраивать свое речевое поведение, а предлагается самостоятельно найти пути решения поставленной задачи, т.е. более всего акцент делается на направляющей функции установки (а не, например, организационной).

Кроме этого, нашей задачей относительно формулировок коммуникативных задач было сделать их понятными, компактными и при этом информативно насыщенными, внутренне непротиворечивыми – всё это позволяет предотвратить излишние обсуждения способов выполнения задания, сохраняет время для собственно речевой практики, а, значит, повышает эффективность обучения в целом.

Также мы стремились к тому, чтобы коммуникативные задания находили эмоциональный отклик у учащихся, т.е. были бы им интересны, близки, потенциально возможны в их жизни. Данное условие обеспечивает бóльшую вовлеченность учащихся в процесс обучения и повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного. В некоторых заданиях учебного пособия данное условие достигается за счет усиления мотивационного компонента экспозиции. Обратим внимание, например, на мотивационные составляющие, с которых начинаются некоторые упражнения: «Наверняка, вам интересно узнать, что умеет ваш русский друг» (урок 6, задание 3), «Пойти в кино – это хорошая идея в любую погоду» (урок 8, задание 4.2), «Почему бы не приготовить ваше любимое блюдо?» (урок 9, задание 4.3) и т.д.

Конечно, суть ситуативных упражнений предполагает, что речевая деятельность, рождающаяся в процессе их выполнении, является свободной, творческой, в определенной мере непредсказуемой. Более того, за счёт отсутствия

строгой схемы выполнения задания коммуникативные упражнения предполагают развитие умения учитывать компоненты ситуации общения в процессе развертывания диалога (что возможно только в общении, приближенном к натуральному, когда собеседник может только предполагать, но не может точно знать, какая реплика партнера последует далее). Однако уровень изучения языка – А1.1 – позволил нам создать и включить в учебное пособие примеры учебных речевых актов, которые, с большей степенью вероятности, построят студенты (что было подтверждено на практике в процессе опытно-экспериментального обучения). Безусловно, речевая тренировка учащихся не должна быть ограничена описанными моделями. Однако данные примеры учебных речевых актов являются ценным ориентиром для преподавателя в процессе планирования урока и отбора учебных материалов для построения своей обучающей деятельности.

### **3.2.5. Применение предметно-образной наглядности**

Речевые ситуации в упражнениях учебного пособия формируются с опорой на наглядность образную или словесно воссоздаваемую. Один из моментов, которому было уделено большое внимание при разработке серии уроков, – это их обеспечение разнообразными наглядными материалами (презентациями, картинками, постерами, схемами и т.д.). Каждый урок включает в себя определенное количество упражнений, которые сопровождаются разработанными нами приложениями. Немаловажно, что данные приложения обладают значительной красочностью и привлекательностью. Мы считаем, что эти качества зрительной и слуховой наглядности являются обязательными в имеющихся условиях обучения, так как факультативное изучение второго иностранного языка часто сопряжено с менее внимательным отношением студента к дисциплине по сравнению с профильными предметами. Тем не менее активное участие учащегося важно на каждом уроке второго иностранного языка: во многом это объясняется весьма ограниченным, а зачастую и недостаточным

количеством учебных часов. Поэтому интерес к текущему виду деятельности на уроке, вызванный в том числе и яркими вспомогательными материалами, является необходимым условием, стимулирующим внимание учащихся и их включенность в учебный процесс.

Разработанная визуальная наглядность, помимо развлекательной, выполняет и другие важные методические функции. Для начального этапа это, прежде всего, компенсирующая функция. Мы согласны с И.А. Зимней, что начальный этап обучения нуждается в предметно-образной наглядности, пожалуй, гораздо более, чем все остальные, т.к. восполняет явную ограниченность речевых средств в арсенале учащихся, когда необходимо «зрительное (графическое) ограничение круга только тех предметов и явлений, выступающих в качестве объекта высказывания, вербальное обозначение которых известно говорящему» [Зимняя 1989: 108].

Безусловно, что одной из основных функций образной наглядности в разработанном пособии является непосредственно учебная (инструктирующая) функция, так как аудио- и визуальные материалы выступают в качестве смысловой опоры для выполнения заданий. Предметно-образная наглядность помогает моделировать жизненные ситуации «в целях программирования речевой реакции на эти ситуации» [Старков 1967: 186], при этом затрачивается минимальное количество учебного времени на создание смысловой экспозиции к выполнению того или иного задания. Использование визуальных и аудиоматериалов позволяет «выйти за пределы аудитории» [Лурье 1991: 7], чем достигается психологический эффект участия в воображаемых событиях. Данный прием помогает вывести тренируемые навыки на глубокий уровень сознания и приблизить учебную речевую ситуацию к практике языка в естественной среде его использования (такая практика, безусловно, является самым эффективным способом закрепления речевых навыков и умений в сознании человека, однако она практически недоступна вне языковой среды). Обратим внимание, например, на одну из иллюстраций к уроку 1, сопровождающую реально-коммуникативные упражнения 4.1–4.2, в которых учащимся необходимо выступить в

качестве работников бизнес-презентации (рис. 2).

Несмотря на то, что текст данного иллюстративного материала является адаптированным, по своему дизайну и содержанию он схож с оригинальными рекламными проспектами. Такой методический прием создает у учащихся впечатление работы с аутентичными информационными материалами и демонстрирует примеры функционирования русского языка в деловой сфере общения. Постер «Бизнес-презентация» настраивает сознание учащихся на атмосферу рабочей выставки в турецкой компании: исходя из расписания, студенты могут представить себе деятельность во время семинара, мастер-класса, тренинга и т.д. В то же время данный постер включает в себя, помимо краткой экспозиции о бизнес-презентации, только расписание мероприятий с указанием определенных дней и времени, обсуждение которых и является целью урока 1. Таким образом, студенты имеют возможность вербализировать информацию, представленную графически, с помощью уже имеющегося запаса иноязычных средств.

Ознакомиться с оригинальным фрагментом, включающим все рассмотренные выше структурные элементы уроков, из разработанного учебного пособия можно в приложении Г.

**ЧЕТВЕРГ**

**13.15**  
РЕГИСТРАЦИЯ

**14.00**  
ЭКСКУРСИЯ  
«НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»

**15.00**  
СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»

**16.00**  
ПЕРЕРЫВ

**17.00**  
ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)

**19.00**  
АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)

**ПЯТНИЦА**

**10.15**  
РЕГИСТРАЦИЯ

**11.00**  
МАСТЕР-КЛАСС  
«ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ  
ИНФОРМАЦИЯ?»

**12.00**  
ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1

**13.00**  
ОБЕД (ФУД-КОРТ)

**14.00**  
ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2

**15.20**  
ИНТЕРАКТИВ

**16.20**  
ПЕРЕРЫВ

**17.00**  
СМАРТ-ИГРА  
«ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»

**19.00**  
АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)

**СУББОТА**

**19.00**  
ПРЕЗЕНТАЦИЯ  
«ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»

**20.00**  
КОКТЕЙЛЬ

**21.00**  
КОНЦЕРТ

**23.00**  
ДИСКОТЕКА

**ТЕХНО  
КАРТ**

**ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ**  
**3-5 АПРЕЛЯ**  
**М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ**

Рисунок 2 – Постер «Бизнес-презентация»

### 3.3. Проведение экспериментального обучения

Для проверки выдвинутых нами гипотез относительно лингводидактических основ создания учебного пособия по развитию разговорной речи на элементарном уровне изучения РКИ мы прибегли к традиционной форме дидактического эксперимента – экспериментальному обучению (В.А. Артемов, И.М. Берман, П.Б. Гурвич, И.В. Карпов, З.И. Клычникова, Б.А. Лapidус, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, З.М. Цветкова, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов, Э.А. Штульман и др.). Содержание проведенного пробного обучения включало в себя следующие компоненты: лингвистический, психологический, социолингвистический и социокультурный. Рассмотрим их подробнее.

Лингвистический компонент определялся объемом требований, закрепленных в ГОСТе [Государственный стандарт по русскому языку как иностранному... 2003] и образовательных программах по РКИ (например, в методической разработке О.И. Глазуновой, Д.В. Колесовой, Т.И. Поповой [Глазунова, Колесова, Попова 2018]) для уровня владения А1.1. Фонетический, лексический и грамматический минимумы, являющиеся языковыми целями во время пробного обучения, были сформированы на основе содержания базового учебника «Русский сезон. Учебник по русскому языку. Элементарный уровень» М.М. Нахабиной, В.Е. Антоновой, И.И. Жабоклицкой. Целью применения учебного пособия в течение экспериментального периода была тренировка исключительно предлагаемых базовым учебником лингвистических единиц, введение дополнительного учебного материала не производилось (необходимость такого подхода была обоснована нами ранее).

Психологический компонент экспериментального обучения определялся умениями и навыками устного речевого общения, приобретенными в ходе проведения пробных занятий. Данные навыки и умения являлись результатом многократного выполнения схожих коммуникативных задач, но с постепенно усложняющейся структурой, в варьирующихся условиях коммуникации (что обеспечивалось



соответствующим комплексом упражнений в каждом уроке пособия; данный аспект был подробно рассмотрен в параграфе 3.2.4). Кроме того, разработанные комплексы речевых упражнений выполняли важнейшую функцию снятия психологических барьеров, препятствующих использованию русского языка в устной форме. Данный психологический феномен основывался, прежде всего, на крайне скудном языковом опыте, которым располагали слушатели курса (напомним, что речь идет о студентах, только начинающих изучать язык в условиях отсутствия естественной языковой среды).

Социолингвистический компонент содержания экспериментального обучения заключался, во-первых, в развитии умения у студентов использовать те или иные языковые единицы и речевые конструкции в зависимости от условий коммуникации, отношений между инициатором и адресатом сообщения, и, во-вторых, в способности выстраивать стратегию коммуникативного поведения в соответствии с целью общения (коммуникативной задачей). Так, в течение четырех занятий, вошедших в программу пробного обучения, учащиеся развивали навык корректного использования синтаксических конструкций, носящих как формальный, так и неформальный характер (например, употребление местоимений и глаголов в форме 2-го лица единственного и множественного числа), а также навык применения этикетных слов и формул (для выражения приветствия, просьбы, побуждения и проч.). Данные навыки студентам было необходимо продемонстрировать как при иницировании диалога, так и при поддержании беседы.

Социокультурный компонент пробного обучения был реализован через учебно-дидактический материал, наполненный аутентичным социокультурным содержанием и являющийся основанием для моделирования различных ситуаций общения: студенты погружались в реалии российской действительности (например, участвовали в регистрации по прибытию в отель, «работали» на бизнес-презентации, «ходили» в гости к русскому другу и проч.), «встречались» с людьми типичной социальной роли (кассир, продавец, работник стола регистрации и т.д.) и обсуждали

артефакты русского быта (сувениры, скидочные продуктовые каталоги, меню кафе и т.д.).

Особенно хотелось бы отметить, что тематика предлагаемых в упражнениях ситуаций была представлена типичными условиями общения, в которые попадают не носители языка, а именно иностранцы, приезжающие с той или иной целью в Россию и использующие русский язык в повседневных или деловых целях: при планировании поездки в Россию и во время путешествия по стране, в бытовом общении (узнать время, расписание, стоимость и т.д.), в деловой обстановке (поприветствовать посетителей мероприятия, познакомиться с программой, ответить на деловой телефонный звонок и т.д.). Для выполнения таких коммуникативных задач студентам приходилось искать необходимую информацию в аутентичных источниках: на метео-веб-сайтах, метапоисковых сайтах авиабилетов, в онлайн системах интернет-бронирования отелей и многих других, а также в адаптированных текстах телевизионной программы, расписания мероприятия, меню заведения общественного питания и под.

Следует отметить, что не только содержание, но и процесс проведения опытно-экспериментального обучения имел свои особенности. Прежде всего, диагностический этап, с которого обычно начинается тот или иной научный эксперимент, в нашем случае отсутствовал, так как пробное обучение проводилось практически в самом начале курса РКИ (а именно – через 27 академических часов аудиторных занятий), при этом респонденты как экспериментальной (10 учащихся), так и контрольной (10 учащихся) групп находились в равных условиях обучения и не имели опыта изучения русского языка до поступления в университет. Исходя из этого, дифференциацию по уровню владения языком между студентами можно было признать равной нулю.

Формирующей стадией эксперимента стало проведение серии пробных уроков. Целью данного этапа являлась многоаспектная проверка разработанных комплексов упражнений в ходе учебного процесса. Для этого на протяжении всего указанного

периода был соблюден ряд условий. Каждое занятие имело продолжительность в один академический час. Из-за мировой пандемии 2020-го года уроки проводились онлайн в формате видеоконференции на веб-платформе Microsoft Office Teams. Всего в экспериментальной группе было проведено четыре урока в течение месяца по урокам 1-4 из разработанного учебного пособия. Каждое занятие было посвящено отработке устных речевых умений по той или иной микро-теме. Первичное знакомство с необходимыми лексико-грамматическими единицами происходило на предшествующем занятии, а домашним заданием к текущему уроку, являющемуся экспериментальным, была самостоятельная работа над произношением и запоминанием лексического значения новых языковых единиц. На экспериментальном занятии учебная деятельность была полностью построена на серии составленных к текущему занятию условно- и реально-коммуникативных упражнений и ограничивалась ими.

Обучение в контрольной группе проходило параллельно с экспериментальной и по тем же темам (т.е. содержательная сторона обучения оставалась идентичной), однако оно полностью строилось на базе заданий и упражнений, предлагаемых основным учебником, которым являлся «Русский сезон». Так, например, во время изучения темы «Стоимость товаров в рублях» (второй урок учебного пособия) в базовом учебнике студентам предлагались следующие упражнения:

«Прослушайте диалоги. Скажите: сколько стоит газета? Сколько стоит сок? Сколько стоит кофе? Сколько стоят цветы?».

«Прочитайте диалоги по ролям. Дайте свои варианты. Узнайте, сколько стоит книга, газета, билет, суп, обед, журнал...».

«Прослушайте диалог и скажите, сколько стоят носки».

«Прочитайте диалог по ролям».

«Вы в магазине. Спросите, где шубы, где пальто. Спросите, сколько стоят шапки, шарфы...» [Нахабина, Антонова, Жабоклицкая 2015].

Как видно из данного списка упражнений, студенты выполняют рецептивные

(чтение по ролям и слушание) и репродуктивные устно-речевые задания (узнать и сообщить о стоимости после прослушивания диалога, а также спросить о местоположении объекта). Таким образом, полноценного выхода в речь с решением определенных коммуникативных задач на данном этапе не происходит. После выполнения предложенных упражнений в учебнике осуществляется переход к следующей грамматической теме.

Необходимо очертить и роль преподавателя в течение экспериментального периода, так как важность поведения наставника и его влияние на восприятие предмета являются аксиомой (см., например, у Т.Т. Черкашиной: «Авторитет преподавателя РКИ для иностранных студентов, особенно на начальном этапе обучения, безусловен уже на том простом основании, что именно через него и посредством него студенты узнают Россию, знакомятся с ее народом, культурой и, разумеется, языком» [Черкашина 2019: 136]). Взаимодействие преподавателя и учащихся на экспериментальном уроке было организовано в демократическом стиле и основано на принципах сотрудничества и индивидуального подхода. Приоритетами в построении общения с учащимися было создание на уроке дружелюбной и комфортной для работы атмосферы (например, отрицательная оценка преподавателем категорически не применялась), а также максимальная концентрация на ходе учебного процесса для помощи каждому студенту в тот или иной момент выполнения заданий. Причем объем помощи и подсказок со стороны преподавателя был различным в соответствии с затруднениями, возникающими у студентов в конкретном случае. Преподаватель помогал учащимся осознать, в чем состояли допущенные ими ошибки, путем применения различных методических приемов (уточнения, альтернативного вопроса, вопроса всей группе и под.) в зависимости от специфики неудачи.

Также преподавателем выполнялась не только корректирующая, но и ориентирующая функция, поэтому он следил за тем, чтобы каждое задание было в одинаковой мере верно понято всеми учащимися. Особое внимание в ходе урока уделялось активности студентов и равному участию каждого из них во всех

предлагаемых видах учебной деятельности. Такой подход обеспечивал развитие у всех учащихся необходимых специфических навыков участия в диалогическом общении: инициативной способности вступления в диалог, выбора социокультурно целесообразных языковых единиц в ходе общения, речевого прогнозирования при построении коммуникации и других.

Для определения субъективного мнения учащихся об организованных экспериментальных занятиях по завершению урока студентам предлагалось заполнить краткую анкету, направленную на выяснение впечатления о прошедшем занятии. В опросе приняли участие только респонденты экспериментальной группы. Анкета была предложена на турецком языке и являлась анонимной. К обязательным вопросам относились следующие:

- 1) Какое упражнение вам больше всего понравилось? Почему?
- 2) Были ли лично для вас упражнения этого урока эффективными? Если нет, то почему?
- 3) Были ли упражнения для вас сложными? Если да, в чем состояла трудность?

Также опросник включал в себя 3 вопроса без звездочки (т.е. необязательных к ответу):

- 1) Было ли упражнение, которое вам не понравилось? Почему?
- 2) Хотели бы вы что-то изменить в прошедшем уроке? Если да, то что?
- 3) Если у вас есть еще какие-либо комментарии по теме опроса, пожалуйста, оставьте их тут.

Посмотрим на полученные результаты. Ответы на первый вопрос показали, что в качестве понравившегося больше всего упражнения различными студентами были выбраны практически все задания хотя бы раз, однако в трех из четырех проведенных уроках наибольшее количество голосов набрали именно задания из блоков реально-коммуникативных упражнений. Обратим внимание на мнение студентов по этому поводу: «Высока возможность того, что мне пригодится сценарий работы на ярмарке в жизни» и «Потому что действительно интерактивно» (о финальных заданиях урока

1), «Высокая возможность использования в жизни», «Общение друг с другом – хорошая практика», «Практическое изучение языка, с более реальными жизненными примерами» (о блоке реально-коммуникативных упражнений «Регистрация в отеле» в уроке 2), «Более практично», «Очень понравилось меню», «Высокая вероятность использования в жизни (об упражнениях «Путешествие по России» в уроке 4) и под. Что касается упражнений, которые студентам не понравились, то только два студента в двух из проведенных занятий отметили такое, при этом только один раз выбор был объяснен: «Слишком длинное» (о блоке упражнений «Бизнес-презентация» в уроке 1).

На вопрос об эффективности посещенного урока абсолютно все студенты ответили положительно, при этом некоторые краткие ответы были дополнительно мотивированы: «Мы уже выучили на уроке, а это [экспериментальный урок – прим. автора] очень помогло запомнить», «Теперь чувствую себя более уверенно», «Чувствую большой прогресс после такой практики», «Теперь могу поговорить с иностранными друзьями», «Очень помогло закрепить тему», «Разговаривая лучше все усваиваю» и другие подобные комментарии.

Одним из наиболее важных вопросов в анкете был пункт о сложности предлагаемых упражнений («Были ли упражнения для вас сложными? Если да, в чем состояла трудность?»). Данный критерий сигнализирует, насколько содержание и форма дидактического материала соответствуют уровню владения языком учащимися и соблюдается ли, таким образом, принцип доступности обучения. Приведем полученную статистику ответов на данный вопрос в виде таблицы (табл. 3):

Таблица 3 – Результаты опроса студентов после экспериментальных занятий

	«Да, было трудно»	«Было немного трудно/ средне трудно»	«Нет, было нетрудно/ нормально»
Урок 1	0 чел.	5 чел.	5 чел.
Урок 2	0 чел.	2 чел.	8 чел.
Урок 3	0 чел.	2 чел.	8 чел.
Урок 4	0 чел.	2 чел.	8 чел.

Как видно из приведенной таблицы, на первом занятии половина студентов находила предложенную форму работы нетрудной, а другая половина – относительно трудной. При этом на последующих занятиях только 2 студента были согласны, что упражнения являются относительно трудными. Полученные результаты могут быть объяснены тем, что на первом занятии обучаемые впервые столкнулись с новым форматом заданий и построением урока, в то время как последующие занятия организационно повторяли первый урок, поэтому учащиеся работали уже по привычной схеме. Таким образом, можно считать, что большинство студентов считают предлагаемые учебным пособием задания приемлемыми по уровню трудности, а некоторые студенты – в определенной мере трудными. Такой результат мы принимаем за удовлетворительный, так как такой уровень сложности позволяет учащимся сосредоточиться на решении коммуникативных задач, а не на уточнении содержания и способов выполнения того или иного упражнения.

На следующий вопрос анкеты – «Хотели бы вы что-то изменить в прошедшем уроке? Если да, то что?» – все респонденты ответили отрицательно. Также в заключительной части опроса, где учащимся предлагалось оставить любые дополнительные комментарии, связанные с занятием, в котором они только что принимали участие, студенты приносили свои благодарности, отмечали, что урок был увлекательным, полезным, эффективным, познавательным, подготавливающим к общению в реальности.

На этом формирующий этап эксперимента (внедрение методических разработок в практику) был окончен. Следующей, завершающей, стадией стала организация и проведение контроля, нацеленного на определение эффективности или неэффективности разработанных комплексов коммуникативных упражнений для развития умений и навыков говорения на начальном этапе изучения РКИ. В качестве основного метода оценки выступила система устно-речевых заданий, составленных на основе учебного материала, используемого в течение пробного обучения.

Контролирующий этап методического эксперимента состоял из двух частей,

первая из которых была направлена на диагностику реактивных речевых навыков, а вторая – инициативных. Так, первая часть контроля представляла собой имитацию коммуникации с носителем языка (в роли которого выступал преподаватель) в элементарных речевых ситуациях, поэтому происходила в форме беседы, причем студенту отводилась только роль отвечающего (реагирующего на речевые стимулы). На втором этапе диагностики учащемуся предлагались различные речевые ситуации, суть которых была изложена в письменном виде на турецком языке. Задачей диагностируемого было составление высказывания-реплики-вопроса, который привел бы к получению необходимой информации и, таким образом, успешному достижению коммуникативной цели общения.

Контрольной диагностической процедуре были подвергнуты как респонденты экспериментальной группы, так и контрольной (по 9 человек в каждой). Все ответы были оценены по системе критериев, представленной следующими рубриками:

- 1) реактивные умения (РУМ<sup>18</sup>), под которыми понимается скорость выбора языковых единиц из имеющегося арсенала речевых средств;
- 2) социолингвистическая оправданность (СО), подразумевающая умение использовать формы речевых единиц, соответствующие взаимоотношениям между участниками конкретной коммуникативной ситуации;
- 3) речевое оформление (РО), говорящее об уместности употребления той или иной речевой единицы в зависимости от контекста;
- 4) произношение (П), показывающее корректность фонетического оформления языковых единиц;
- 5) грамматическая правильность (ГП), свидетельствующая о наличии/отсутствии грамматических ошибок в речи;
- 6) самостоятельность (С), предполагающая способность учащегося дать

---

<sup>18</sup> Аббревиатура сокращена с привлечением дополнительного символа (строчной буквы) целенаправленно, чтобы избежать аналогии с аббревиатурой «РУ», применяемой Е.И. Пассовым, которая использовалась для обозначения речевых упражнений.



правильный ответ без повторения вопроса и предоставления подсказок со стороны учителя.

Собранные в ходе методического эксперимента эмпирические данные оценивались как качественно, так и количественно (например, грамматические ошибки, с одной стороны, подсчитывались, а с другой стороны, оценивалось их влияние на осуществление успешной коммуникации). Оценкой уровня развития тех или иных речевых навыков выступила пятибалльная система (максимальным значением для каждого из критериев был выбран показатель в 5 баллов, минимальным – 0 баллов). Такой подход позволил выразить итоги экспериментальной работы в наглядно-математической форме с использованием количественно-численных показателей и их процентного соотношения. Результаты тщательного анализа полученных от студентов ответов по всем показателям в отдельности в экспериментальной и контрольной группах за период пробного обучения выражены в численно-графической форме и представлены к ознакомлению на диаграмме (рис. 3).

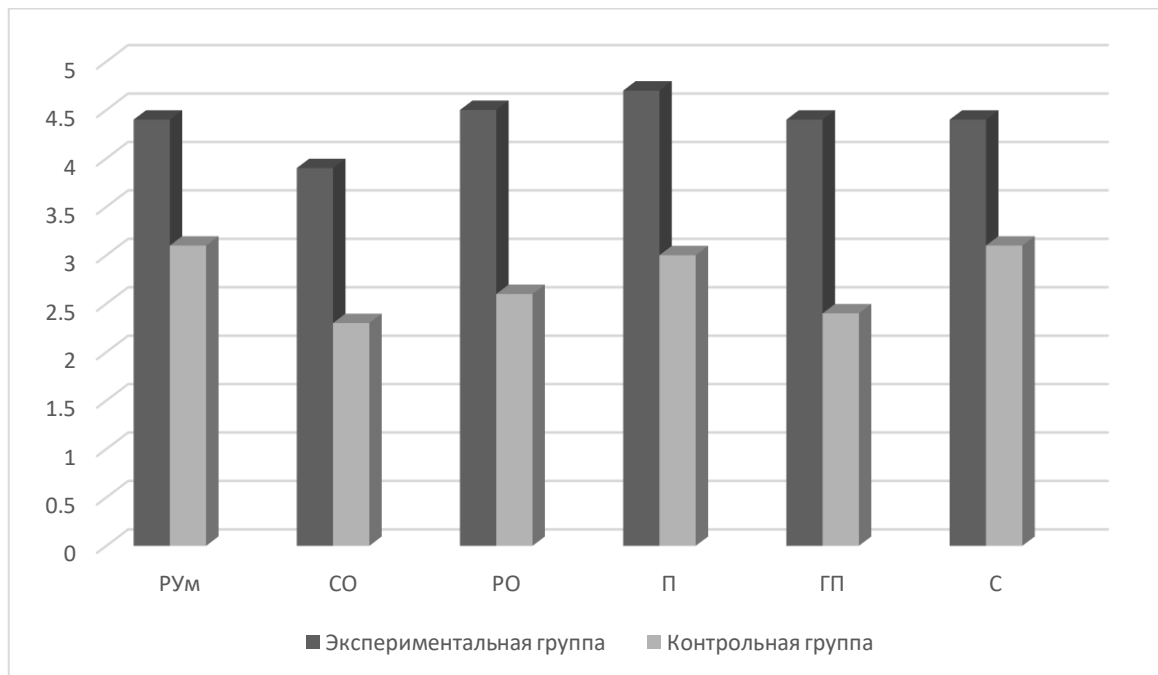


Рисунок 3 – Сравнение контрольных результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах

Из данной диаграммы видно, что значения экспериментальной группы по всем критериям превышают соответствующие показатели контрольной группы минимум на 42%. Так, показатели по критериям «Реактивные умения» и «Самостоятельность» увеличились в 1,4 раза, «Произношение» – в 1,6 раз, а «Социолингвистическая оправданность» и «Речевое оформление» – в 1,7 раз. Наиболее весомая разница в значениях – в 1,8 раз – наблюдалась по критерию «Грамматическая правильность». Таким образом, среднестатистическое значение по всем предъявленным пунктам в экспериментальной группе оказалось на 60% выше, чем в контрольной группе.

Следовательно, опираясь на данные, полученные по окончанию контролирующей стадии опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что разработанные нами системы упражнений являются эффективными и способствуют значительному развитию навыков и умений устного общения у студентов, изучающих РКИ на элементарном этапе обучения в турецком неязыковом вузе.

Также следует отметить, что предложенные нами упражнения подразумевали активное взаимодействие участников коммуникативного процесса между собой и использование многочисленной и красочной наглядности, поэтому результатом применения наших методических разработок стало не только качественное улучшение устно-речевых навыков и умений учащихся, но и усиление интереса студентов к учебному процессу и, как следствие, повышение внутренней мотивации к изучению русского языка в качестве иностранного.

Таким образом, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы эмпирические данные и их анализ позволили нам прийти к выводу, что комплексы разработанных нами упражнений являются методически эффективными по всем предъявленным критериям и могут быть рекомендованы к применению на занятиях по обучению русскому языку как иностранному в неязыковых вузах на начальной стадии обучения в условиях отсутствия естественной языковой среды.

### Выводы по Главе III

Процесс создания учебного пособия проходил определенные этапы: анкетирование учащихся, определение целей и задач обучения, описание лингводидактических основ пособия и проведение экспериментального обучения для апробации разработанных учебных материалов.

Письменный опрос студентов продемонстрировал, что учащимися факультативного курса РКИ в Университете Ящар являются молодые люди обоих полов, обучающиеся на более, чем десяти различных отделениях подготовки, – это подтверждает нашу позицию, что в рамках факультативного преподавания в неязыковом вузе реализация профильного обучения языку невозможна. Примерно половина опрошенных респондентов изучает русский язык для путешествий, живого общения с русскоговорящими людьми, а также для использования в будущих рабочих контактах. Подавляющее большинство учащихся отметило необходимость активного участия преподавателя в учебном процессе для продуктивного усвоения языка. Студенты различных семестров обучения считают произношение одним из самых тяжелых для освоения сторон русского языка.

Целью разработанного пособия является закрепление и автоматизация речевых навыков, заложенных на основном курсе РКИ элементарного уровня обучения. Учебное пособие обладает такими чертами, как интерактивность, актуальность (содержательная и формальная), наглядность. Каждый урок пособия обладает строго определенной структурой.

Отбор языкового материала диктуется крайне ограниченным языковым опытом учащихся и опирается на лексико-грамматический минимум основного учебника. Комплекс упражнений каждого урока учебного пособия начинается с условно-коммуникативных и завершается блоком реально-коммуникативных заданий. Содержание речевых ситуаций современно и вариативно. Такое свойство, как вариативность, обеспечивает развитие навыка переноса имеющихся речевых умений

в новые ситуации общения. Большинство представленных заданий сопровождается аудио- и визуальной наглядностью, которая выполняет компенсирующую, инструктирующую и развлекательную функции.

Экспериментальное обучение, проведенное для проверки правильности выдвинутой гипотезы, показало, что разработанное учебное пособие является высокоэффективным при развитии разговорных навыков и умений, о чем свидетельствуют результаты анализа собранных в ходе пробного обучения данных. Шестикомпонентная система критериев помогла провести детальную качественную оценку ответов учащихся, полученных во время контролирующей стадии эксперимента: показатели по всем критериям в экспериментальной группе превышают соответствующие значения у студентов контрольной группы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учебные пособия являются одним из самых распространенных, после учебника, средств обучения, используемых в преподавании иностранных языков. На сегодняшний день в теории учебника существует большое количество определений для терминов «учебник» и «учебное пособие», а также мнений относительно взаимосвязи данных видов учебно-теоретической литературы. Анализ различных толкований позволяет наиболее полно выразить суть данных явлений, а их сопоставление демонстрирует общие (научность, доступность, прочность и т.д.) и расхожие черты (в автономности, функциональности и др.).

Классификации учебных пособий в теории учебника уделено гораздо меньшее внимание, нежели типологизации учебника (например, у А.Р. Арутюнова, В.Г. Бейлинсона, И.Л. Бим, В.П. Беспалько и др.). Отдельно систематизация учебных пособий не была проведена, однако некоторыми учеными они рассматривались в рамках общей типологизации учебной книги в высшей школе, например, Н.И. Гендиной и Н.И. Колковой, А.А. Гречиным и Ю.Г. Дреус. В коммуникативную эпоху особо выделяются учебники и учебные пособия коммуникативного типа, обеспечивающие в качестве конечного результата формирование коммуникативной компетенции.

Одной из главных черт коммуникативного учебника является интерактивность, функция которой – стимуляция учебного взаимодействия учащихся посредством особым образом организованного текста. Кроме этого, интерактивные задания повышают активность учащихся на уроке, и, как следствие, усиливают интерес к предмету и мотивацию к изучению иностранного языка. Для создания интерактивного учебного пособия необходимо учитывать различные особенности целевой аудитории (лингвистические, психологические, национальные). Интеракция учащихся

значительно интенсифицируется при визуализации текста и использовании предметно-образной наглядности.

Коммуникативность учебных материалов формируется и корпусом соответствующих упражнений. Начиная с работы Е.И. Пассова «Коммуникативные упражнения» (1967 г.), в отечественной методике было уделено большое внимание разработке этой темы (среди основных можно назвать работы А.Р. Арутюнова, Л.Л. Вохминой, Д.И. Изаренкова, Е.И. Пассова и В.Л. Скалкина, подробно рассмотренные нами в Главе 2). Коммуникативным называется такое упражнение, которое обладает ситуативностью и включает в себя коммуникативную задачу. На начальном этапе применение коммуникативных заданий, особенно реально-коммуникативных, затруднено ввиду ограниченности языковых умений учащихся, однако это возможно при определенных условиях. В главе 3 представлен опыт разрешения данной методической проблемы в преподавании РКИ учащимся высших заведений нефилологического профиля в Турции.

Российско-турецкие взаимоотношения имеют насыщенную трехвековую историю, при этом развитие происходило в сторону все более тесного контакта как в экономико-политической, так и в образовательно-культурной сферах. Активный интерес к русскому языку в Турецкой Республике отмечается с начала XX века, а в XXI веке русский язык является одним из самых популярных изучаемых иностранных языков, который систематически преподается в различных образовательных учреждениях. Турецкие граждане и дети из билингвальных семей имеют возможность начать изучать русский язык в ряде дошкольных учреждений, при этом продолжив его освоение в общеобразовательных школах и лицеях. Более чем в тридцати турецких университетах предлагается изучение РКИ в качестве обязательной или факультативной дисциплины, а также как языка будущей профессии.

В турецких вузах нефилологического профиля РКИ преподается факультативно как второй или третий иностранный язык. Ввиду незначительного количества учебных часов в неделю (от 2 до 4) за несколько семестров учащиеся успевают

завершить овладение языком только на уровне А1, реже – А2.1 (по европейской шкале владения иностранными языками). Содержание факультативного курса РКИ определяется положениями Болонской системы, документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», российскими ФГОС и программами. Также преподавательский состав Университета Яшар (г. Измир, Турция) уделяет внимание личностным потребностям и предпочтениям учащихся при организации учебного процесса.

Для реализации индивидуально-личностного подхода и адресности создаваемого учебного пособия было проведено анкетирование учащихся факультативного курса РКИ в Университете Яшар (г. Измир, Турция). Опрос выявил возрастную и половую принадлежность учащихся, направления их профподготовки, персональные цели и трудности при изучении русского языка, а также предпочитаемые способы овладения языком.

Полученные в ходе опроса данные, а также анализ научно-методических и документальных источников сформировал концепцию учебного пособия. Его целью стало развитие устных навыков общения на элементарном уровне у студентов турецких неязыковых вузов (что достигается выполнением ряда частных учебно-методических задач). Пособие включает в себя десять уроков. Компоненты структуры урока – тема, цель, языковая база, материальная база, упражнения (условно- и реально-коммуникативные), приложения – обязательны, фиксированы, но различны по содержанию. Отбор языкового материала научно обоснован и определен несколькими критериями. Аудиовизуальная наглядность (сосредоточена в приложениях к урокам) является неотъемлемой частью упражнений и выполняет определенные методические функции.

С целью подтверждения или опровержения наших теоретических предположений и апробации практических разработок весной 2020-ого года в Университете Яшар было организовано экспериментальное обучение. Формирующая часть методического эксперимента представляла собой проведение серии пробных

уроков, а во время контролирующей стадии студенты выполняли ряд устно-речевых заданий. Собранные во время контрольной диагностики и оцененные по системе критериев данные свидетельствуют о том, что развитие устных навыков и умений в экспериментальной группе учащихся превосходит уровень развития тех же показателей у учащихся контрольной группы. Также опрос студентов после проведения пробных занятий показал, что предложенные задания были восприняты позитивно, а их уровень трудности был приемлемым. Таким образом, поставленные цели и задачи исследования можно считать выполненными.

В заключение следует сказать о дальнейшей разработке темы. На данный момент представленное в рамках диссертационного исследования учебное пособие включает в себя 10 уроков, относящихся к уровню А1.1. Последующая разработка данной темы может лежать в области создания подобных учебно-методических материалов сначала для уровня А1 полностью, а затем и для базовых учебников РКИ более высоких уровней владения языком.



## Список использованных источников и литературы

### Литература

1. Аватков В.А., Касаткин П.И. Высшее образование в Турции и Болонский процесс // Вестник МГИМО. М.: Изд-во МГИМО, 2012. № 6. С. 277-281.
2. Айдоган Х.Д. Медиаобраз Турции в российских СМИ: особенности формирования имиджа. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 190 с.
3. Айзенштейн Н.А. О культурных и научных связях Советского Союза и Турции // Полвека мирного сотрудничества. К 50-летию договоров Советского государства с Афганистаном, Ираном и Турцией. М., 1973. С. 103-111.
4. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
5. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 260 с.
6. Актай С. Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции // IDİL. 2012. Cilt 1, Sayı 4. Vol. 1. № 4. С.43-59.
7. Актай С. История обучения русскому языку в Турции (на примере Анатолийского университета) // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы – V: сборник материалов Международ. науч. конференции, 23 апреля – 23 мая 2015 г. Екатеринбург: Изд-во УФУ, 2015. С. 173-181.
8. Алехина С.В. Особенности педагогического общения с турецкими студентами // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. М.: Отраслевые ведомости, 2009. № 1. С. 43-46.
9. Алияри Ш.М., Мохаммади М.Р., Малекзаде А. Анализ содержания учебников по обучению русскому языку в иранских университетах: на материале условных предложений // Молодой ученый. Казань: Изд-во Молодой ученый, 2016. № 11.

- С. 1630-1634.
10. Алтынбаева Г.М. Русско-турецкие литературные связи в XX веке и их изучение в Саратовском университете // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 4. С. 41-45. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1241.htm> (Дата обращения – 09.03. 2019).
  11. Алхазышвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси: Ганатлеба, 1983. 159 с.
  12. Андриюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2014. 80 с.
  13. Арслан М. Сравнительная характеристика русского и турецкого языков с точки зрения преподавания // Культура народов Причерноморья. Симферополь, 2001. № 25. С. 95-97.
  14. Артемов В.А. Конспект лекций по психологии: пособие для студентов пед. ин-тов и фак. иностр. яз. Харьков: Изд-во Харьк. гос. ун-та им. А.М. Горького, 1958. 208 с.
  15. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 247 с.
  16. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
  17. Ачкасов В.А., Ланцов С.А. Мировая политика и международные отношения. М.: Юрайт, 2011. 483 с.
  18. Бабаян В.Н., Круглова С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик // Вестник КГУ. Курск: Изд-во КГУ, 2016. № 3. С. 155-159.
  19. Бадмаева Е.С., Семенова М.В. Метод анализа потребностей обучаемых при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. М.: Мир науки, 2017. № 2. С. 1.
  20. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.

- Реан и В.А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) // Н. Ц. Бадмаева. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2014. С.151–154.
- 21.Базарова Л.Б. Применение мобильных технологий в обучении иностранным языкам // Достижения науки и образования. Иваново: Олимп, 2018. №17 (39). С.75-76.
- 22.Бактыбаева А.Т. Формирование коммуникативных навыков в электронном формате (на примере изучения дательного падежа студентами-иностранцами) // Ученые записки ЗабГУ. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2017. № 2. С.80-86.
- 23.Балыхина Т.М., Черкашина Т.Т. Поликультурный и полилингвальный формат иноязычного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. М.: Изд-во РУДН, 2015. № 1. С. 42-49.
- 24.Бартенева И.Ю. К вопросу о классификации упражнений в методической литературе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33). С. 19-22.
- 25.Барут О. Лингвометодические основы создания учебных материалов по обучению турецких студентов деловому общению на русском языке: в сфере строительства. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 278 с.
- 26.Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
- 27.Березовская И.П. Проблема методологического обоснования концепта «клиповое мышление» // Общество. Коммуникация. Образование. СПб.: Изд-во СПбПУ, 2015. № 2 (220). С. 133-138.
- 28.Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
- 29.Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.

30. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиций иерархии целей и задач // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1985. № 5. С. 30-38.
31. Битехтина Г.А., Иванова А.С., Клобукова Л.П., Нахабина М.М., Соболева Н.И. Современные подходы к лингводидактическому описанию ситуации как компонента содержания обучения на элементарном уровне общего владения русским языком как иностранным // Сборник научно-методических статей «Иноязычное образование в современном мире». М.: Изд-во МПГУ, 2014. Ч.1. С. 52-54.
32. Битехтина Н.Б. Методическая мастерская: образцы уроков по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2012. 175 с.
33. Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «русский язык и культура речи» студентам-иностранцам // Русистика. М.: Изд-во РУДН, 2013. № 2. С. 129-135.
34. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. М.: Институт психологии РАН, 1998. № 4. С. 49-60.
35. Васильева А.В., Федотова Н.Л. Что если...? Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык (B1). СПб.: SUPER Издательство, 2018. 52 с.
36. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Русский язык, 1993. 176 с.
37. Вохмина Л.Л., Зайцева А.С. Система упражнений: старая новая проблема // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2017, № 2 (261). С. 10-14.
38. Вохмина Л.Л., Куваева А.С. Попытка создания общей системы упражнений по обучению иноязычной речи (РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. СПб.: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2018. № 6. С. 1417-1422.
39. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавронина С.А. Система упражнений по обучению

- устной иноязычной речи: теория и практика (на примере РКИ). СПб.: Златоуст, 2020. 268 с.
40. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского как иностранного (теория и практика) // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2016. № 1 (254). С. 4-14.
41. Вульфович Е.В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с использованием интернет-сервисов для создания визуальных опор // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2016. № 2 (36). С.11-15.
42. Гаврикова И.Ю. Учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся в учебнике по РКИ для зарубежных школьников. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 25 с.
43. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Академия, 2004. 336с.
44. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
45. Гендина Н.И., Колкова Н.И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе: стандарты высшего учебного заведения. Кемерово: Изд-во КемГУКИ, 1998. 170 с.
46. Герасимова С.А. Современные требования к учебному изданию по иностранным языкам // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2014. № 19. С. 209-211.
47. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Академический проект, 2014. 249 с.
48. Глазунова О.И., Колесова Д.В., Попова Т.И. Программа по русскому языку как иностранному: уровни А1 – С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 216 с.
49. Глебова Л.Н. К вопросу о роли русского языка в современном многополярном

- мире // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22794> (Дата обращения – 07.04. 2019).
50. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М. СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.
51. Гречихин А.А., Древис Ю.Г. Вузовская учебная книга. Типология, стандартизация, компьютеризация. М.: Логос, 2000. С. 232.
52. Григоренко С.Е. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2014. № 8. С. 261-265.
53. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико-технологические основы создания электронных средств. Самара: Изд-во СГЭУ, 2002. 110 с.
54. Гудкова Я.А., Самолетова М.А. Электронные учебные материалы как инструмент обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 1-2 (79). С. 414-416.
55. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2001. 400 с.
56. Гурвич П.Б. Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1967. № 2. С. 32-42.
57. Гусевская Н.Ю. Проблема и опыт создания учебного пособия по английскому языку // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. Чита: Изд-во ЗГУ, 2011. № 1 (25). С. 29-32.
58. Гюлер А., Акгюль С. Военные школы в истории Турции. Анкара, 1999. 75 с.
59. Гюльгюден В.К. Учет национально-культурных особенностей турецких учащихся-нефилологов при обучении русскому языку в неязыковой среде // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург: ИП Соколова М.В., 2016. № 5-4 (47). С. 29-32.

60. Гюльгюден В.К. Формирование лингвосоциокультурной компетенции на основе метода проектов при обучении турецких учащихся русскому языку в неязыковой среде. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016. 21 с.
61. Дао Н.Т. Национально ориентированная система заданий по обучению РКИ студентов-филологов в университетах Вьетнама (говорение, продвинутый этап). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 24 с.
62. Дубовицкая Т.Т. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. М.: Изд-во МГППУ, 2002. № 2. С. 42-45.
63. Дюзчимен К.П., Акпынар О.С., Демир П.А. Карта русского языка в Турции. Анкара: Ankara ELT, 2018. 107 с.
64. Есина З.И., Иванова А.С., Соболева Н.И., Сорокина Е.В., Шустикова Т.В., Нахабина М.М., Степаненко В.А., Артемьева Г.В., Дубинская Е.В., Баранова И.И., Стародуб В.В. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертификационный уровень (В1). М.: Изд-во РУДН. 2017. 186 с.
65. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 327 с.
66. Заляев Р.И. Советские торговые представительства в Турции // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. Казань: Изд-во КГУ, 2009. Т. 151, кн. 2, ч. 2. С. 162-167.
67. Занаев С.З. М.Н. Скаткин как автор учебников и учебных пособий // История и педагогика естествознания. М.: Обракадемнаука, 2012. № 4. С. 78-87.
68. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение. 1985. 160 с.
69. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
70. Зубарева Ю. М. Мультимедийное упражнение как новая структурная единица методической организации учебного материала в практике обучения РКИ. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 243 с.

71. Зуев Д.Д. Термины и их определения // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 330-335.
72. Иванова А.С., Соболева Н.И. Реализация коммуникативно-прагматических целей обучения в учебном комплексе // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 67-73.
73. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986. 160 с.
74. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512с.
75. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1961. № 5. С. 29-34.
76. Имангожина О.З. Классификация видов учебной литературы // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. М.: НИЦ Академия Естествознания, 2015. № 12-3. С. 516-519.
77. Иняшкин С.Г. Как читают дети поколения Z // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. № 1. С. 114-118.
78. Ипполитов С.С., Карпенко С.В., Пивовар Е.И. Российская эмиграция в Константинополе в начале 1920-х годов (Численность, материальное положение, репатриация) // Отечественная история. М.: Академиздатцентр «Наука», 1993. № 5. С. 75-85.
79. Исаева А.Н., Малахова С.А. Клиповое мышление: психологические дефициты и альтернативы // Мир психологии. М.: Изд-во МПСУ, 2015. № 4 (84). С. 177-191.
80. Капралова И.М. Изучение потребностей в овладении иностранным языком у студентов специальностей, связанных с информационными технологиями // Иностранные языки: теория и практика преподавания: материалы Международной научной конференции. Минск: Изд-во БГЭУ, 2002 г. С. 98-99.
81. Караванова Н.Б. Матрешка А1. Разговорный курс русского языка. Основы русской грамматики. Учебник. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 270 с.
82. Караджан Х. Исторические основы обучения русскому языку в Турции // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2013. № 1. С.



102-105.

83. Караоол С.С. Коммуникативные упражнения в обучении диалогической речи // Вестник ТГУ. Педагогические науки. Томск: Изд-во ТГУ, 2011. № 4. С. 100-104.
84. Каргина Е.М. Создание естественных речевых ситуаций при обучении устной иноязычной речи // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3988> (Дата обращения – 07.02.2019).
85. Кишкель Е.Н. Совершенствование методики разработки учебника: на примере учебников по управлению для среднего профессионального образования. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 222 с.
86. Климентенко А.Д., Миролюбов А.А. Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе: сборник статей. М.: Педагогика, 1973. 256 с.
87. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. Казань: Издательство Молодой ученый, 2011. № 3. Т.2. С. 118-121.
88. Кодзова З.Н. Визуальные средства в обучении иностранным языкам // Вестник МГТУ. М.: Изд-во МГТУ, 2018. № 4. С. 73-79.
89. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Юрайт, 2019. 440 с.
90. Корицкий С.А. Новая Россия и Новая Турция: первые шаги навстречу друг другу (российско-турецкие отношения в 20-30-х годах XX века). Анкара: Посольство Российской Федерации в Турецкой Республике, 2017. 17 с.
91. Коркмасова Д.А. Судьба первой турецкой газеты на русском языке «Стамбульские новости» // Восточный архив. М.: Институт востоковедения РАН, 2012. № 2 (26). С.47-50.
92. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. Washington: ACCELS, 2010. Vol. 60.
93. Кочкар Р. Возможности использования новых технологий при обучении

- русскому языку в Турции // Самарский научный вестник. Самара: Изд-во ПГСГА, 2015. № 1 (10). С. 90-92.
94. Кошелева О.Е. Типология учебной литературы для начального обучения (эксперимент по созданию формализованной базы данных) // Проблемы современного образования. М.: Изд-во МПГУ, 2014. № 6. С. 15-23.
95. Круглый стол «Национально ориентированный учебник по русскому языку: от замысла к воплощению» // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018. № 1. С. 107-108.
96. Куваева А.С. Система упражнений в современной компетентностной парадигме обучения устной иноязычной речи. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 253 с.
97. Кумбашева Ю.А. Человек в современном мире: учебное пособие по разговорной практике. М.: Флинта. Наука, 2006. 200 с.
98. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М.: Высшая школа, 1970. 127 с.
99. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. 1975. № 10. С. 63-84.
100. Лебедева И.С., Павлова Е.Б. Интерактивность как базовый принцип организации обучающих пособий с использованием информационных коммуникационных технологий // Вестник МГЛУ. М.: Изд-во МГЛУ, 2010. № 27 (606).
101. Лелюшкина К.С. Принцип ситуативности в обучении иноязычному личностно-ориентированному общению // Вестник ТГПУ. Тула: Изд-во ТГПУ, 2004. № 5. С. 103-105.
102. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. СПб.: Ленанд, 2014. 256 с.
103. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 2009, № 8. С.133-139.
104. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.

105. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Смысл, 2020. 528 с.
106. Ломакина О. Е. Технологические основы проектирования методической системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика. Волгоград: Перемена, 2002. 224 с.
107. Лурье А. С. О комплексном использовании технических средств при обучении иностранным языкам в языковых вузах // Комплексное применение технических средств при обучении иностранным языкам с целью интенсификации учебного процесса в языковых вузах: сб. науч. трудов. 1991. № 385. С. 5-12.
108. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1984. № 2. С.20-23.
109. Малашенко А.Р. Российско-турецкие отношения в конце XX – начале XXI вв. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2018. 96 с.
110. Мартынова М.А., Николенко Е.Ю. Современные учебники РКИ: опыт анализа // Reosiahag: Journal of Institute for Russian Studies. Chungbuk National University. Международный журнал (Южная Корея). 2016. № 12. С. 107-133.
111. Мевсим Х. Международный симпозиум. Славистика в Турецкой Республике. Пловдив, 2003. 62 с.
112. Мильруд Р.П. К проблеме создания учебника иностранного языка: синергетический подход // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004. № 3 (35). С. 119-126.
113. Митина Н.Г. Способы интерпретации заданий коммуникативного типа на уроке РКИ // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. № 61. С. 433-436.
114. Митрюхина И.Н. Роль инструкций коммуникативно-познавательных задач в формировании интереса при обучении говорению переводчиков в сфере

- профессиональной коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 2009. № 113. С. 150-156.
115. Михальская А.К. Риторика. 10-11 классы. Базовый уровень. ФГОС. М.: Дрофа, 2014. 496 с.
116. Моисеев П., Розалиев Ю. К истории советско-турецких отношений. М.: Госполитиздат, 1958. 85 с.
117. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2008. № 4. С. 96-98.
118. Нгуен Ч.З. Лингвометодические основы базового учебника практического курса русского языка для студентов-филологов национальных вузов. Автореф. дис. ... доктора пед. наук. М.: 1998. 34 с.
119. Ндяй М. Лингвометодические основы учебника русского языка для образовательной системы Сенегала: этап школьной и довузовской подготовки. Автореф. дис. ... канд. пед. Наук. М.: 2010. 19 с.
120. Никитина Е.А., Чуваева К.М. Факторы эффективности обучения русскому языку студентов из Турецкой Республики // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Мат-лы Межд. Науч.-практич. конф. Казань, 2016. С.261-265.
121. Никитина Е.Г. Специфика иноязычной подготовки будущих экономистов в условиях неязыкового вуза // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. по материалам II Всеросс. науч.-практ. конф. с международным участием. Чебоксары, 2008. С. 201-204.
122. Николенко Е.Ю. Современный учебно-методический комплекс по русскому языку как иностранному как соединение компонентов лингводидактической среды // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под ред. Л.А.Вербической и др. Шанхай, М.: Центр международного образования МГУ, 2012. Том 3. С.264-267.

123. Ноздрякова Е.В. Принцип интерактивности в образовании: ретроспективный обзор педагогической теории и практики // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Курск: Изд-во КГУ, 2016. № 3 (22). С. 17-21.
124. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 259 с.
125. Овчинникова Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189> (Дата обращения – 26.03.2019).
126. Олджай Т. К вопросу истории переводов русской литературы в Турции (1923-1960 гг) // Вестник ХНУ им. В.Н. Каразина. Хмельницкий: Изд-во ХНУ, 2004. № 631. С. 266-271.
127. Олджай Т. Рецепция переводов русских литературно – художественных произведениях в Турции // Uluslararası Rusya Araştırmaları Dergisi. 2010. Vol. 3. № 5. С. 23-44.
128. Павлушова Е.Л., Шкабара Н.И. Применение новых форм обучения русскому языку как иностранному (элементарный уровень обучения). Инфографика // Известия ВГПУ. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2018. № 3 (126). С. 143-148.
129. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи // Тезисы докладов и выступлений: Международная конференция преподавателей русского языка и литературы. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. М., 1969.
130. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

131. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
132. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М.: Флинта: Наука, 1998. 310 с.
133. Пичуева А.В. Анализ потребностей обучающихся иностранному языку: история вопроса // Северный регион: наука, образование, культура. Сургут: Изд-во СГУ, 2018. № 3. С. 13-16.
134. Полетаева М.И. Личностно-ориентированный подход к работе с вузовским учебником иностранного языка: начальный этап обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: 2015. 27 с.
135. Поляков О.Г. Психолого-педагогические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей: анализ потребностей и выбор подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39), Ч 2. С. 133-137.
136. Потеня А.А. Мысль и язык. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 290 с.
137. Потемкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. СПб.: Изд-во ЛГУ, 2013. № 2. С. 215-224.
138. Пресс И.А. О педагогическом дизайне и педагогическом проектировании вузовского учебника нового поколения: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. М.: Академия Естествознания, 2015. № 1-1. С. 1054.
139. Проблемы школьного учебника: сборник статей. Язык и стиль школьных учебников. Вып. 18 / Под ред. Д.И. Трайтак. М.: Просвещение Москва, 1974. 320 с.
140. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. 243 с.

141. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск: Изд-во УГУ, 2011. 81 с.
142. Резников А.Б. Советско-турецкие культурные и научные связи в 1920–30-е гг. // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2014. № 1. С. 279-286.
143. Рогова Г.В., Мануэльян Ж.И. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. М.: Релод, 1986. № 3. С. 15-20.
144. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 713 с.
145. Сальникова Е.В. Описание этапов опытно-экспериментальной работы по развитию культуры коммуникации иностранных студентов в процессе языковой подготовки // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Пенза: Изд-во ПГУ, 2012. № 28. С. 1025-1031.
146. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. М.: Просвещение, 1983. 128 с.
147. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. М.: Университетская книга, 2001. № 10. С. 16-26.
148. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.
149. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М.: Русский язык, 1979. 138 с.
150. Сотниченко И.А. Россия и Турция: от соперничества к сотрудничеству. Перспективы развития российско-турецких отношений. М.: Медина. URL: [http://www.idmedina.ru/books/materials/turkology/1/plenary\\_sotnichenko.htm](http://www.idmedina.ru/books/materials/turkology/1/plenary_sotnichenko.htm) (Дата обращения – 11.09.2017).
151. Старков А.П. Ситуативная наглядность при обучении иностранным языкам: тез. науч. – метод. конф. МГПИИЯ. М.: Просвещение: 1967. 150 с.
152. Таирова А.В., Качалова А.А. О некоторых национально-психологических

- и психолингвистических особенностях турок (из опыта преподавания РКИ во Владимирском государственном университете) // Педагогические науки. 2013. № 3 (14). [Электронный ресурс] URL: [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2013/Philologia/9\\_134058.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2013/Philologia/9_134058.doc.htm) (Дата обращения – 20.08.2019).
153. Тамбовкина Т.Ю. Компонентный анализ содержания учебно-методического комплекса по иностранным языкам с позиции обновляющейся образовательной среды // Вестник БФУ им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. Калининград: Изд-во БФУ, 2012. № 11. С. 51-55.
154. Теримова Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. № 2. С. 96-100.
155. Теримова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: каким ему быть? // Мир русского слова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. № 1-2. С. 69-71.
156. Теримова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: содержательный и дидактический аспекты // Universum: Вестник Герценовского университета. СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. № 6. С. 25-29.
157. Требования к современному учебнику русского языка для иностранцев / Сост. А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, Л.Б. Трушина. М.: Изд-во ИРЯП, 1981. 28 с.
158. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. СПб.: Ленанд, 2015. 156 с.
159. Хавронова С.А. К вопросу о лингводидактике и методике // Слово. Грамматика. Речь. Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М.: МАКС Пресс, 2021. С. 36-44.
160. Хавронова С.А., Гуляева И.В. Методика преподавания русского языка иностранцам и психолингвистика // Вестник РУДН. Серия: Русский и



- иностранные языки и методика их преподавания. М.: Изд-во РУДН, 2013. № 2. С. 11-16.
161. Хаврони́на С.А., Митрофа́нова О.Д. Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. СПб: МАПРЯЛ, 2015. С. 717-722.
162. Хаврони́на С.А., Эмра́к К. Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // Русистика. М.: Изд-во РУДН, 2021. Т. 19. № 3. С. 313-330.
163. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 7-286.
164. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: подготовка переводчиков. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
165. Христолюбова Л.В. Анализ монологического высказывания в условиях речевой ситуации // Специальное образование. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2009. № 1. С. 63-70.
166. Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
167. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. М.: Просвещение, 1991. С. 269-304.
168. Череповская И.Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: продвинутый этап обучения. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 208 с.
169. Черкашина Т.Т. Методическая ограниченность и безграничность «игрового поля» урока РКИ // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах. Сборник статей Международной научно-практической конференции молодых ученых. М.: Изд-во РУДН, 2019. С. 134-

- 144.
170. Черкашина Т.Т. На краю дискурса: языковые единицы как «строительный материал» межкультурной коммуникации // Горизонты современной русистики. Сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летнему юбилею академика В. Г. Костомарова. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2020. С. 679-688.
171. Черкашина Т.Т., Новикова Н.Н., Ковтун Л.В., Будильцева М.Б. Лингвистические и когнитивные элементы коммуникативной нормы в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. М.: Изд-во ГИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. № 1 (266). С. 53-63.
172. Чиад И.С.Ч. Методические основы учебника русского языка для иракских школ. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 24 с.
173. Чигринова Е.А. Изучение темы «Значение отсутствия/наличия» на занятиях РКИ в дистанционном режиме (на начальном уровне) // Дистанционные формы обучения иностранных студентов в медицинских вузах: практический аспект. Мат-лы VI всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2021. С. 101-103.
174. Чигринова Е.А. К проблеме определения коммуникативных стратегий и тактик как способа достижения цели // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: мат-лы межд. науч. конф., посвящ. 50-летию каф. рус. яз. и к-ры рус. речи РостГМУ. Ростов: Изд-во РостГМУ, 2018. С. 31-34.
175. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. Учебное пособие. М.: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. – 253 с.
176. Шарафутдинова О.И. Специфика изучения русского языка как родного и иностранного (нормативный аспект) // Вестник ЧГУ. Чебоксары: Изд-во ЧГУ, 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. С. 276-278.
177. Шентюрк Н. Российско-турецкие культурные связи в условиях современных межкультурных отношений. Автореф. дис. ... канд. ист.

- наук. СПб., 2016. 23 с.
178. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1963. 191 с.
179. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
180. Щукин А.Н. Русский язык как иностранный: основы учебниковедения. М.: ИКАР, 2018. 324 с.
181. Эргин О. История народного просвещения Турции. Стамбул, 1939. Т. 1.
182. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. СПб: Изд-во ЛГУ, 2011. 43 с.
183. Якушев М.В. Перспективы развития теории учебника иностранного языка // Ученые записки ПГУ. Пенза: Изд-во ПГУ, 2015. № 1 (146). С. 50-54.
184. Яшин Б.Л. Культура общения: теория и практика коммуникаций. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2015. 243 с.
185. Арцишевський Р.А. Підручник учора, сьогодні, завтра // Підручник ХХІ століття. 2003. № 1–4. С. 22–29.
186. Смагін І.І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920-1990 рр.). Дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 562 с.
187. Altan A. Türkiye’de Rus Dili ve Edebiyatı Çalışmaları, Rus Edebiyatından Çeviriler (1884-1940) ve Rusça Öğrenimi (1883-2006) // Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi (Ankara Üniversitesi). 2006. Cilt 46, Sayı 2. Pp. 1-27.
188. Beal G. 8 Key Differences between Gen Z and Millennials. 2016. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.huffingtonpost.com/georgebeall/8keydifferencesbetween\\_b\\_12814200.html](http://www.huffingtonpost.com/georgebeall/8keydifferencesbetween_b_12814200.html) (Дата обращения – 01.06.2020).
189. Bocanegra-Valle A. Foreign language learning needs in higher education: Reasons for convergence and accountability // Revista de Lenguas para Fines

- Espedficos. 21.1, 2015. С. 67–87.
190. Bruinessen M. van. Kurds and the City // Bozarslan H., Scalbert-Yücel C. Joyce Blau l'éternelle chez les Kurdes. Istanbul, 2013. Pp. 273-295.
191. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 2001.
192. Elmore T. Homelanders: The Next Generation. Translating Our Message to Reach Generation Z. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://influencemagazine.com/practice/homelanders-the-next-generation> (Дата обращения – 03.06.2020).
193. Güney E. Rus klasikleri // Tercüme. 1946. № 28.
194. Hymes D. Toward Ethnography of Communication // American Anthropologist. 1964. Volume 66, Issue 6, Part 2. Pp. 1-34.
195. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. 1972. Pp. 269-293.
196. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California, 2009. 202 с.
197. Kochan B. Rollenspiel als Mittel des sprachlichen und sozialen Lernens. Athenäum, 1981. 240 p.
198. Munby J. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. 420 p.
199. Rivers W. A Practical Guide to the Teaching of French. Oxford University Press, 1985. 360 p.
200. Searle J.D. Speech Acts // Language in Social Context. 1972.
201. Süslü A. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin 50 yıllık tarihi. Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986. 215 p.
202. Toffler A. The Third Wave. Bantam Books, 1984. 560 p.

203. ГОСТ 7.60-2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения. Минск: Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2003. 41 с.
204. Договор об основах отношений Российской Федерации и Турецкой Республики. 25 мая 1992 г. (Ратифицирован постановлением Верховного Совета РФ от 3 июня 1993 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901926138> (Дата обращения – 15.11.2017).
205. Запись беседы Полномочного Представителя СССР в Турции с министром просвещения Турции Хикметом 6 февраля 1934 г. // Док-ты внеш. пол. СССР. Т. XVII. М., 879 с.
206. О международном положении и внешней политике СССР в 1925 г. // Документы внешней политики СССР. Т. IX. М., 1964. 783 с.
207. Письмо Минобразования РФ от 23.09.2002 г. № 27-55-570/12 «В связи с запросами по поводу определения терминов «учебник» и «учебное пособие», данных в ГОСТ 7.60-90 «Издания, основные виды. Термины и определения» // Информационно-правовой портал Гарант.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/1590595/> (Дата обращения – 01.05.2018).
208. Стандарт отрасли издания. Термины и определения. ОСТ 29.130-97 // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=OTN&n=9245#02655680392715345> (Дата обращения – 15.11.2017).
209. Телеграмма Полномочного Представителя СССР в Турции в Народный Комиссариат Иностранных Дел СССР 9 августа 1932 г. // Док-ты внеш. пол. СССР. Т. XV. М., 1969. 867 с.

## Приложение А

(Справочное)

### Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному

Таблица А.1 – Учебные заведения в Турции, предлагающие обучение русскому языку как родному и/или иностранному

Город	Тип учебного заведения								Все го
	Универс итет (кафедра русского языка и литерату ры)	Универс итет (отдельн ая кафедра отсутств ует)	Шко ла	Колле дж	Лиц ей	Детск ий сад	Центр дополнитель ного образования	Организация соотечествен ников	
Анкара	2	9	3	4	2	3	7	4	34
Стамбул	5	4	4	3	-	3	4	4	27
Анталья	1	1	4	1	-	-	-	2	9
Измир	-	2	-	-	-	-	1	1	4
Алания	-	1	-	-	1	-	-	2	4
Агры	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ардахан	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кайсери	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Карс	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кахраманм араш	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Конья	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Мугла	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Трабзон	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Чанаккале	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Эдирне	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Эрзурум	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Эскишехир	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Кирения	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Адана	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Кушадасы	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Маниса	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Мармарис	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Всего	16	21	12	8	3	6	12	17	96

Таблица А.2 – Дошкольные образовательные организации

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Анкара	Детский сад «Миник девлер» // Minik Devler Anaokulu	35-40	2013
Анкара	Детский сад «Бештепе» // Beştepe Anaokulu	-	2015
Анкара	Детский сад «З КУШАГЫ», частное учебное заведение им. Эрьяман Гёксу // Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları “Z KUŞAĞI Anaokulu”	-	2017
Стамбул	Детский сад «Окан» // Okan Anaokulu	-	2011
Стамбул	Детский сад при Интернациональном образовательном центре «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Лингвистический детский сад «Аделия» // Baha Dağ Özel Uluslararası Eğitim Kurumları	15	2018

Таблица А.3 – Школы, колледжи, лицеи

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Алания	Международная русская школа-лицей «Классика- М» // Özel Klassika-M Uluslararası İlkokulu, Ortaokulu, Lisesi	140	2014
Анкара	частная школа Фонда Университета «Гази» // Gazi Üniversitesi Vakfı Özel okulları	50	1998
Анкара	Колледж «Зафер» // Zafer Koleji	80	2011
Анкара	Колледж «Артэ» // Arte Koleji	200-250	2014
Анкара	Школа-лицей «Бештепе» // Beştepe lisesi	700	2015

## Продолжение Таблицы А.3 – Школы, колледжи, лицеи

Анкара	СОШ при Посольстве России в Турции им. Героя Российской Федерации А.Г. Карлова // ---	120	2015
Анкара	Колледж «З КУШАГЫ», частное учебное заведение им. Эрьяман Гёксу // Özel Eryaman Göksu Eğitim Kurumları ‘‘Z KUŞAĞI koleji’’	более 400	2017
Анкара	Лицей «Тыназтепе Анадолу» // Tınaztepe Anadolu lisesi	600-650	-
Анкара	Колледж английской культуры // İngiliz kültürkolejleri	-	2019
Анкара	Лицей Ататюрка // Atatürk lisesi	-	-
Анталья	Колледж «Академия туризма» // Özel Antalya International College of Tourism	более 300	2000
Анталья	Колледж «Бахчешехир» // Bahçeşehir koleji	-	-
Анталья	Школа «Угур» // Uğur Okulları	-	-
Измир	Анатолийский лицей в честь Десятилетия Кипы // Kıra 10. yıl anadolu lisesi	-	-
Стамбул	Основная общеобразовательная школа при Генеральном Консульстве России	64	1988
Стамбул	Колледж «Балканлар» // Balkanlar Koleji	40	2006
Стамбул	Колледж «Окан» // Okan Koleji	60-70	2011
Стамбул	ТЕД «Рёнесанс» // TED Rönesans Koleji	20	2014
Стамбул	Начальная и средняя школа при Интернациональном образовательном центре «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Русскоязычная Лингвистическая школа им. В.И. Даля // Rus Uç Dilbilim Okul	60	2016
Стамбул	Международная Русская Школа им. А. С. Пушкина // İstanbul Puşkin Milletlerarasi Rus Okulu	150	2017



Таблица А.4 – Университеты

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Агры	Университет им. Ибрагима Чечена // Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	260	2007
Аланья	Аланийский университет им. Алааддина Кейкубата // Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	900	2015
Анкара	Анкарский университет социальных наук // Ankara sosyal bilimler Üniversitesi	25-30	2013
Анкара	Анкарский университет // Ankara Üniversitesi	200	1935
Анкара	Средневосточный технический университет // Orta Doğu Teknik Üniversitesi	-	-
Анкара	Университет «АТЫЛЫМ» // T.C. Atılım Üniversitesi	20-30	2010
Анкара	Университет «БАШКЕНТ» // Başkent Üniversitesi	40-50	2015
Анкара	Университет «Билькент» им. Ихсана Дограмаджи // İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	190-200	1996
Анкара	Университет «Гази» // Gazi Üniversitesi	180-200	1995
Анкара	Университет гражданской авиации Турции // Türk hava Kurumu Üniversitesi	50-60	2012
Анкара	Университет «Хаджеттепе» // Hacettepe Üniversitesi	150-200	2005
Анкара	Университет «Чанкая» // Çankaya Üniversitesi	150	-
Анкара	Экономико-технологический университет Объединения палат и бирж Турции // TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	100	2004
Анталья	Научный университет Анталии // Antalya Bilim Üniversitesi	100	2012
Анталья	Университет Акдениз // Akdeniz Üniversitesi	100	2018

## Продолжение Таблицы А.4 – Университеты

Ардахан	Ардаханский университет // Ardahan Üniversitesi	100	2014
Измир	Университет «Ящар» // Yaşar Üniversitesi	60-80	2010
Измир	Измирский экономический университет // İzmir Ekonomi Üniversitesi	-	-
Кайсери	Университет «Эрджиес» // Erciyes Üniversitesi	485	1992
Карс	Кавказский университет // Kafkas Üniversitesi	-	2004
Кахраманмараш	Университет им. Сютчу Имама // Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	20	1992
Конья	Сельчукский университет // Selçuk Üniversitesi	80	1992
Мугла	Университет им. Сыткы Кочмана в Мугле // Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1000	1992
Стамбул	Профессиональный колледж «Анадолу БИЛ» в Стамбульском университете «Айдын» // İstanbul Aydın Üniversitesi, Anadolu BİL Yüksekokulu	250	2003
Стамбул	Стамбульский университет им. Сабахаттина Заима // İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	40	2014
Стамбул	Стамбульский университет «Медениет» // İstanbul Medeniyet Üniversitesi	10	2011
Стамбул	Стамбульский университет «Окан» // İstanbul Okan Üniversitesi	310	2004
Стамбул	Стамбульский университет // İstanbul Üniversitesi	200	1992
Стамбул	Университет «Едитепе» // Yeditepe Üniversitesi	30	1996
Стамбул	Университет «Озйегин» // Özyeğin Üniversitesi	65-70	2007
Стамбул	Университет МЕФ // MEF Üniversitesi	70	2014
Стамбул	Университет Едитепе // Yeditepe Üniversitesi	260-300	1996

## Окончание Таблицы А.4 – Университеты

Трабзон	Черноморский технический университет // Karadeniz Teknik Üniversitesi	235	2009
Чанаккале	Университет Чанаккале «18 марта» // Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	550	1992
Эдирне	Тракийский университет // Trakya Üniversitesi	190-200	2010
Эрзурум	Ататюркский университет // Atatürk Üniversitesi	150	-
Эскишехир	Анатолийский университет // Anadolu Üniversitesi	250	2010

## Таблица А.5 – Центры дополнительного образования

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Анкара	Исследовательско-прикладной центр турецкого и иностранных языков «TÖMER» при Анкарском университете // Ankara Üniversitesi TÖMER. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	-	1984
Анкара	Центр русского языка на базе курсов иностранных языков «Active English» // Active English Yabancı Dil Merkezi	200	2007
Анкара	Русский центр образования и культуры «РУКЕМ» // RUKEM – Rus Kültür ve Eğitim Merkezi	150	2013
Анкара	Центр искусства и культуры «Маэстро» // Maestro Sanat ve Kültür Merkezi	90-100	2015
Анкара	Центр развития ребенка «Лукоморье» // Masal Yetenek Geliştirme Atolyesi	150-200	2009

## Продолжение Таблицы А.5 – Центры дополнительного образования

Анкара	Институт исследования России (РУСЕН) // Rusya Araştırmaları Enstitüsü RUSEN	10	2017
Анкара	Центр русского языка и культуры РУСМЕР // Rus Dili ve Kültür Merkezi RUSMER	80	2013
Анкара	Школа выходного дня «Веселая школа Чаййолу» // ‘Mutlu Okul Çayyolu’ Hafta Sonu Okulu	50	2014
Измир	Народные образовательные центры г. Измир // İzmir Halk Eğitim Merkezleri	по заявке	-
Стамбул	Интернациональный образовательный центр «Лидер» // İstanbul Uluslararası Eğitim Merkezi Lider	25	2017
Стамбул	Стамбульские муниципальные курсы искусств и профессионального образования ИСМЕК // İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları İSMEK	600-650	2013
Стамбул	Русскоязычный театр-студия «Мозаика» // Rus Dili Tiyatro-stüdyo ‘Mozaik’	100	2014
Эскишехир	Учебный центр русского и турецкого языков «Престиж» // Prestij Rusça Türkçe Eğitim Merkezi	20-25	2018

## Таблица А.6 – Сообщества российских соотечественников

Город	Название на русском языке // название на турецком языке	Кол-во учащихся	Год запуска программы по русскому языку
Адана	Представительство общества русского языка и культуры им. Солженицына // Soljenitsin Rus Dili ve Kültür Derneği. Adana Temsilciliği	45	2017

## Продолжение Таблицы А.6 – Сообщества российских соотечественников

Аланья	Ассоциация русской культуры и образования г. Аланьи // Alanya Rus Kültür ve Eğitim Derneği	100-150	2009
Аланья	Межкультурная ассоциация межличностного роста и развития «Эдурус» //	60	2011
Анкара	Ассоциация преподавателей-славистов и переводчиков // Slav Dilleri Eğitimcileri ve Tercümanlar Derneği	более 100	2016
Анкара	Ассоциация русскоговорящей молодежи // Rus Dili Konuşan Gençler Derneği	-	2014
Анкара	Ассоциация русской культуры г. Анкары // Rus Kültür Derneği	127	2004
Анкара	Молодежная танцевально-спортивная ассоциация «Фавори» // Favori Dans Gençlik ve Spor Kulübü Derneği	45-50	2014
Анталья	Русское общество Анталы // Rusya Dostluk ve Kültür Derneği	30	2010
Анталья	Русское общество искусства и культуры // Rus Sanat ve Kültür Derneği	350	2012
Измир	Общество изучения русского языка и культуры им. А.И. Солженицына // Soljenitsin Rus Dili ve Kültürü Derneği	250	2009
Кушадасы	Ассоциация изучения русского языка и культуры им. А.И. Солженицына. Представительство // Soljenitsin Rus Dili ve Kültür Derneği. Kuşadası Temsilcilik	50	2018
Маниса	Ассоциация Образования и Культуры Русскоговорящих г. Маниса. Билингвальный Центр // Rusça Konuşanlar Eğitim ve Kültür Derneği. Bilingual Center	25	2015

## Окончание Таблицы А.6 – Сообщества российских соотечественников

Мармарис	MaРус – Российско-турецкое общество межкультурного сотрудничества г. Мармарис // MaРус – Marmaris Rusya Kültür ve İşbirliği Derneği	более 50	2018
Стамбул	НКО «Общественная дипломатия» // Toplumsal Diplomasi	200	2018
Стамбул	Объединение центров дополнительного образования для детей-билингвов // -	-	2015
Стамбул	Российское общество просвещения, культурного и делового сотрудничества // Rusya Eğitim, Kültür ve İşbirliği Derneği	200	2005
Стамбул	Центр русского языка при Ассоциации предпринимателей Стамбула, России и соседних стран // Rus Dili Merkezi, İstanbul-Rusya ve Komşu Ülkeler Girişimciler Derneği	50-70	2012

**Приложение Б***(обязательное)***Анкета для опроса учащихся****АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Yaşar Üniversitesi'nde Rusça dilinin araştırılması

Rusça I

**Öğrenci kişisel verileri**

Adı, soyadı \_\_\_\_\_

Cinsiyet    E        K

Yaş \_\_\_\_\_

**Fakülte**

Program    lisans        yüksek lisans

Bölüm \_\_\_\_\_

Üniversitede öğrenim yılı 1        2        3        4+

**Anket**

1) Rusça öğrenmek için hedefiniz nedir? Gerekli sayıda seçeneği işaretleyin veya kendiniz yazın.

- Rusça dili ile genel aşinalık.
- Rusça konuşan insanlarla canlı iletişim.
- Rusça konuşan insanlarla sanal iletişim.
- Rusya'da veya Rusça konuşulan diğer ülkelerde eğitim almak / devam etmek.
- Gelecek meslek hayatında Rusça dilinin kullanılması.
- Rusya veya Rusça konuşulan diğer ülkelerde çalışma.

- Seyahat.
- Rusça kurgu, profesyonel edebiyat ve periyodik okuma.
- Rus filmlerini izleme.
- Çevrimiçi oyunlar.
- Programım diğer seçmeli derslerden daha fazla uyacak krediye / zamana ihtiyacım var.
- Diğer: \_\_\_\_\_

2) En çok Rusça dilini öğrenmenize (hatırlamanıza, anlamamanıza, uygulamanıza) yardımcı olan nedir? Gerekli sayıda seçeneği işaretleyin.

- Öğretmenin açıklaması.
- Evde bireysel çalışma.
- Sınıfta çift veya grup çalışması.
- Çeviriciyi kullanma.
- Rusça konuşan bir kişi ile iletişim.
- Eğitim videolarını görüntüleme.
- Diğer: \_\_\_\_\_

3) Tecrübenize dayanarak, Rusça konuşurken en zor olan nedir? Bir veya iki ögeyi secin.

- Telaffuz.
- Cümle içinde kelime sırası.
- Kelimeleri cinsiyetlerine göre eşleştirme (*male – female – neutral*).
- Çoğul eki yapma (*singular – plural*).
- Fiil çekimi (şimdiki zaman).
- Rus rakamlar.
- Diğer: \_\_\_\_\_



4) Rusça dil derslerinde gereksiz veya ilgisiz olduğunu düşündüğünüz herhangi bir konu var mıydı? Öyleyse, bu konuları adlandırın.

- Hayır.
- Evet: \_\_\_\_\_

5) Anket konusuna başka bir şey eklemek ister misiniz? Dilekler ve geri bildirim.

\_\_\_\_\_

Teşekkürler!

## АНКЕТА ДЛЯ ОПРОСА УЧАЩИХСЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Опрос касательно дисциплины «Русский язык» в Университете Ящар

Русский язык I

### Личные данные студента

Имя, фамилия \_\_\_\_\_

Пол            М            Ж

Возраст        \_\_\_\_\_

### Факультет

Программа            Бакалавриат            Магистратура

Отделение \_\_\_\_\_

Год обучения в университете 1            2            3            4+

### Анкета

1) Какова ваша цель изучения русского языка? Отметьте необходимое количество вариантов или напишите свой.

- Общее знакомство с русским языком.
- Живое общение с русскоговорящими людьми.
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми.
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке.
- Использование русского языка в будущей профессии.
- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке.
- Путешествия.
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке.
- Просмотр русских фильмов.
- Онлайн игры.
- Мне просто нужны баллы/ курс подходит к моему расписанию больше, чем другие факультативные предметы.
- Другое: \_\_\_\_\_

2) Что помогает вам изучать (запоминать, понимать, практиковать) русский язык больше всего? Отметьте необходимое количество вариантов.

- Объяснение преподавателя.
- Индивидуальная работа дома.
- Парная или групповая работа в классе.
- Использование переводчика.
- Общение с русскоговорящим человеком.
- Просмотр обучающих видео.

○ Другое: \_\_\_\_\_

3) Исходя из вашего опыта, что является наиболее трудным при говорении на русском языке? Отметьте один или два пункта.

- Произношение.
- Порядок слов в предложении.
- Согласование слов в соответствии с их родом и числом.
- Образование единственного и множественного числа.
- Спряжение глагола (настоящее время).
- Русские цифры.
- Другое: \_\_\_\_\_

4) Были ли темы на уроках русского языка, которые показались вам ненужными или неинтересными? Если да, назовите эти темы.

- Нет.
- Да: \_\_\_\_\_

5) Хотите ли вы добавить что-то еще по теме опроса? Пожелания и отзывы.

\_\_\_\_\_

Спасибо!

## Приложение В

(обязательное)

### Результаты анкетирования учащихся в Университете Яцар

Всего человек приняло участие в опросе: 142.

Курс *Russian I* – 78 человек. Среди них:

Юноши	Девушки
47 человек в возрасте от 19 до 28 лет	31 человека в возрасте от 19 до 23 лет
19 лет – 2 человека	19 лет – 6 человек
20 лет – 5 человек	20 лет – 5 человека
21 год – 9 человек	21 год – 10 человек
22 года – 9 человек	22 года – 4 человека
23 года – 12 человека	23 года – 6 человек
24 года – 4 человека	
25 лет – 1 человек	
26 лет – 2 человека	
27 лет – 2 человек	
28 лет – 1 человек	

Год обучения в университете:

1 курс – 4 человека.

2 курс – 15 человек.

3 курс – 22 человека.

4 или последний курс<sup>19</sup> – 36 человек.

<sup>19</sup> Некоторые студенты не завершают программу бакалавриата в течение 4-ех лет по причине неуспеваемости, однако при оплате обучения имеют право учиться до тех пор, пока не пройдут программу успешно.

Курс Russian II – 27 человек. Среди них:

Юноши	Девушки
9 человек в возрасте от 20 до 28 лет	18 человек в возрасте от 19 до 23 лет
20 лет – 1 человек	19 лет – 1 человек
21 год – 4 человека	20 лет – 5 человек
22 года – 3 человека	21 год – 4 человека
28 лет – 1 человек	22 года – 5 человек
	23 года – 3 человека

Год обучения в университете:

1 курс – 0 человек.

2 курс – 15 человек.

3 курс – 4 человека.

4 или последний курс – 8 человек.

Курс Russian III – 23 человека. Среди них:

Юноши	Девушки
9 человек в возрасте от 19 до 25 лет	14 человек в возрасте от 20 до 22 лет
19 лет – 1 человек	20 лет – 4 человека
20 лет – 3 человек	21 год – 7 человек
21 год – 2 человека	22 года – 2 человека
23 года – 1 человек	23 года - 1
24 года – 1 человек	
25 лет – 1 человек	

Год обучения в университете:

1 курс – 0 человек.

2 курс – 3 человека.

3 курс – 13 человек.

4 или последний курс – 7 человек.

Курс *Russian IV* – 14 человек. Среди них:

<u>Юноши</u>	<u>Девушки</u>
5 человек в возрасте от 20 до 23 лет	9 человек в возрасте от 20 до 23 лет
20 лет – 1 человек	20 лет – 2 человека
21 год – 1 чел	21 год – 5 человек
22 года - 1	23 года - 2
23 года – 2 человек	

Год обучения в университете:

1-ый год обучения – 0 человек.

2-ой год обучения – 1 человек.

3-ий год обучения – 8 человек.

4-ый или последний год обучения – 5 человек.

Факультет и отделение:

1. Факультет гуманитарных и социальных наук – 56 человек.

- Международные отношения – 29 человек.
- Устный и письменный перевод – 14 человек.
- Психология – 11 человек.
- Английский язык и литература – 2 человека.

2. Инженерный факультет – 24 человека.

- Программное обеспечение – 10 человек.
- Промышленная инженерия – 6 человек.
- Компьютерная техника – 5 человек.
- Инженерия энергетических систем – 3 человека.

3. Факультет бизнеса – 23 человека.

- Управление международной логистикой – 5 человек.
- Экономика – 6 человек.
- Управление – 5 человек.
- Международная торговля и финансы – 7 человек.

4. Архитектурный факультет – 22 человека.

- Архитектура – 18 человек.
- Внутренний и внешний дизайн – 4 человека.

5. Школа (факультет) прикладных наук – 6 человек.

- Управление в сфере туризма – 6 человек.

6. Факультет коммуникаций – 4 человека.

- Реклама и связи с общественностью – 3 человека.

- Дизайн визуальных коммуникаций – 1 человек.

7. Факультет искусства и дизайна – 4 человека.

- Промышленный дизайн – 3 человека.
- Кинематограф – 1 человек.

8. Училище при университете – 3 человека.

- Внешняя торговля – 1 человек.
- Морское управление – 1 человек.
- Логистика – 1 человек.

Вопрос 1. Цели изучения русского языка (любое количество ответов):

- Использование русского языка в будущей профессии – 80 человек.
- Путешествия – 68 человек.
- Живое общение с русскоговорящими людьми – 68 человек.
- Общее знакомство с русским языком – 66 человек.
- Работа в России или других странах, где говорят на русском языке – 66 человек.
- Виртуальное общение с русскоговорящими людьми – 38 человек.
- Получить/продолжить свое образование в России или других странах, где говорят на русском языке – 30 человек.
- Просмотр русских фильмов – 29 человек.
- Онлайн игры – 25 человек.
- Мне просто нужны баллы/ курс подходит к моему расписанию больше, чем другие факультативные предметы – 20 человек.
- Чтение художественной или профессиональной литературы на русском языке – 15 человек.
- Другое – 5 человек:



- Саморазвитие через изучение еще одного иностранного языка (после английского и турецкого) – 2 человека.
- Один из членов семьи является русским – 1 человек.
- Учил в лицее и хочу продолжить – 1 человек.
- Для проведения исследований, связанной со специальностью обучения – 1 человек.

Вопрос 2. Что помогает изучать (запоминать, понимать, практиковать) русский язык больше всего (любое количество ответов)?

- Объяснение преподавателя – 93 человека.
- Индивидуальная работа дома – 52 человека.
- Парная или групповая работа в классе – 51 человек.
- Общение с русскоговорящим человеком – 43 человека.
- Использование переводчика – 24 человека.
- Просмотр обучающих видео – 16 человек.
- Другое:
  - Посещение страны носителей языка – 1 человек.
  - Онлайн игры – 2 человека.
  - Видео на русском языке – 1 человек.
  - Языковые учебные приложения – 2 человека.
  - Индивидуальные консультации с преподавателем – 1 человек.

Вопрос 3. Наиболее трудное при говорении на русском языке (максимум два варианта ответа):

*Russian I*

- Произношение – 41 человек.

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 29 человек.
- Образование множественного числа существительных – 25 человек.
- Спряжение глагола (настоящее время) – 14 человек.
- Порядок слов в предложении – 11 человек.
- Затрудняюсь ответить – 2 человека.
- Значительная длина слов – 1 человек.
- Другое:
  - Ударение – 1 человек.

### *Russian II*

- Согласование слов в соответствии с их родом и числом – 10 человек.
- Произношение – 9 человек.
- Спряжение глагола (настоящее время) – 9 человек.
- Образование множественного числа существительных – 8 человек.
- Порядок слов в предложении – 5 человек.
- Использование падежей (В.п., П.п.) – 5 человек.
- Русские цифры – 2 человека.
- Другое:
  - Нет сложностей, если приложить усилия и выделить необходимое время – 1 человек.

Вопрос 4. Были ли темы на уроках русского языка, которые показались ненужными или неинтересными?

- Да – 0 человек.
- Нет – 142 человека.

Вопрос 5. Любые комментарии, пожелания, отзывы.

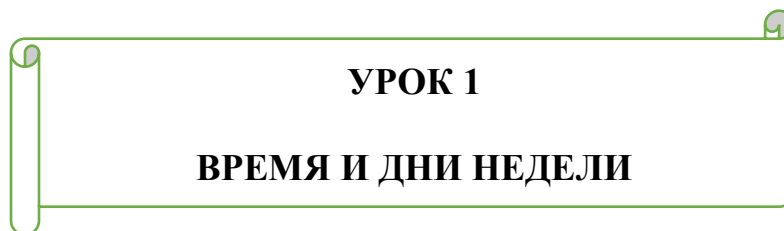
- Хотелось бы узнать о русской культуре – 1 человек.

## Приложение Г

(обязательное)

### Фрагмент разработанного учебного пособия

ФРАГМЕНТ РАЗРАБОТАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
(ВАРИАНТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ)



**Цель** – ответить на вопрос «Когда?».

**Языковая база:**

<i>Какой сегодня день?</i>	<i>Когда? В какой день?</i>
Понедельник	<b>В</b> понедельник
Вторник	<b>Во</b> вторник
Среда	<b>В</b> среду
Четверг	<b>В</b> четверг
Пятница	<b>В</b> пятницу
Суббота	<b>В</b> субботу
Воскресенье	<b>В</b> воскресенье

<i>Сколько сейчас времени? Который час?</i>	<i>Когда? Во сколько?</i>
1 час	<b>В</b> 1 час
2, 3, 4 часа	<b>В</b> 2, 3, 4 часа
5-20 часов	<b>В</b> 5-20 часов

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, колонки, подключение к сети интернет, приложение 1.1 – презентация «Когда автобус?», приложение 1.2 «Телепрограмма», приложение 1.3 – постер «Бизнес-презентация», приложение 1.4 – аудиозапись «Звонок».

### Задание 1

**Студент 1:** Вы находитесь на одной из улиц в России и вам необходимо узнать время. Как вы это сделаете?

**Студент 2:** Посмотрите на часы: как вы ответите?

**Методический комментарий:** для данного упражнения используется генератор случайного времени онлайн, например, на сайте <https://www.random.org/clock-times/>. Промежуток времени выставляется в один час для сообщения точного времени и тренировки сопутствующих грамматических форм слова «час».

#### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Скажи, пожалуйста, который час?

**Студент 2:** Сейчас пять часов.

**Студент 1:** Спасибо!

**Задание 2**

**Студент 1:** Вы прибыли на автовокзал, чтобы поехать в один из русских городов. Как вы выясните у кассира, когда автобус? А сколько сейчас времени? Вы опоздали или ещё есть время?

**Студент 2:** Вы работаете кассиром на автовокзале. Как вы ответите на вопросы покупателя?

**Методический комментарий:** для проведения упражнения используется приложение 1.1 – презентация «Когда автобус?». После того, как студентам удалось выяснить, в какое время запланирован автобус и который сейчас час, путешествующему также необходимо отреагировать на сложившуюся ситуацию.

Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

**Студент 1:** Извините, скажите, пожалуйста, когда автобус

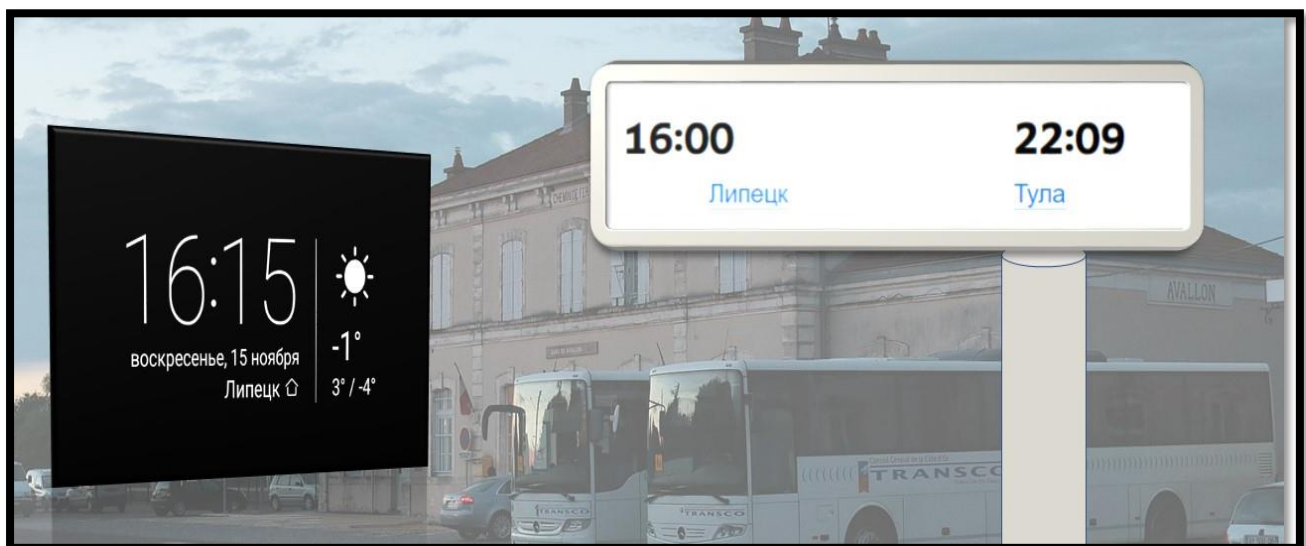
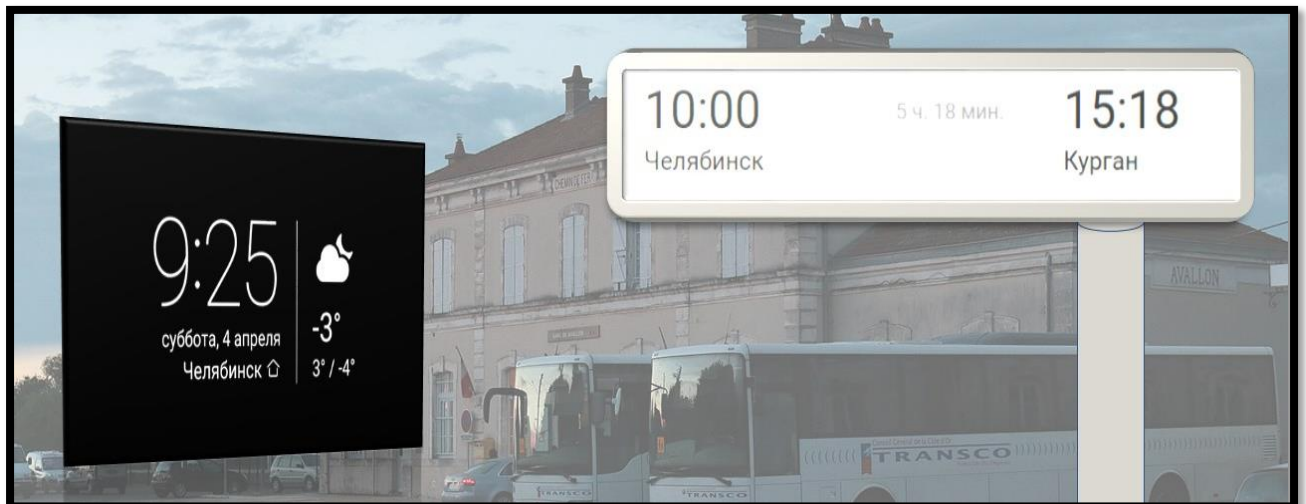
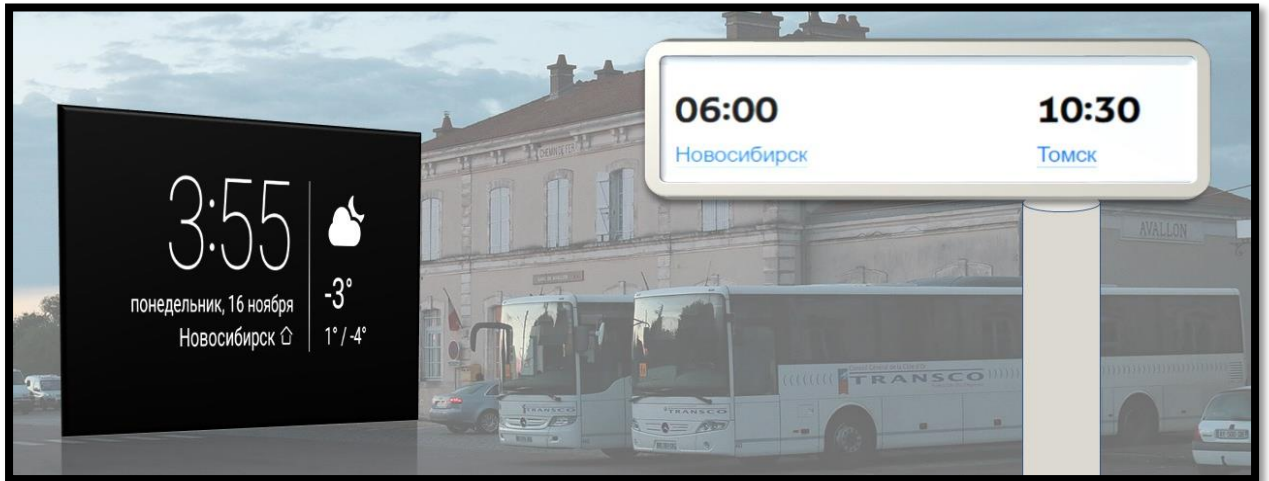
Челябинск-Курган?

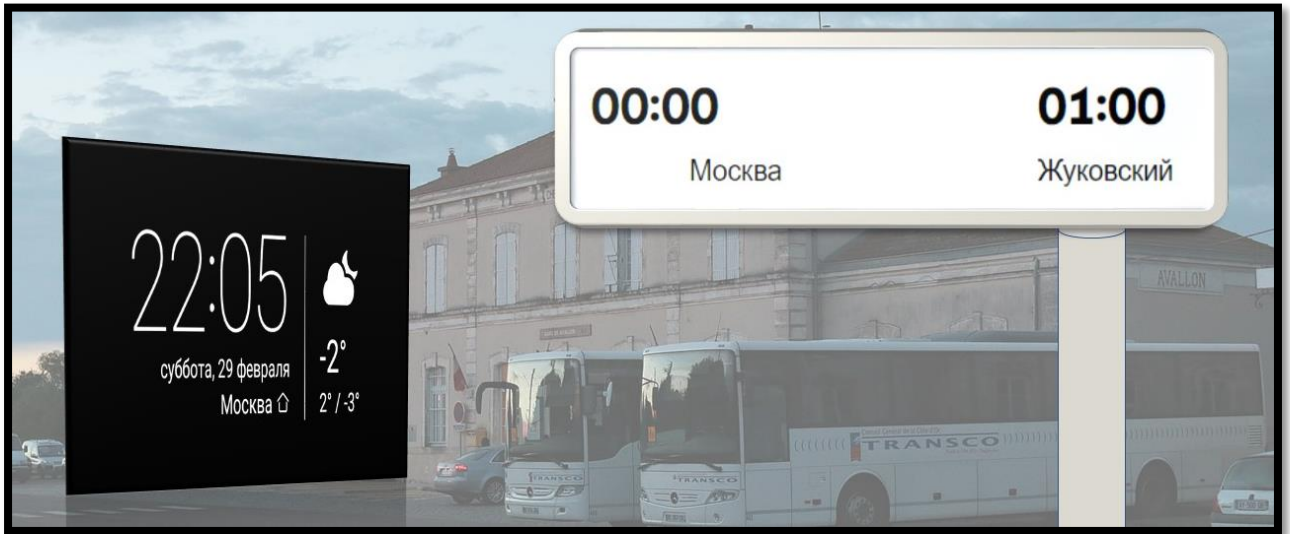
**Студент 2:** Автобус Челябинск-Курган в десять часов.

**Студент 1:** Спасибо, а сколько сейчас времени?

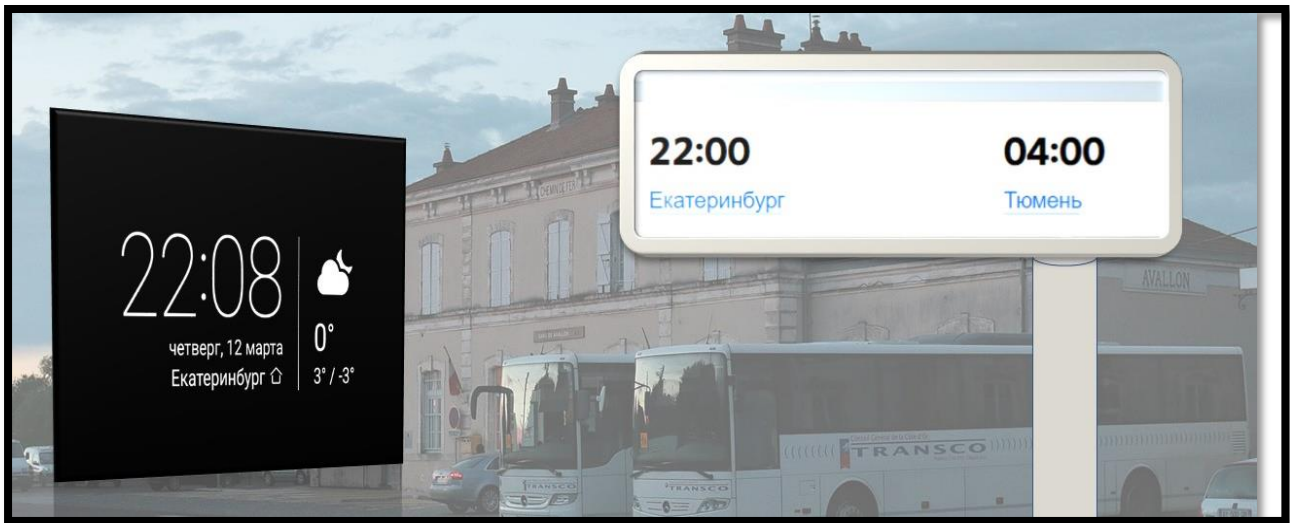
**Студент 2:** Сейчас девять двадцать пять.

**Студент 1:** А, только девять двадцать пять!

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.1 КОГДА АВТОБУС?



4.

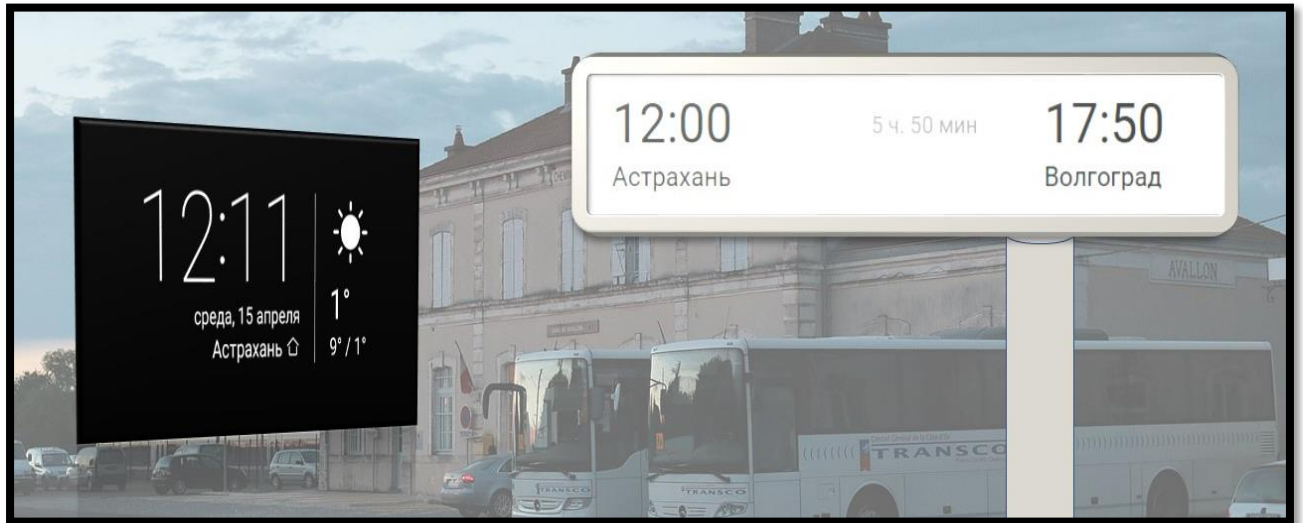


5.

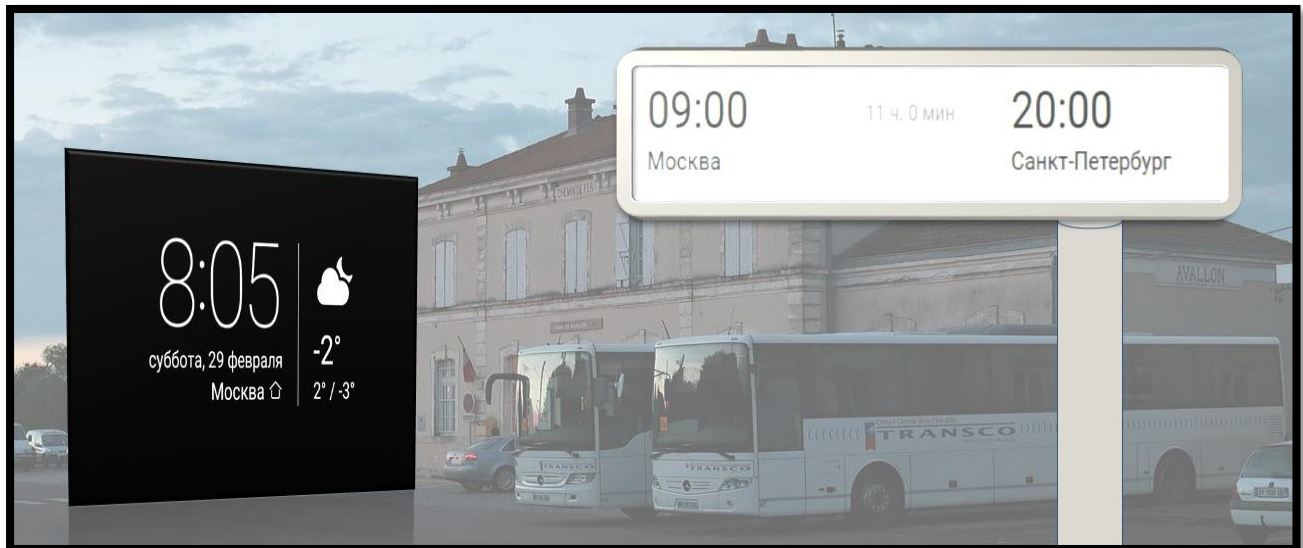


6.

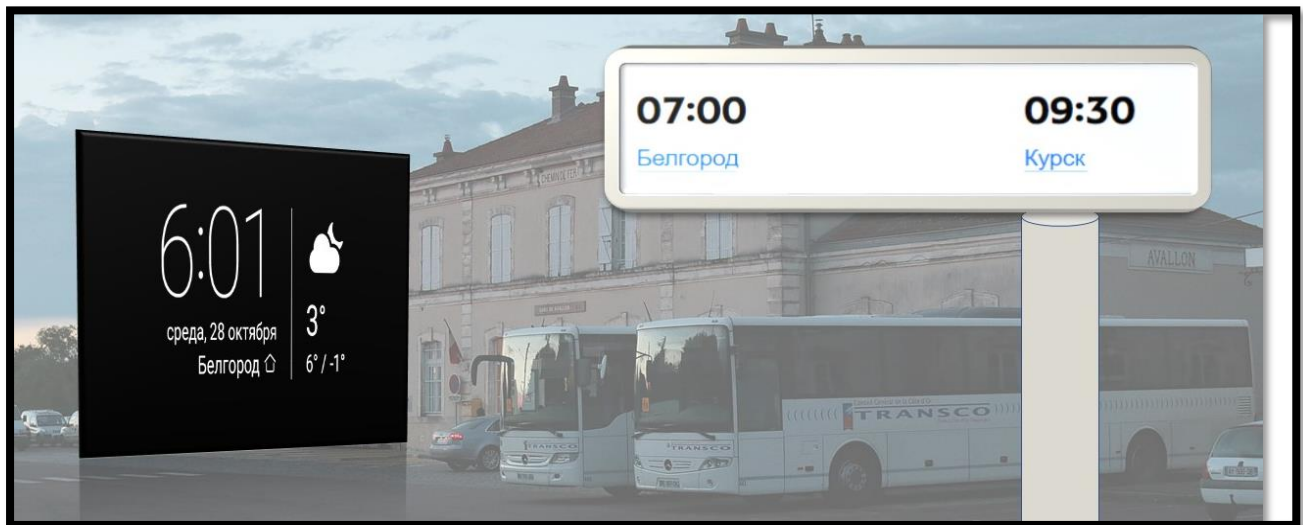




7.

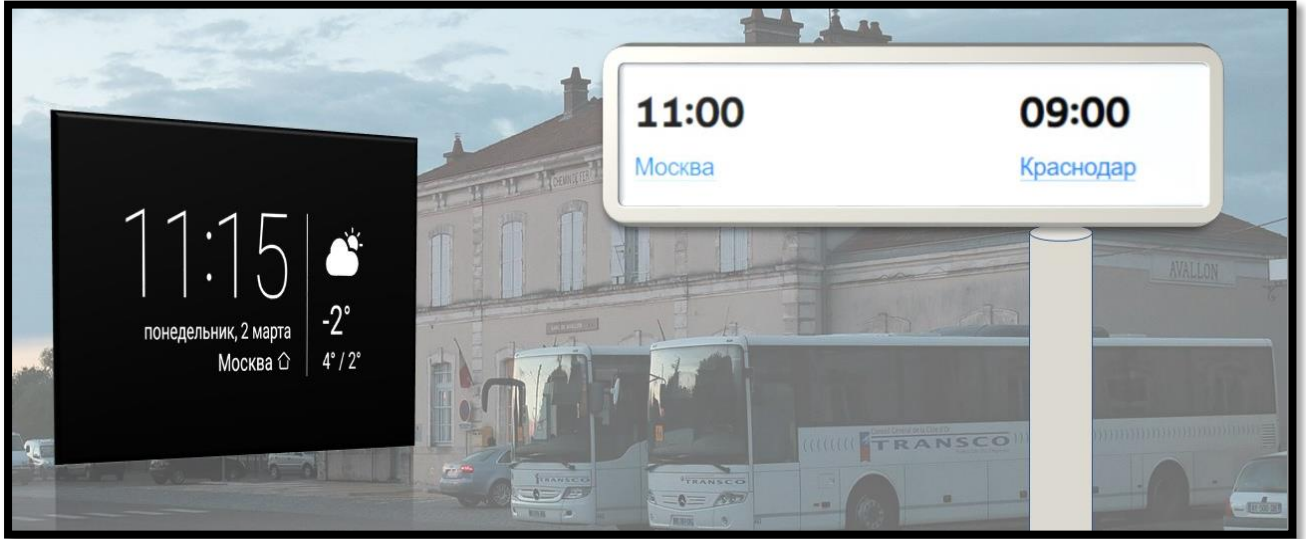


8.



9.





10.

**Задание 3**

Что интересного можно посмотреть по телевизору? А вот и телепрограмма.

**Студент 1:** Как вы уточните, какой сегодня день? А что сегодня утром/днём/вечером по телевизору? В какое время?

**Студент 2:** Как вы ответите на вопросы друга?

**Методический комментарий:** для выполнения задания используется приложение 1.2 «Телепрограмма». Перед началом упражнения учащимся отводится несколько минут для ознакомления с телепрограммой.

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Какой сегодня день?

**Студент 2:** Сегодня вторник.

**Студент 1:** А мультфильмы сегодня?

**Студент 2:** Нет, они завтра.

**Студент 1:** А что сегодня днем?

**Студент 2:** Днем фильм «Браун».

**Студент 1:** Фильм? А во сколько?

**Студент 2:** В 3 часа.

	<u>Понедельник</u>	<u>Вторник</u>	<u>Среда</u>
<u>Четверг</u> <b>7:00</b> Утро России <b>9:00</b> Новости <b>10.15</b> Погода <b>11:00</b> Шок-гипотеза <i>(программа)</i> <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i> 14+ <b>14.00</b> Брайтон Бич <i>(программа)</i> <b>16.00</b> Чарли и шоколадная фабрика <i>(фэнтези)</i> 0+ <b>19.00</b> Камеди-клуб <b>21:00</b> Время <b>22:00</b> Южный парк <i>(сериал)</i> 16+ <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i> 18+	<b>7:00</b> Утро России <b>9:00</b> Новости <b>10.15</b> Погода <b>11:00</b> Жить по-русски <i>(программа)</i> <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i> 14+ <b>14.00</b> Анаконда-2 <i>(триллер)</i> 12+ <b>16.10</b> Москва. Кремль <i>(телепрограмма)</i> <b>18.10</b> Доктор <i>(ток-шоу)</i> <b>21:00</b> Время <b>22:00</b> Южный парк <i>(сериал)</i> 16+ <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i> 18+	<b>8:00</b> Доброе утро, страна! <i>(телепрограмма)</i> <b>10:20</b> Где логика? <i>(телеигра)</i> <b>12.00</b> Спорт <i>(телепрограмма)</i> <b>14.00</b> Универ <i>(сериал)</i> 12+ <b>18.00</b> Реальная мистика <i>(фэнтези)</i> 14+ <b>21:00</b> Новости <b>22:00</b> Стенд-ап шоу	<b>8:00</b> Доброе утро, страна! <i>(телепрограмма)</i> <b>10:05</b> Все на матч <i>(спортивная трансляция)</i> <b>13.15</b> Георгий Бурков <i>(фильм-биография)</i> 6+ <b>15.25</b> Открытый микрофон <i>(шоу)</i> <b>19.00</b> Интервью <i>(телепрограмма)</i> <b>21:00</b> Новости <b>22:00</b> Монстро <i>(триллер)</i> 16+

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.2. ТЕЛЕПРОГРАММА

**Задание 4: Работа на бизнес-презентации**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Крупная турецкая организация, в которой вы работаете, проводит бизнес-презентацию и принимает делегации из разных стран. Вам поручено общение с русской группой. Как вы встретите их и представитесь? Как вы ознакомите их с расписанием мероприятия?

*Методический комментарий:* для выполнения упражнения используется программа мероприятия из приложения 1.3 – постера «Бизнес-презентация».

*Пример учебного речевого акта*

**Студент:** Здравствуйте! Меня зовут Бюшра. А это наша программа. Сегодня четверг. В тринадцать пятнадцать регистрация. Экскурсия «Наша компания вчера и сегодня» в два часа, а семинар «Турция и бизнес» в три часа... (и т.д.). А в пятницу регистрация в десять пятнадцать. И уже в одиннадцать часов – мастер-класс «Технологии или информация?»... (и т.д.).

**Ситуация 2**

**Студент 1:** Вы только что прибыли на бизнес-презентацию в качестве гостя. Как вы спросите, какое мероприятие идет сейчас? А когда интересующее вас событие?

**Студент 2:** Вы работаете на бизнес-презентации. Как вы ответите на вопросы посетителя?

**Методический комментарий:** для выполнения данного упражнения можно ориентироваться как на реальное время, так и использовать генератор случайного времени с выставлением временного промежутка, соответствующего тому или иному дню бизнес-презентации (например, для четверга временные границы обозначаются в 13:00 и 19:00 в соответствии с началом и концом заявленных мероприятий). Задание выполняется на основе приложения 1.3.

**Пример учебного речевого акта**

**Студент 1:** Здравствуйте! А что здесь сейчас?

**Студент 2:** Здравствуйте! Сейчас семинар «Турция и бизнес».

**Студент 1:** Спасибо! А когда тренинг?

**Студент 2:** Тренинг завтра. Сессия один в 12 часов, а сессия два в 14.30.

**Студент 1:** Хорошо, спасибо!

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.3. БИЗНЕС-ПРЕЗЕНТАЦИЯ.

<p align="center"><b>ЧЕТВЕРГ</b></p> <p align="center"><b>13.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p align="center"><b>14.00</b> ЭКСКУРСИЯ «НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»</p> <p align="center"><b>15.00</b> СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»</p> <p align="center"><b>16.00</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p align="center"><b>17.00</b> ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)</p> <p align="center"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>	<p align="center"><b>ПЯТНИЦА</b></p> <p align="center"><b>10.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p align="center"><b>11.00</b> МАСТЕР-КЛАСС «ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ ИНФОРМАЦИЯ?»</p> <p align="center"><b>12.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1</p> <p align="center"><b>13.00</b> ОБЕД (ФУД-КОРТ)</p> <p align="center"><b>14.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2</p> <p align="center"><b>15.20</b> ИНТЕРАКТИВ</p> <p align="center"><b>16.20</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p align="center"><b>17.00</b> СМАРТ-ИГРА «ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»</p> <p align="center"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>
<p align="center"><b>СУББОТА</b></p> <p align="center"><b>19.00</b> ПРЕЗЕНТАЦИЯ «ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»</p> <p align="center"><b>20.00</b> КОКТЕЙЛЬ</p> <p align="center"><b>21.00</b> КОНЦЕРТ</p> <p align="center"><b>23.00</b> ДИСКОТЕКА</p>	<p align="center" style="font-size: 2em; transform: rotate(-15deg);"><b>ТЕХНО КАРТ</b></p>
<p><b>ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ</b></p> <p><b>3-5 АПРЕЛЯ</b></p> <p><b>М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ</b></p>	

**Ситуация 3**

Вы работаете на бизнес-презентации. Вам поступил звонок на рабочий телефон. Как вы ответите на услышанные вопросы?

*Методический комментарий:* для выполнения упражнения проигрывается аудиоприложение, включающее паузы, достаточные для ответа учащегося на звучащие вопросы.

Пример учебного речевого акта

**Звонящий:** Здравствуйте!

**Студент:** Здравствуйте!

**Звонящий:** Скажите, пожалуйста, когда сегодня регистрация?

**Студент:** Сегодня регистрация в 13.15.

**Звонящий:** Да, спасибо... А футбольный матч? Он сегодня или завтра?

**Студент:** Футбольный матч сегодня, в 5 часов.

*и т.д.*

**УРОК 2****ЧИСЛА**

**Цель** – использовать русские числа в речи.

**Языковая база:** количественные числительные от 1 до 199.

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, подключение к сети интернет, игральные кости, приложение 2.1 – презентация «СМС-код», приложение 2.2 – презентация «Ключ от номера».

**Задание 1**

Поиграем? У кого больше! Сделайте 3 броска игральными костями. Как вы посчитаете, сколько баллов вы набрали? Сделайте это вслух, чтобы все знали ваш результат.

**Методический комментарий:** задание выполняется с использованием игровых костей или, в случае их отсутствия, с их виртуальным аналогом (например, на сайте <https://online-generators.ru/dice>).

**Пример учебного речевого акта**

**Студент:** \*первый бросок\* Один плюс пять – это шесть. \*второй бросок\* Шесть плюс четыре плюс три – это тринадцать. \*третий бросок\* Тринадцать плюс два плюс пять – это двадцать. Мой результат – двадцать.



## **Задание 2**

Каждый день люди проверяют прогноз погоды. Как вы расскажете о погоде в том или ином городе?

***Методический комментарий:** для выполнения данного задания необходимо обратиться к любому метео-веб-сайту (например, <https://ru.meteotrend.com/>).*

### *Пример учебного речевого акта*

**Студент:** Город Бурса. Сегодня погода плюс 13 – плюс 15,  
завтра – плюс 15, а послезавтра – плюс 16.

## **Задание 3**

Многие туристы приезжают в Россию: Москву, Санкт-Петербург, Казань и другие города. Посмотреть, как добраться из одного места в другое, например, из аэропорта в гостиницу, можно в интернете. Однако, чтобы найти станцию или остановку, зачастую нужна помощь местных жителей. Как вы назовете станции или номера автобусов, если захотите попросить помощи у прохожих?

***Методический комментарий:** Для поиска объектов размещения можно использовать системы интернет-бронирования отелей, например, [booking.com](http://booking.com), [Airbnb.ru](http://Airbnb.ru) и др. Для построения маршрутов общественного транспорта можно воспользоваться одним из мобильных приложений GPS (например [Moovit](http://Moovit)), сайтами международных картографических компаний (например, 2ГИС), справочными сайтами общественного транспорта (например, [rusavtobus.ru](http://rusavtobus.ru)) и под. Упражнение*

может выполняться учениками индивидуально или группой в виде мини-проекта на имеющихся у студентов технических средствах.

Пример учебного речевого акта

**Студент:** Город Санкт-Петербург, хостел «Браво», улица Казанская, дом восемь.

1) Автобус тридцать девять, остановка «Платформа Аэропорт» – остановка «улица Авиационная».

2) Метро, линия 2: станция «Московская» - станция «Невский проспект».

**Задание 4: Регистрация в гостинице**

**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Вы прибыли в русский отель, в котором проходит акция: для получения скидки на проживание нужно сообщить индивидуальный код, который поступит на ваш мобильный телефон.

**Студент 1:** Вы работаете на стойке регистрации этого отеля. Как вы попросите клиента сообщить номер телефона?

**Студент 2:** Как вы назовете свой номер мобильного телефона?

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Пожалуйста, ваш телефон!

**Студент 2:** Мой телефон – плюс девяносто, пятьдесят,

пятьдесят девять, девяносто два, четырнадцать, сорок три.

*Студент 1:* Хорошо, спасибо!

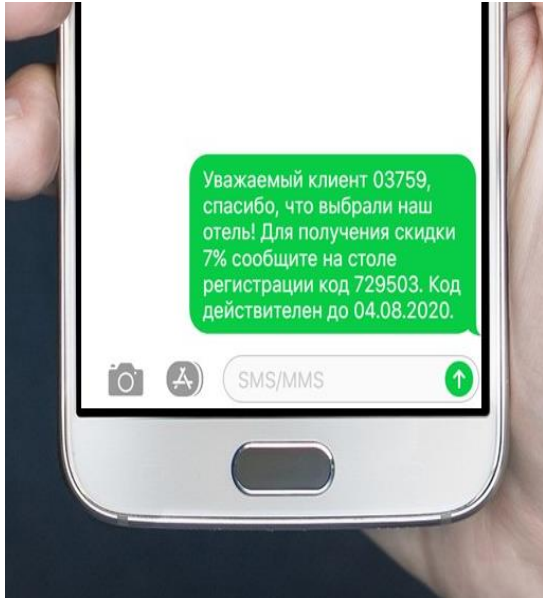
## **Ситуация 2**

Специальный код пришел вам в СМС. Как вы назовете его сотруднику отеля?

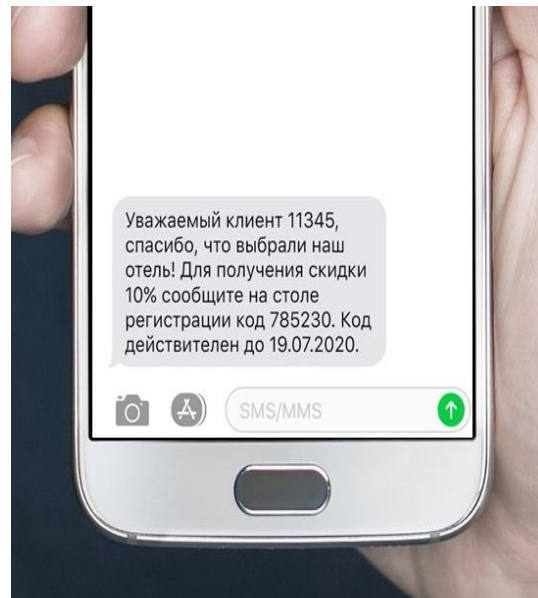
*Методический комментарий:* сообщения представлены в презентации 1 «СМС-код».

### Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

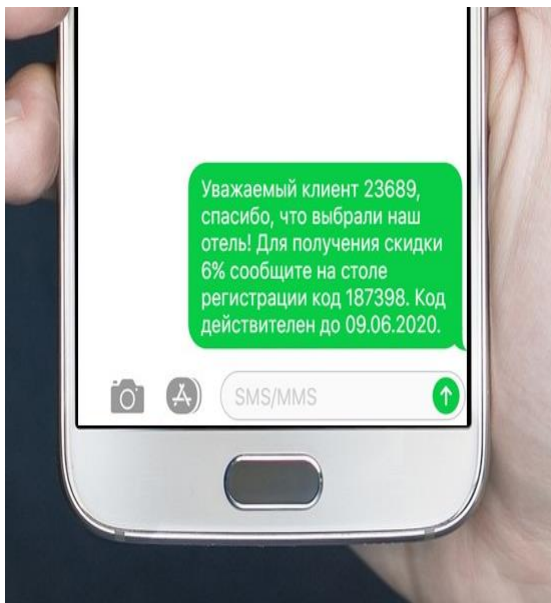
*Студент:* Мой код – семьдесят два, девяносто пять, ноль три.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.1 СМС-КОД

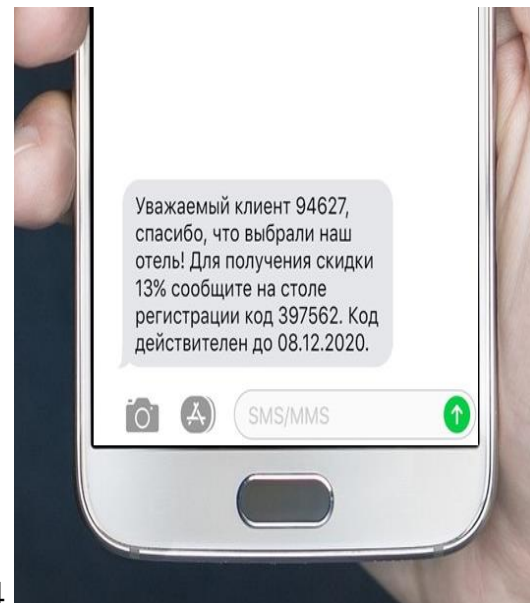
1.



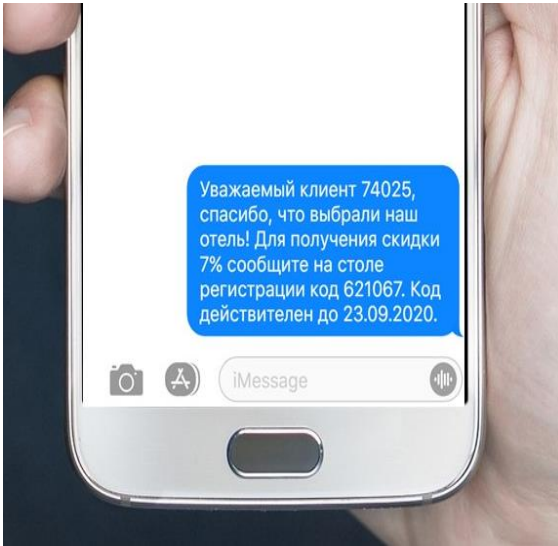
2.



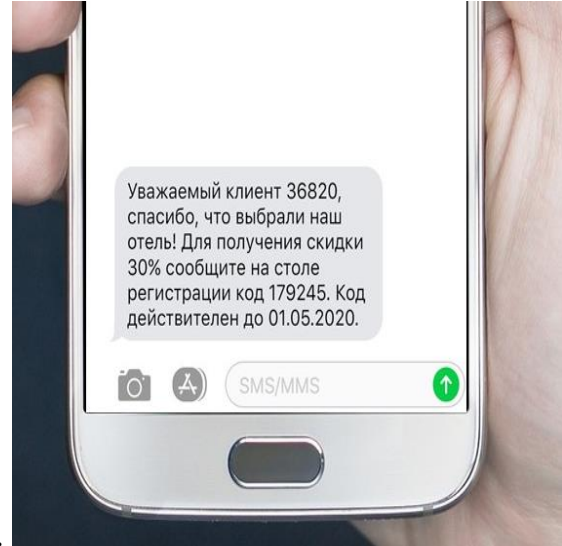
3.



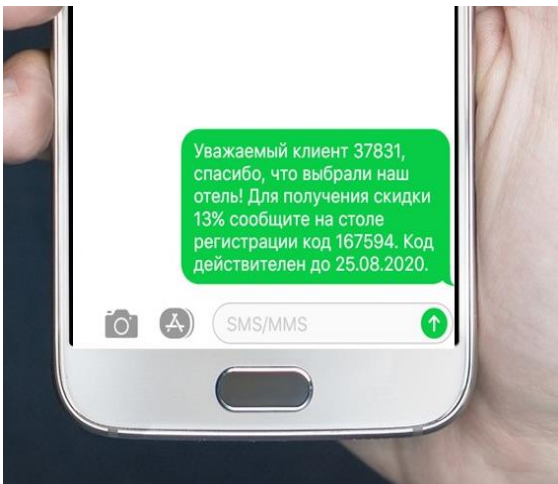
4.



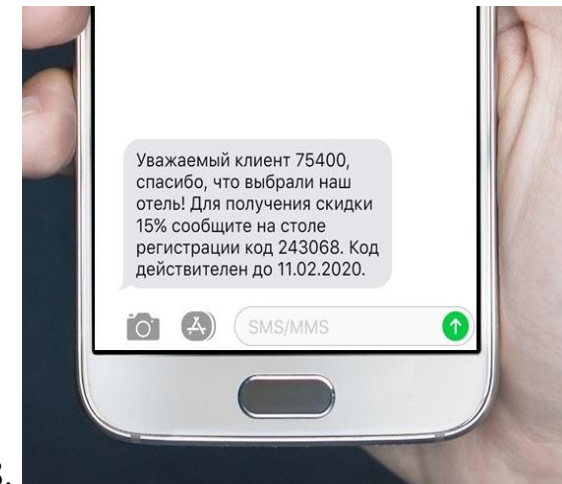
5.



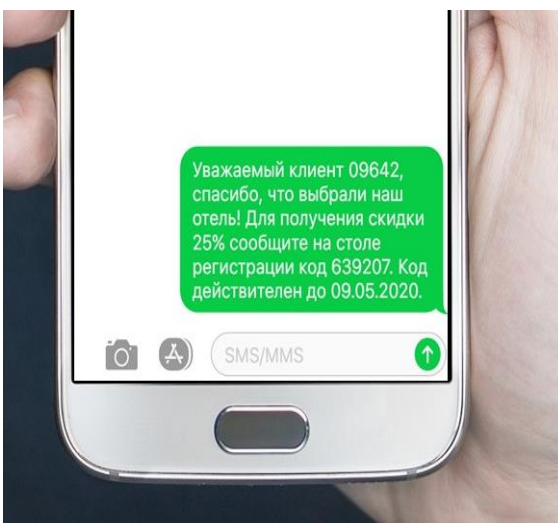
6.



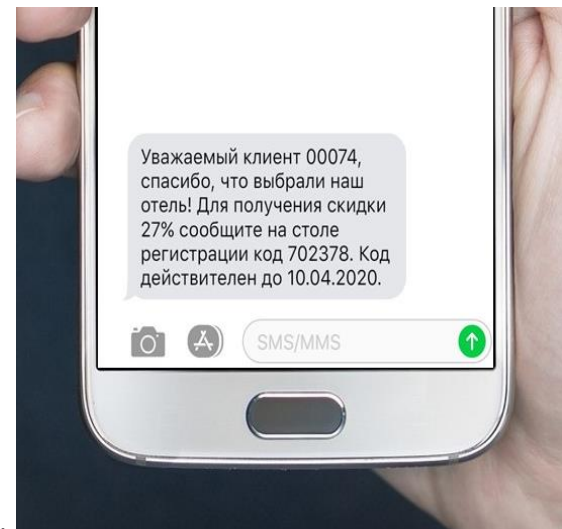
7.



8.



9.



10.

**Ситуация 3**

**Студент 1:** Вы получили ключ от своей комнаты, на котором написан ее номер. Как вы уточните у персонала, где находится эта комната?

**Студент 2:** Вы работник отеля и к вам обратился постоялец. Как вы ответите на его вопрос?

*Методический комментарий:* макеты ключей демонстрируются с помощью приложения 2 – презентации «Ключ от номера».

Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

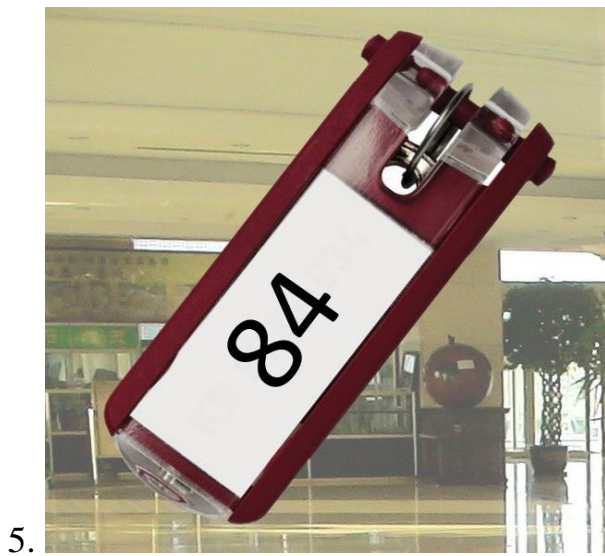
**Студент 1:** Извините, скажите, пожалуйста, где номер  
сто семнадцать?

**Студент 2:** Он вон там, слева.

**Студент 1:** Спасибо!



ПРИЛОЖЕНИЕ 2.2. КЛЮЧ ОТ НОМЕРА



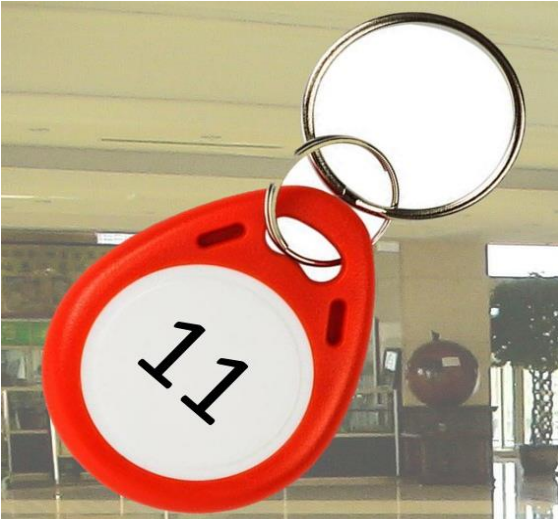
7.



8.



9.



10.





## УРОК 3

## ЧЕЙ?

**Цель** – узнать/сообщить, кому что принадлежит.

**Языковая база:**

<i>Чей это...?</i>	<i>Чья это...?</i>	<i>Чьё это...?</i>	<i>Чьи это...?</i>
мой	Моя́	моё	мои́
твой	Твоя́	твоё	твои́
наш	Наша́	наше	наши́
ваш	Ва́ша	ва́ше	ва́ши
Его			
Её			
Их			

**Предварительная подготовка:** на предшествующем уроке учащимся даётся задание прислать до наступления текущего занятия фотографии своих друзей/родственников с соответствующей надписью («Моя бабушка», «Это мой брат» и т.п.).

**Материальная база:** компьютер и проектор/электронная доска, подключение к сети интернет, приложение 3.1 – презентация «Чей», присланные студентами фотографии.

**Задание 1**

**Студент 1:** Вам необходимо узнать, кому принадлежит предмет, который вы перед собой видите. Как вы это сделаете?

**Студент 2:** Как вы сообщите о том, кому принадлежит предмет, который вы видите?

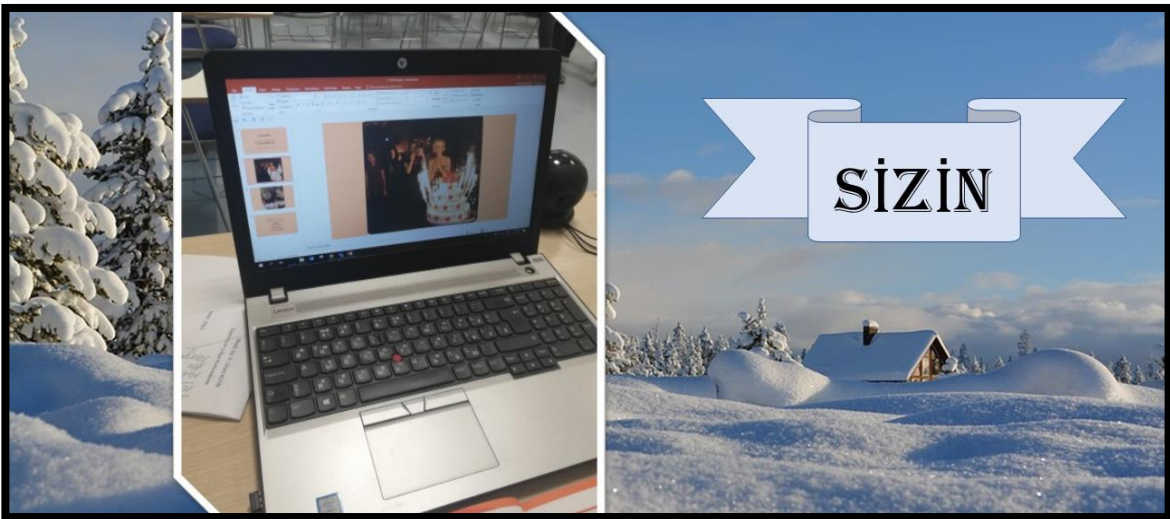
**Методический комментарий:** студентам демонстрируется приложение – презентация «Чей». Слайды содержат притяжательные местоимения на турецком языке.

Пример учебного речевого акта (по слайду 1)

**Студент 1:** Чей это компьютер?

**Студент 2:** Это ваш компьютер.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.1. ЧЕЙ?



1.



ONLARIN

2.



ONUN  
(2)

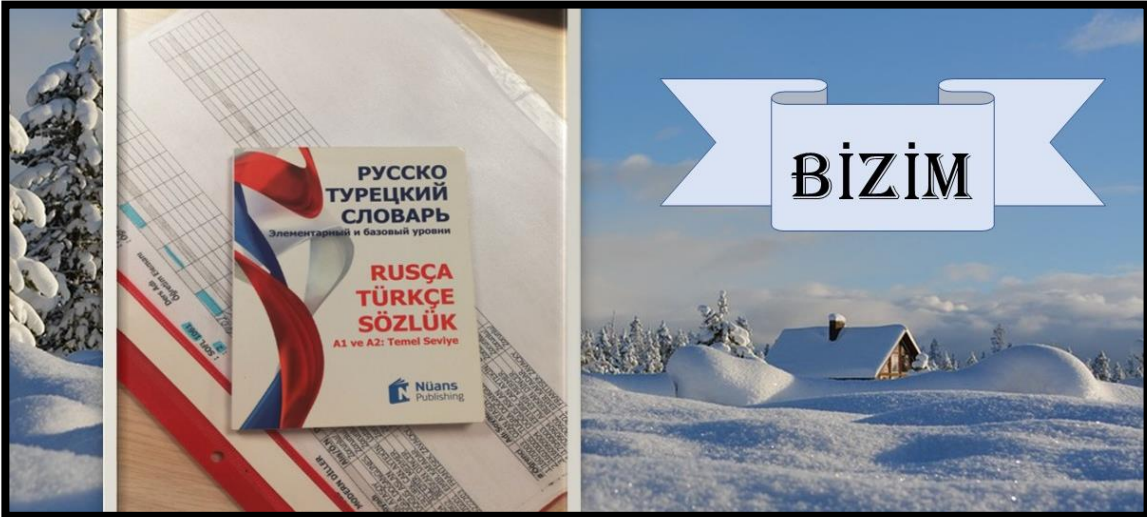
3.



BENİM

4.





5.



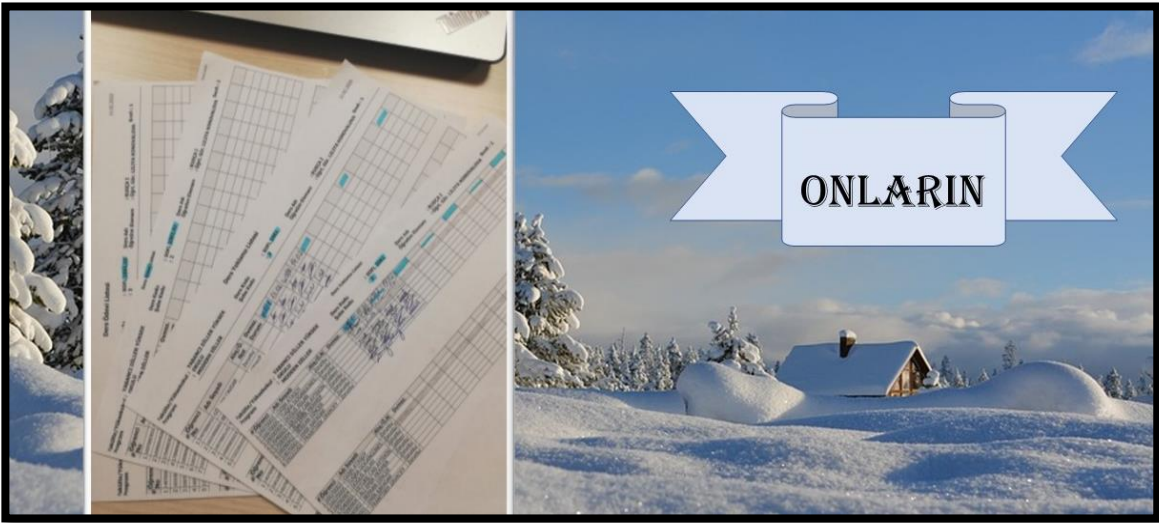
6.



7.



8.



9.



10.

## **Задание 2**

Поиграем? Посмотрите на предметы перед вами и постарайтесь угадать, чьи они. Как вы спросите у одного из своих товарищей, ему ли принадлежит предмет? Если вы не угадаете хозяина вещи с трех раз, ход переходит к другому студенту.

*Методический комментарий:* перед началом игры преподаватель проходит по классу и берет у каждого студента одну или несколько вещей, после чего кладет все вещи перед студентами (например, на столе) и вызывает первого игрока.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Айше, чей это карандаш, твой?

**Студент 2:** Нет, это не мой карандаш.

**Студент 1:** Зейнеп, это твой карандаш?

**Студент 2:** Да, мой.

## **Задание 3**

Продолжим угадывать? Посмотрите на фотографию и подумайте, чей это родственник или знакомый. Как вы это выясните у предполагаемого человека?

*Методический комментарий:* для выполнения задания демонстрируются присланные заранее фотографии студентов.

### Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Эмир, это твой дядя?

**Студент 2:** Нет, это не мой дядя.

*Студент 1:* А чей это дядя?

*Студент 3:* Это мой дядя!

#### **Задание 4: В университете**

**(реально-коммуникативные ситуации)**

Возможно, вы приедете в Россию для продолжения своего обучения.

#### **Ситуация 1**

*Студент 1:* Вы ищете свою аудиторию. Около одной из дверей вы видите своего одногруппника. Как вы узнаете у него, здесь ли у вас урок?

*Студент 2:* Как вы ответите на вопрос одногруппника?

#### **Пример учебного речевого акта**

*Студент 1:* Привет! Это наша аудитория?

*Студент 2:* Привет! Да, урок тут.

#### **Ситуация 2**

*Студент 1:* Вы вошли в класс. Урок еще не начался: некоторые ребята сидят, а некоторые стоят или ходят. Вы хотите сесть на один из свободных стульев. Как вы узнаете, занято ли место?

*Студент 2:* Как вы ответите на вопрос одногруппника?

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Извини, чьё это место, твоё?

**Студент 2:** Нет, это его место.

**Ситуация 3**

**Студент 1:** Вы заняли свое место, но увидели, что на вашем рабочем столе находятся чьи-то вещи. Как вы узнаете, чьи они?

**Студент 2:** Как вы ответите на вопрос одногруппника?

Пример учебного речевого акта

**Студент 1:** Извините, чья это тетрадь?

**Студент 2:** О, это моя тетрадь!



ФРАГМЕНТ РАЗРАБОТАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ  
(ВАРИАНТ ДЛЯ СТУДЕНТА)

**УРОК 1**  
**ВРЕМЯ И ДНИ НЕДЕЛИ**

**Amaç** – ‘Ne zaman?’ sorusuna cevap vermektir.

**Dil öğeleri:**

<i>Какой сегодня день?</i>	<i>Когда? В какой день?</i>
Понедельник	<b>В</b> понедельник
Вторник	<b>Во</b> вторник
Среда	<b>В</b> среду
Четверг	<b>В</b> четверг
Пятница	<b>В</b> пятницу
Суббота	<b>В</b> субботу
Воскресенье	<b>В</b> воскресенье

<i>Сколько сейчас времени? Который час?</i>	<i>Когда? Во сколько?</i>
1 час	<b>В</b> 1 час
2, 3, 4 часа	<b>В</b> 2, 3, 4 часа
5-20 часов	<b>В</b> 5-20 часов

### Задание 1

**Студент 1:** Siz Rusya'da bir sokaktasınız ve saat kaç bulmanız gerek. Bunu nasıl öğrenebilirsiniz?

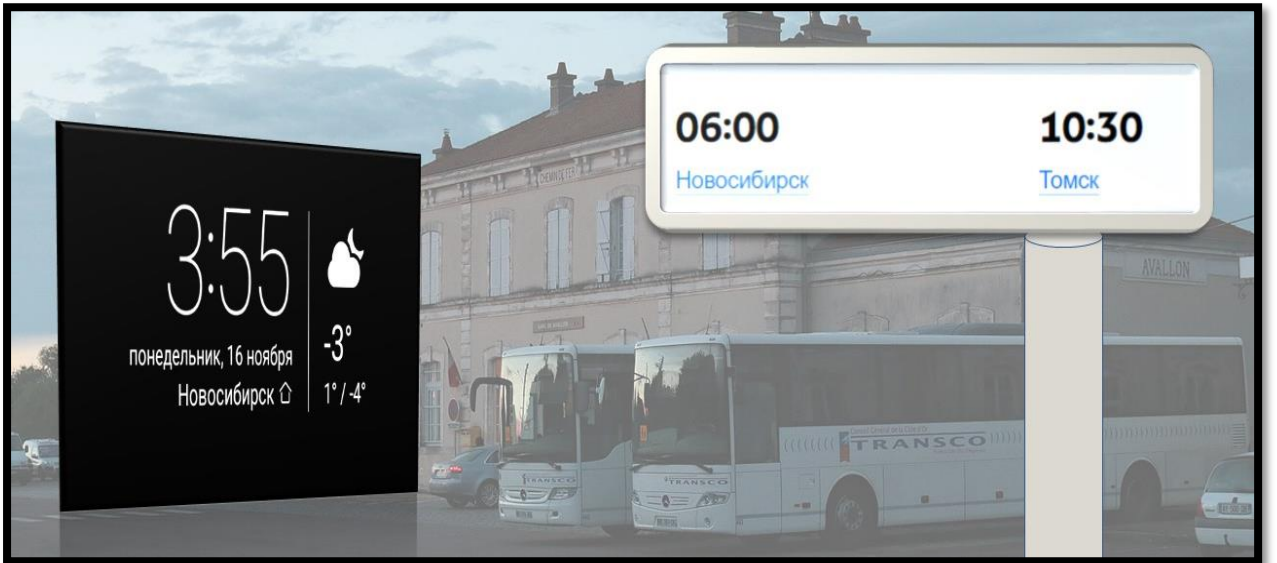
**Студент 2:** Saate baktınız; nasıl cevap verirsiniz?

### Задание 2

**Студент 1:** Başka bir şehire gitmek için otobüs terminaline geldiniz. Otobüs ne zaman kalkacak kasiyerden nasıl öğrenirsiniz? Şuan saat kaç? Zaten geç kaldınız mı yoksa hala vaktiniz var mı?

**Студент 2:** Terminalde kasiyer olarak çalışıyorsunuz. Bilet alan kişinin sorularına cevap nasıl verirsiniz?

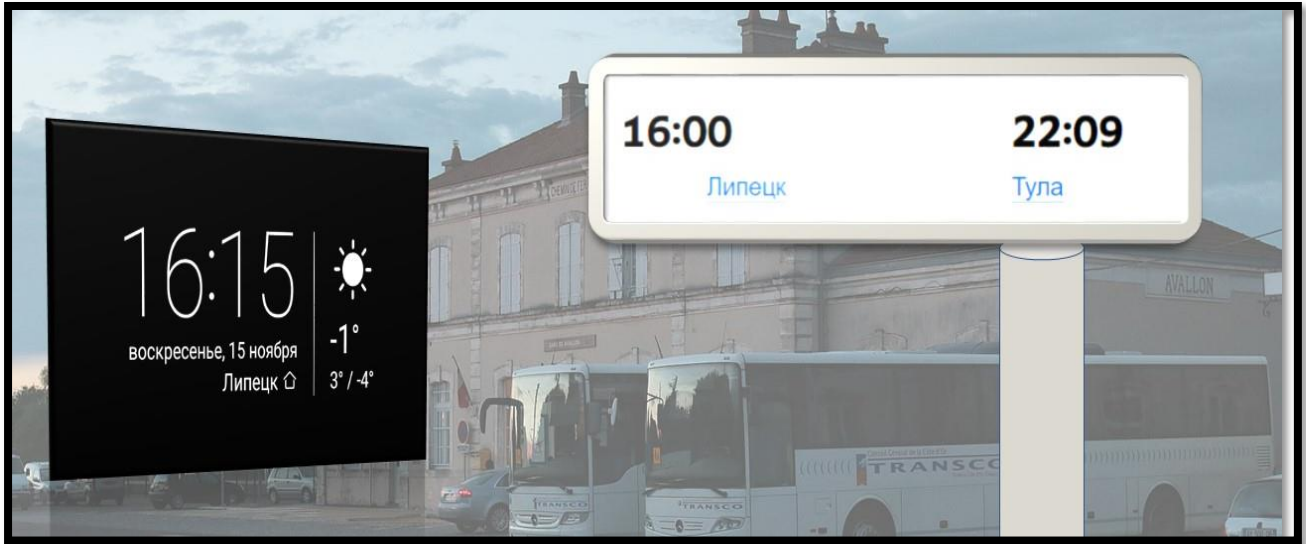
### UYGULAMA 1.1 КОГДА АВТОБУС ?



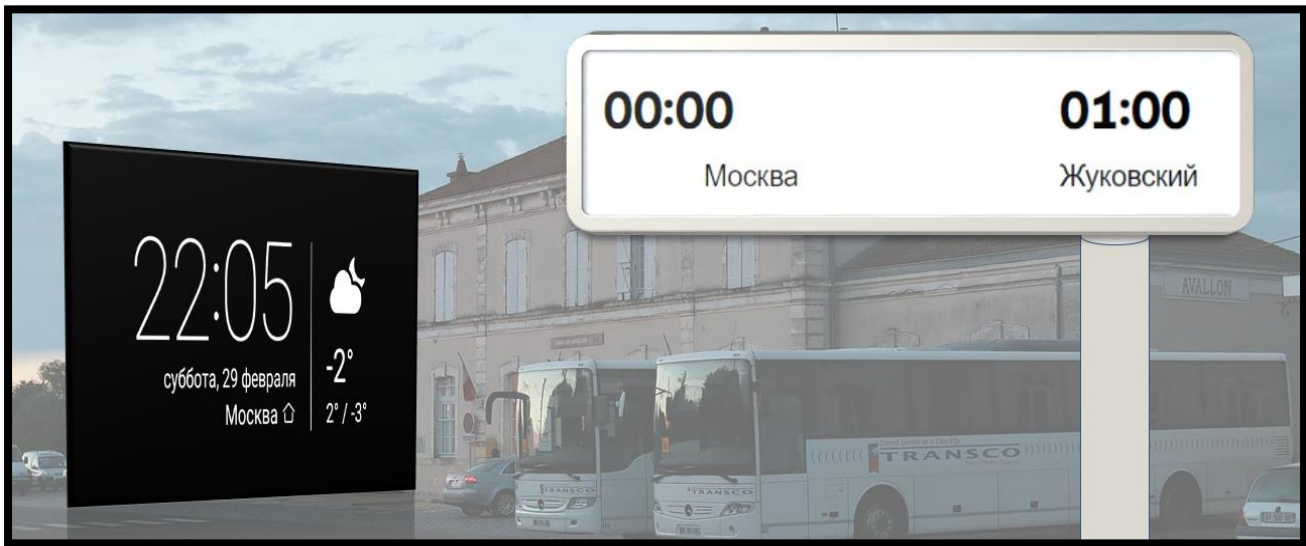
1.



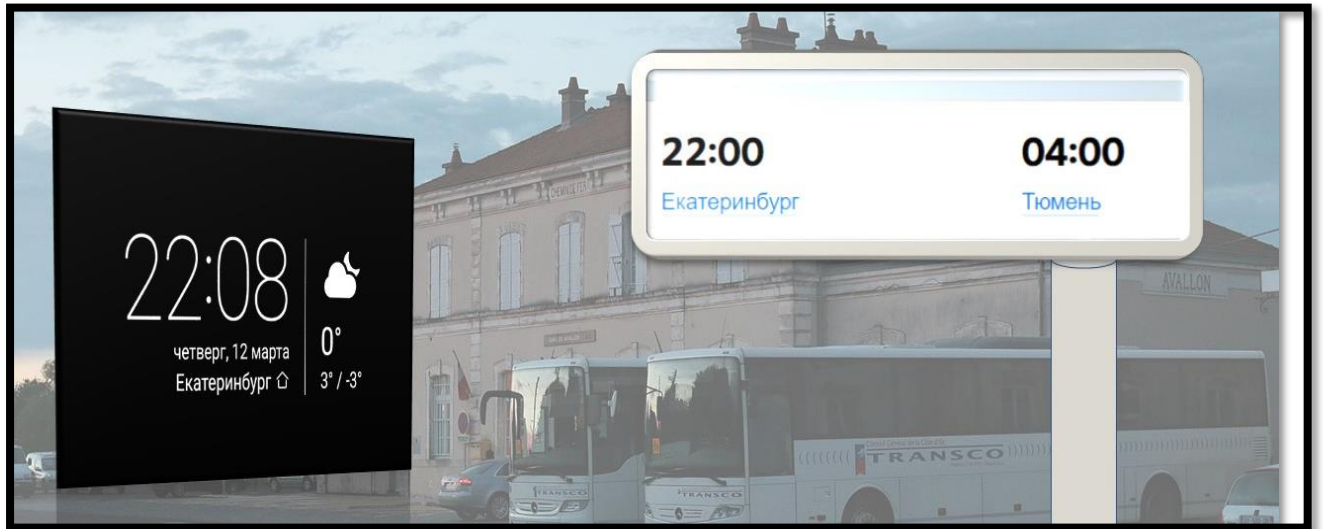
2.



3.



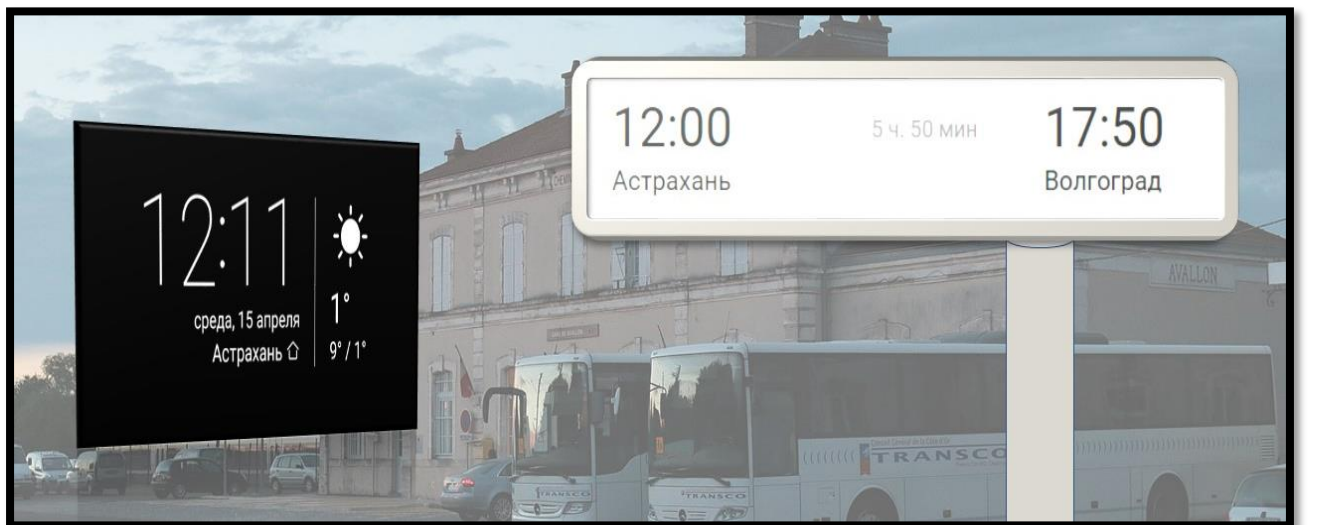
4.



5.

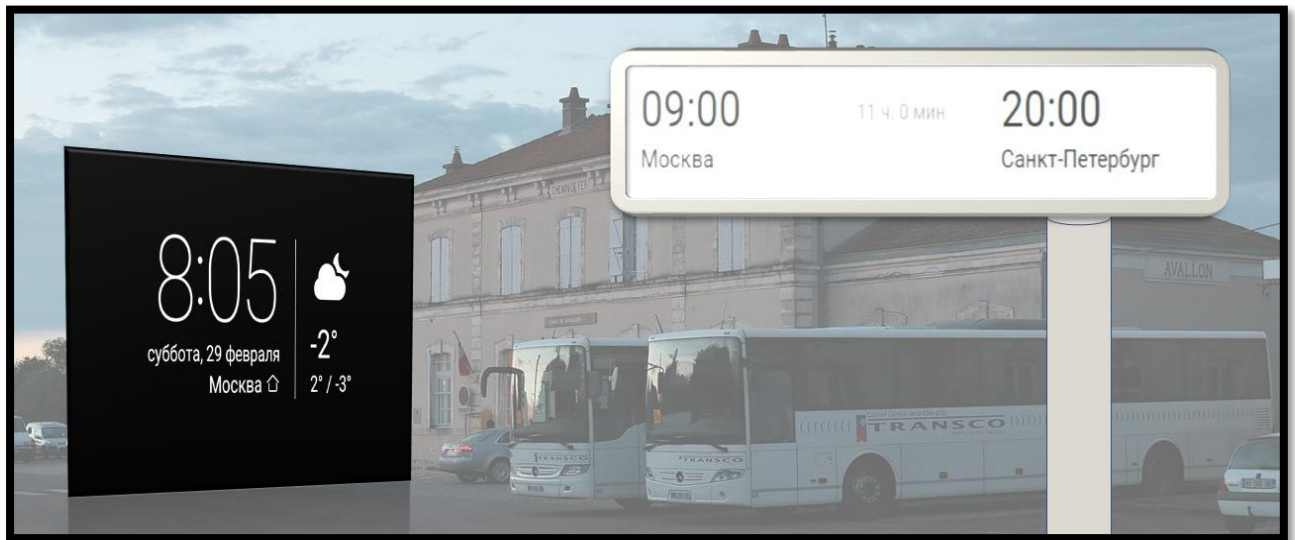


6.

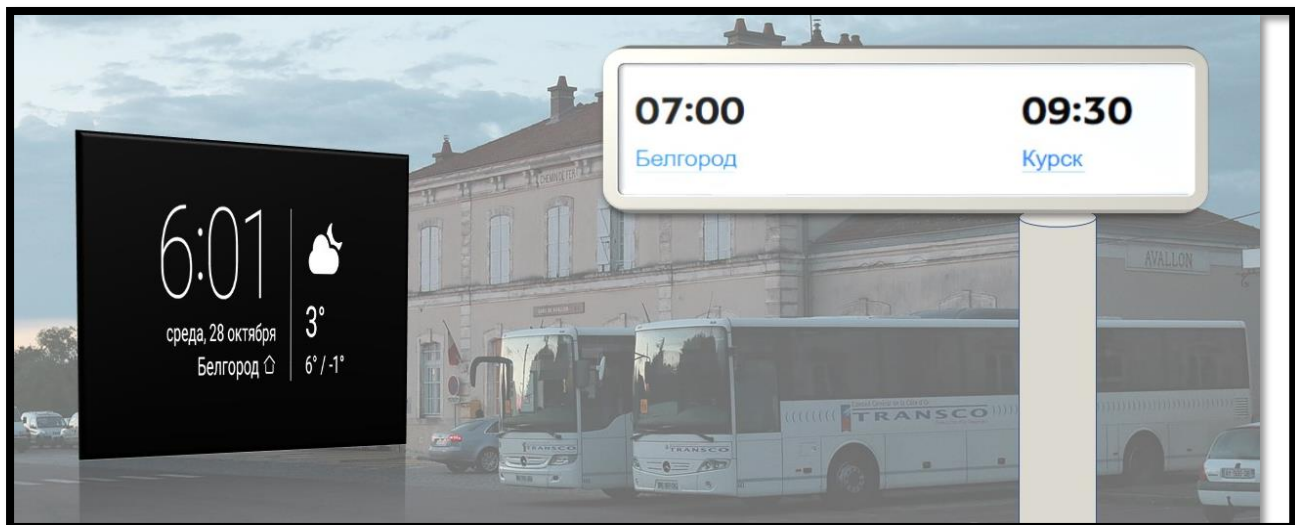


7.

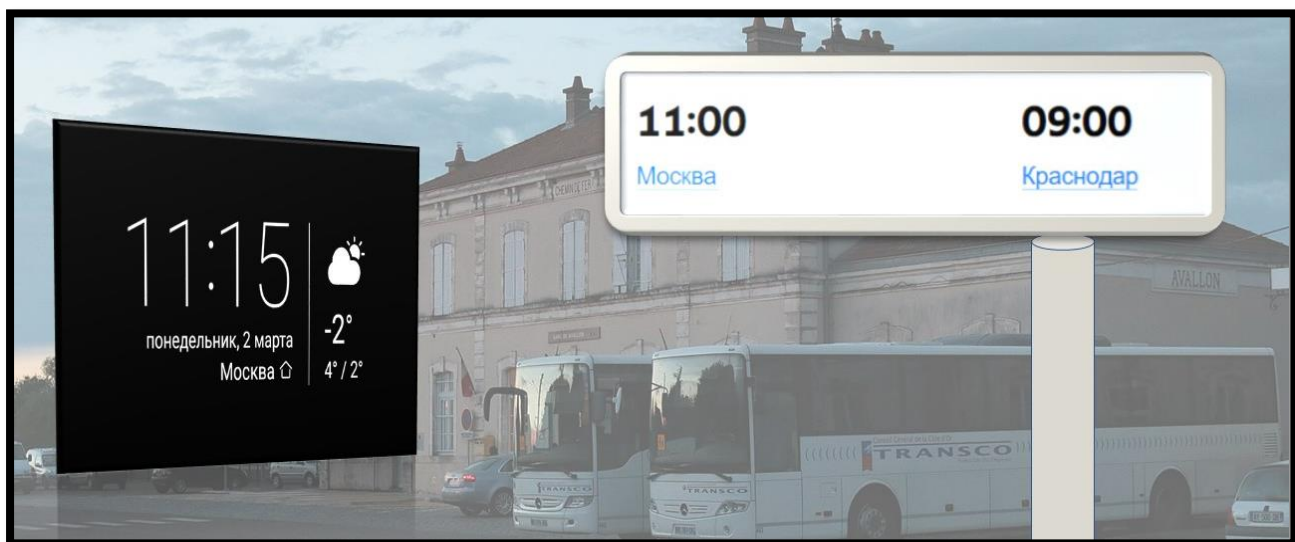




8.



9.



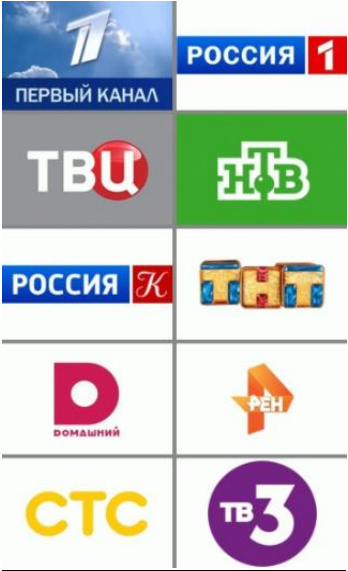
10.

**Задание 3**

Televizyonda izleyecek güzel ne var? İşte burada TV programı.

**Студент 1:** Bugünün hangi gün olduğunu nasıl sorabilirsiniz? Bugün televizyonda sabah / öğlen / akşam neler var? Saat kaçta?

**Студент 2:** Arkadaşın sorularına nasıl cevap verirsiniz?

	<u>Понедельник</u>	<u>Вторник</u>	<u>Среда</u>
<p style="text-align: center;"><u>Четверг</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Шок-гипотеза  <i>(программа)</i>  <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i>  14+  <b>14.00</b> Брайтон Бич  <i>(программа)</i>  <b>16.00</b> Чарли и шоколадная фабрика  <i>(фэнтези)</i> 0+  <b>19.00</b> Камеди-клуб  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк  <i>(сериал)</i> 16+  <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i>  18+</p>	<p style="text-align: center;"><u>Пятница</u></p> <p><b>7:00</b> Утро России  <b>9:00</b> Новости  <b>10.15</b> Погода  <b>11:00</b> Жизнь по-русски <i>(программа)</i>  <b>12.25</b> Секреты <i>(сериал)</i> 14+  <b>14.00</b> Анаконда-2  <i>(триллер)</i> 12+  <b>16.10</b> Москва. Кремль  <i>(телешоу)</i>  <b>18.10</b> Доктор <i>(ток-шоу)</i>  <b>21:00</b> Время  <b>22:00</b> Южный парк  <i>(сериал)</i> 16+  <b>23:00</b> Дом-2 <i>(телешоу)</i>  18+</p>	<p style="text-align: center;"><u>Суббота</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна!  <i>(телешоу)</i>  <b>10:20</b> Где логика?  <i>(телеигра)</i>  <b>12.00</b> Спорт  <i>(телешоу)</i>  <b>14.00</b> Универсальный солдат  <i>(сериал)</i> 12+  <b>18.00</b> Реальная мистика  <i>(фэнтези)</i> 14+  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Стенд-ап шоу</p>	<p style="text-align: center;"><u>Воскресенье</u></p> <p><b>8:00</b> Доброе утро, страна!  <i>(телешоу)</i>  <b>10:05</b> Все на матч  <i>(спортивная трансляция)</i>  <b>13.15</b> Георгий Бурков <i>(фильм-биография)</i> 6+  <b>15.25</b> Открытый микрофон <i>(шоу)</i>  <b>19.00</b> Интервью  <i>(телешоу)</i>  <b>21:00</b> Новости  <b>22:00</b> Монстро  <i>(триллер)</i> 16+</p>

## UYGULAMA 1.2. ТЕЛЕПРОГРАММА

**Задание 4****Работа на бизнес-презентации  
(реально-коммуникативные ситуации)****Ситуация 1**

Çalıştığınız büyük bir Türk firması tanıtım günleri düzenliyor ve farklı ülkelerden müşterileri alıyor. Bir Rus grubuyla iletişim kurmakla görevlendirildiniz. Onlara kendini nasıl tanıtabilirsiniz? Ya etkinlik programını nasıl anlatırsınız?

**Ситуация 2**

**Студент 1:** Tanıtım günlerine ziyaretçi olarak geldiniz. Şu anda hangi etkinlikler var ve başka hangi etkinlikler olacak, ne zaman, nasıl sorarsanız?

**Студент 2:** Tanıtım günlerinde çalışıyorsunuz. Misafirlerin sorularını cevaplayın.

**Ситуация 3**

Tanıtım günlerinde çalışıyorsunuz. İş telefonunuza bir çağrı aldınız. Size sorulan soruları nasıl cevaplıyorsunuz?



## УУГУЛАМА 1.3. БИЗНЕС-ПРЕЗЕНТАЦИЯ

<p style="text-align: center;"><b>ЧЕТВЕРГ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>13.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p style="text-align: center;"><b>14.00</b> ЭКСКУРСИЯ «НАША КОМПАНИЯ СЕГОДНЯ»</p> <p style="text-align: center;"><b>15.00</b> СЕМИНАР «ТУРЦИЯ И БИЗНЕС»</p> <p style="text-align: center;"><b>16.00</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p style="text-align: center;"><b>17.00</b> ДРУЖЕСКИЙ МАТЧ (ФУТБОЛ)</p> <p style="text-align: center;"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>	<p style="text-align: center;"><b>ПЯТНИЦА</b></p> <p style="text-align: center;"><b>10.15</b> РЕГИСТРАЦИЯ</p> <p style="text-align: center;"><b>11.00</b> МАСТЕР-КЛАСС «ТЕХНОЛОГИИ ИЛИ ИНФОРМАЦИЯ?»</p> <p style="text-align: center;"><b>12.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 1</p> <p style="text-align: center;"><b>13.00</b> ОБЕД (ФУД-КОРТ)</p> <p style="text-align: center;"><b>14.00</b> ТРЕНИНГ. СЕССИЯ 2</p> <p style="text-align: center;"><b>15.20</b> ИНТЕРАКТИВ</p> <p style="text-align: center;"><b>16.20</b> ПЕРЕРЫВ</p> <p style="text-align: center;"><b>17.00</b> СМАРТ-ИГРА «ЧТО? ГДЕ? СКОЛЬКО СТОИТ?»</p> <p style="text-align: center;"><b>19.00</b> АВТОБУС (МЕТРО КУРСКАЯ)</p>
<p style="text-align: center;"><b>СУББОТА</b></p> <p style="text-align: center;"><b>19.00</b> ПРЕЗЕНТАЦИЯ «ВАШ РЕЗУЛЬТАТ»</p> <p style="text-align: center;"><b>20.00</b> КОКТЕЙЛЬ</p> <p style="text-align: center;"><b>21.00</b> КОНЦЕРТ</p> <p style="text-align: center;"><b>23.00</b> ДИСКОТЕКА</p>	<p style="text-align: center; font-size: 2em; font-weight: bold; transform: rotate(-15deg); opacity: 0.5;">ТЕХНО КАРТ</p>
<p style="margin: 0;"><b>ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ</b></p> <p style="margin: 0;"><b>3-5 АПРЕЛЯ</b></p> <p style="margin: 0;"><b>М. КУРСКАЯ, ТЦ АВАНГАРД, 3 ЭТАЖ</b></p>	

**УРОК 2****ЧИСЛА**

**Амаç** – konuřmada Rus sayıları kullanmaktır.

**Dil oęeleri:** 1'den 199'a kadar olan sayma sayıları.

**Задание 1**

Oynayalım mı? Kimde daha çok sayı varsa 3 zar atıp! Kaç puan aldığınızı nasıl hesaplırsınız? Bunu yüksek sesle yapın, böylece herkes sonucunuzu bilir.

**Задание 2**

Her gün insanlar hava tahminlerini kontrol ediyor. Belirli bir řehirde hava durumunu nasıl söylersiniz?

**Задание 3**

Birçok turist Rusya'ya geliyor: Moskova, St. Petersburg, Kazan ve dięer řehirlere. Bir yerden dięerine, örneğin havaalanından otele nasıl gideceğinizi çevrimiçi olarak görebilirsiniz. Ancak, bir istasyon veya durak bulmak için, genellikle yerel halkın yardımına ihtiyaç vardır. Yoldan geçenlerden yardım etmelerini isterseniz istasyonları veya otobüs numaralarını nasıl adlandırılırsınız?

**Задание 4: Регистрация в гостинице**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

**Ситуация 1**

Promosyonun gerçekleştiği bir Rus oteline geldiniz: otel konaklamasında indirim almak için size gelen kodu SMS olarak söylemeniz gerekiyor.

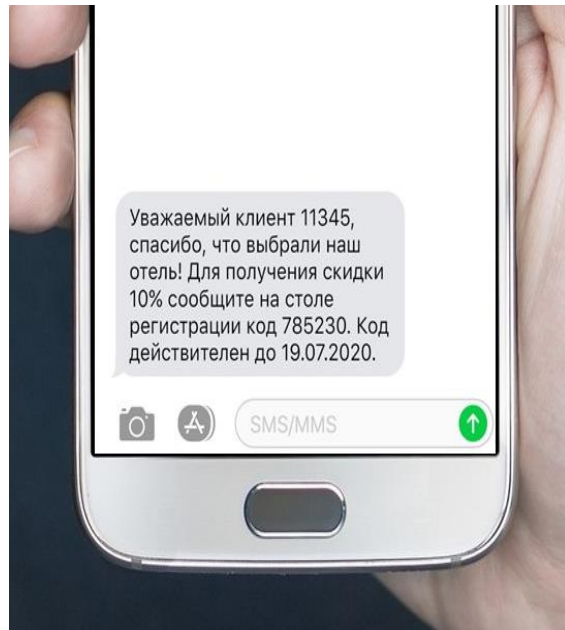
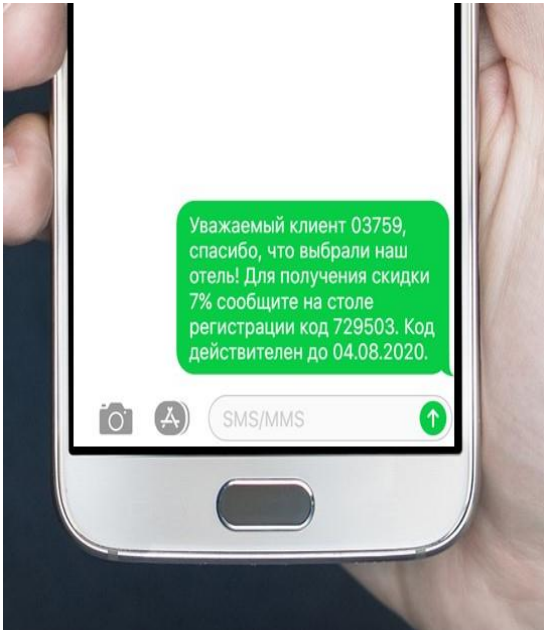
**Студент 1:** Bu otelin resepsiyonunda çalışıyorsunuz. Müşteriden cep telefonu numrasını isteyeceksiniz, bunu nasıl istersiniz?

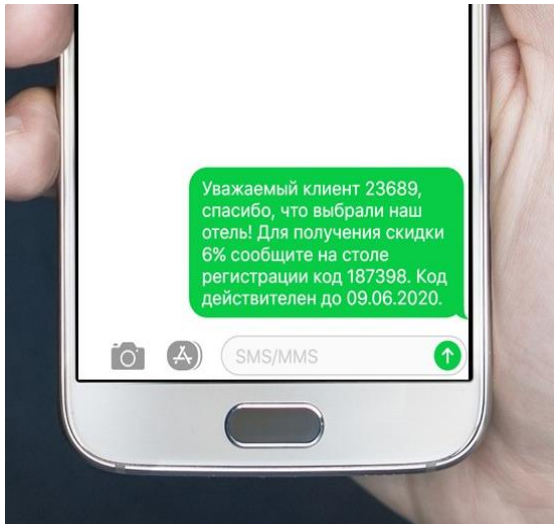
**Студент 2:** Cep telefonu numaranızı nasıl söylersiniz?

**Ситуация 2**

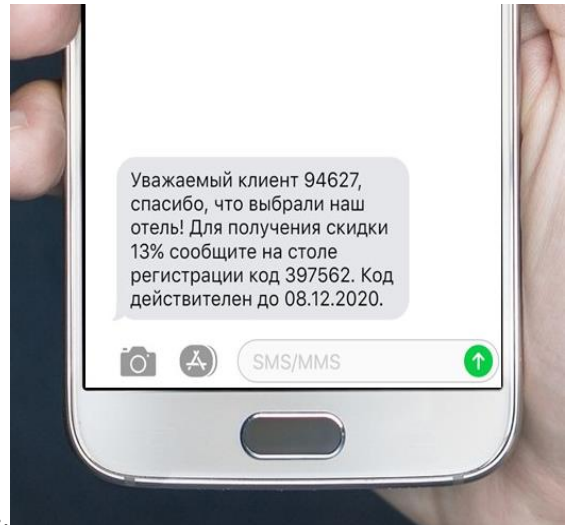
Mesajda özel bir kod geldi. Resepsiyona kodu nasıl söylersiniz?

**UYGULAMA 2.1 СМС-КОД**

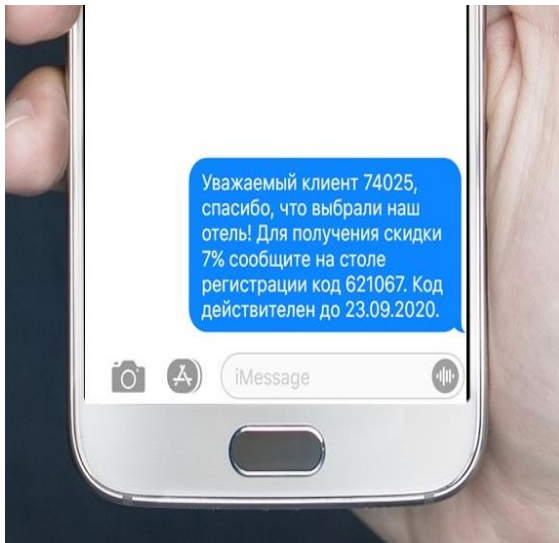




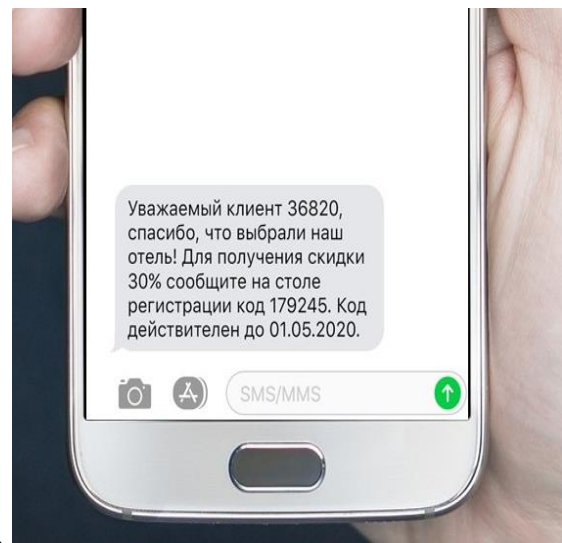
3.



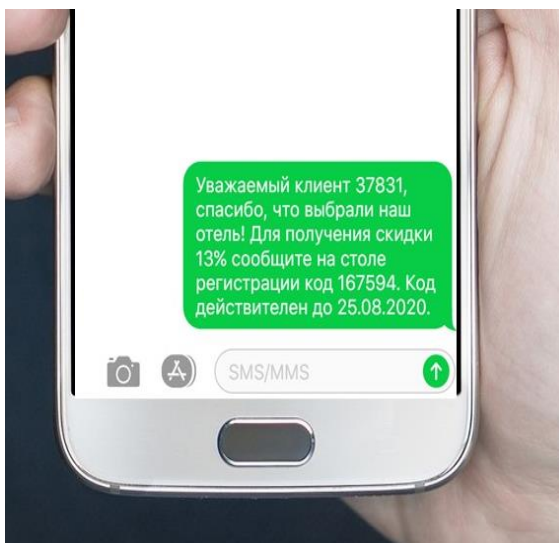
4.



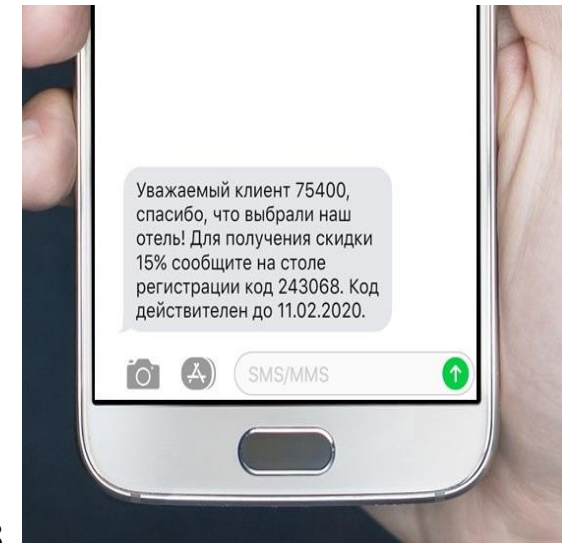
5.



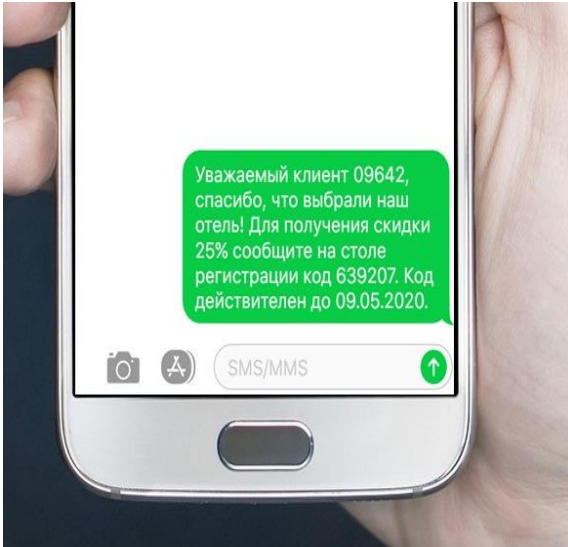
6.



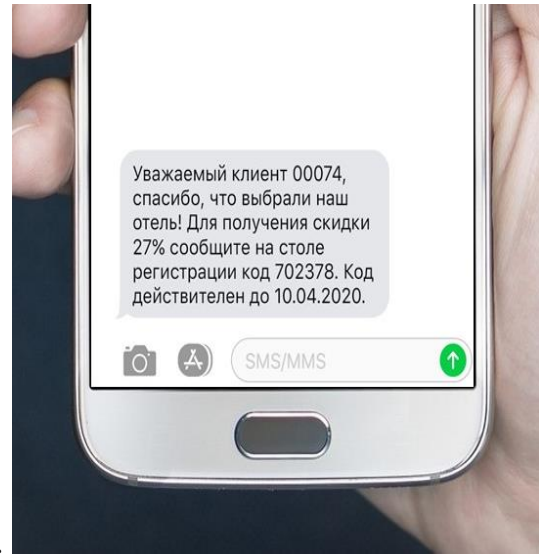
7.



8.



9.



10.

### Ситуация 3

**Студент 1:** Отел resepsyonundan odanızın anahtarını aldınız, üzerinde oda numarası yazıyor. Odanızın nerde olduğunu personele nasıl sorarsınız?

**Студент 2:** Siz bir otel çalışanısınız ve bir misafir size soru sormak istiyor. Onun sorusuna nasıl cevap verabilirsiniz?

### UYGULAMA 2.2. КЛЮЧ ОТ НОМЕРА

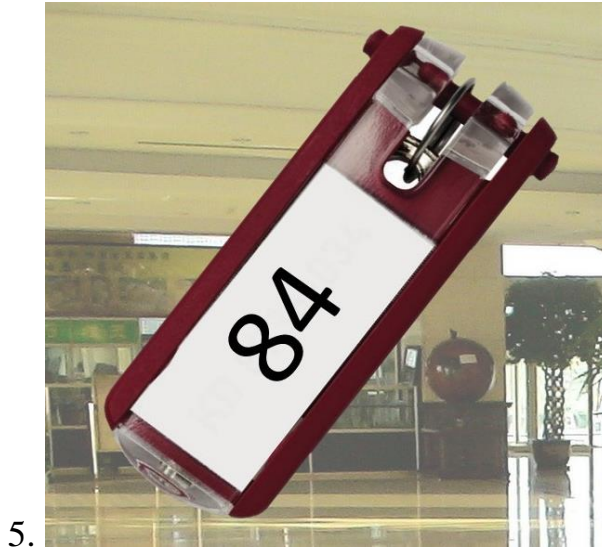


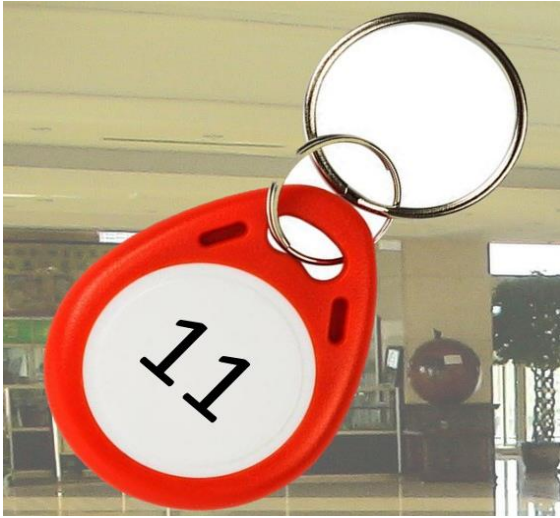
1.



2.







9.



10.

## УРОК 3

## ЧЕЙ?

**Амаç** – kime ne ait olduđunu öđrenmek / belirtmek.

***Dil öđeleri:***

<i>Чей это...?</i>	<i>Чья это...?</i>	<i>Чьё это...?</i>	<i>Чьи это...?</i>
МОЙ	МОЯ	МОЁ	МОИ
ТВОЙ	ТВОЯ	ТВОЁ	ТВОИ
НАШ	НАША	НАШЕ	НАШИ
ВАШ	ВАША	ВАШЕ	ВАШИ
Его			
Её			
Их			

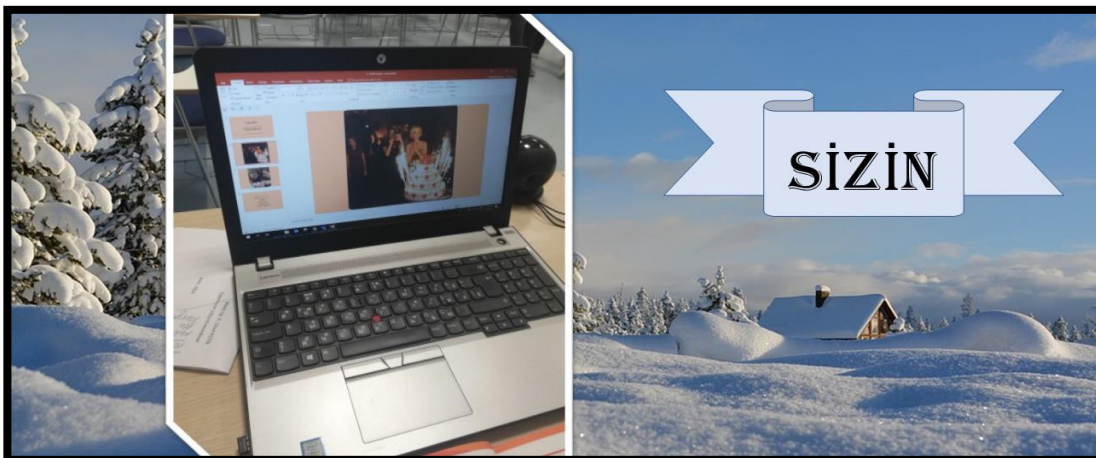
**Задание 1**

**Студент 1:** Önünüzde bir nesne görüyorsunuz. Kime ait olduđunu nasıl bulabilirsiniz?

**Студент 2:** Gördüğünüz nesnesi kime ait olduđunu nasıl söyleyebilirsiniz?



UYGULAMA 3.1. ЧЕЙ?



1.



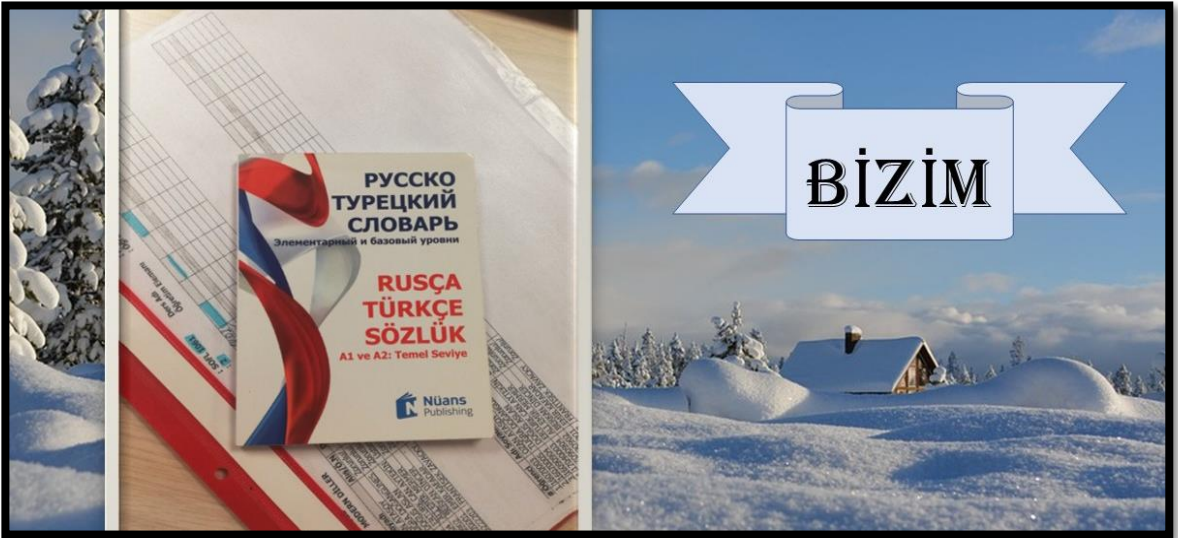
2.



3.



4.



5.



6.

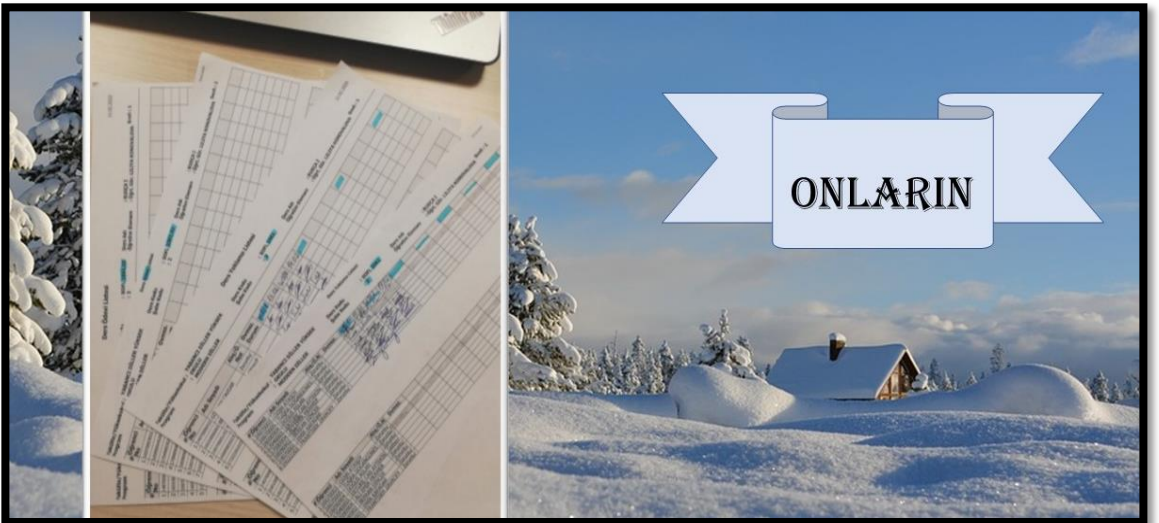




7.



8.



9.



10.

### Задание 2

Oynayalım mı? Önünüzdeki nesnelere bakın ve kimin olduklarını tahmin etmeye çalışın. Eşyanın sahibi olup olmadığını yoldaşlarınızdan birine nasıl sorarsınız? Şeyin sahibini üç kez tahmin etmezseniz sıra başka bir öğrenciye geçer.

### Задание 3

Tahmin emeyi devam edelim mi? Fotoğrafa bakın ve kimin ailesi veya tanıdık olduğunu düşünün. İddia edilen kişiden bunu nasıl öğrenirsiniz?

**Задание 4: В университете**  
**(реально-коммуникативные ситуации)**

Belki de eğitiminize devam etmek için Rusya'ya geleceksiniz.

**Ситуация 1**

*Студент 1:* Sınıfınızı arıyorsunuz. Kapılardan birinin yanında sınıf arkadaşınızı görüyorsunuz. Burada dersin olup olmadığını ondan nasıl öğrenirsiniz?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?

**Ситуация 2**

*Студент 1:* Sınıfa girdiniz. Ders henüz başlamamıştır: bazı çocuklar oturuyor, bazıları ayakta ya da yürüyor. Boş sıralardan birine oturmak istiyorsunuz. Sıranın dolu olup olmadığını nasıl sorarsınız?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?

**Ситуация 3**

*Студент 1:* Yerinizi aldınız, ancak sıranın üstünde başka birinin eşyaları olduğunu gördünüz. Kimin olduğunu nereden öğrenirsiniz?

*Студент 2:* Sınıf arkadaşının sorusuna nasıl cevap verirsiniz?