

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

*На правах рукописи*



**Кривенко Ольга Федоровна**

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ  
ТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ**

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 филологических наук  
Лебедева Мария Юрьевна

Москва – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5-16</b>
<b>ГЛАВА 1. Теоретические основы исследования методического потенциала цифровых мультимодальных текстов.....</b>	<b>17-67</b>
1.1. Мультимодальный текст: определение, структурно-семиотические особенности и жанровые разновидности.....	17-39
1.1.1. Семиотическая неоднородность как феноmenoобразующее свойство цифровой среды.....	17-22
1.1.2. Типология мультимодальных текстов.....	22-28
1.1.3. Анализ терминологической группы, описывающей семиотически неоднородные тексты.....	28-39
1.2. Психолингвистические особенности восприятия и понимания мультимодальных текстов.....	39-55
1.2.1. Восприятие мультимодальных текстов как частный случай цифрового чтения.....	39-44
1.2.2. Распределение внимания и когнитивной нагрузки при восприятии мультимодальных текстов.....	44-47
1.2.3. Учет особенностей восприятия мультимодальных текстов в обучении.....	47-55
1.3. Понятие мультимодальной грамотности.....	55-66
1.3.1. Трансформация понятия грамотности в языковом обучении.....	55-59
1.3.2. Мультимодальная грамотность как компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ.....	59-64
1.3.3. Развитие навыка медиации как основа обучения мультимодальной грамотности.....	64-66
Выводы по главе 1.....	66-67
<b>ГЛАВА 2. Внедрение мультимодальных текстов в современное иноязычное обучение в аспекте преподавания РКИ.....</b>	<b>68-113</b>
2.1. Роль и место мультимодальных текстов в современном иноязычном обучении в аспекте преподавания РКИ.....	68-87

2.1.1. Осмысление лингводидактического потенциала мультимодальных текстов в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам.....	69-72
2.1.2. Методический потенциал цифровых текстов с разной доминирующей модальностью.....	72-87
2.2. Принципы внедрения цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ .....	87-98
2.2.1. Реализация ключевых принципов обучения РКИ на материале мультимодальных текстов .....	88-95
2.2.2. Использование в обучении РКИ мультимодальных текстов с разной доминирующей модальностью .....	95-98
2.3. Способы использования цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ .....	98-112
2.3.1. Мультимодальный текст как средство нивелирования лексико-грамматических трудностей .....	98-103
2.3.2. Мультимодальный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции студентов.....	103-105
2.3.3. Мультимодальный текст как средство формирования навыка перекодирования текста из одной знаковой системы в другую.....	105-109
2.3.4. Мультимодальный текст как средство развития продуктивной речи студентов.....	109-112
Выводы по главе 2.....	113
<b>ГЛАВА 3. Обучение созданию цифровых мультимодальных текстов в практике преподавания РКИ.....</b>	<b>114-156</b>
3.1. Экспериментальная проверка принципов интеграции мультимодальных текстов в обучение РКИ.....	114-126
3.1.1. Эксперимент 1: проверка принципов модальности и избыточности на примере видео с текстовым сопровождением (субтитрами).....	115-121
3.1.2. Эксперимент 2: проверка принципа сегментирования на примере видеоскрайбинга.....	121-126

3.2. Экспериментальное обучение иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста.....	126-136
3.2.1. Разработка технологии обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста.....	126-130
3.2.2. Процедура экспериментального обучения.....	131-132
3.2.3. Диагностика результатов обучения учащихся с использованием разработанной технологии .....	132-136
3.3. Экспериментальное обучение преподавателей РКИ созданию видеоскрайбинга.....	136-155
3.3.1. Практика использования преподавателями РКИ мультимодальных текстов.....	137-146
3.3.2. Апробация методических рекомендаций для преподавателей РКИ по созданию цифровых мультимодальных текстов.....	146-155
Выводы по главе 3.....	156
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>157-160</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>161-184</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А. Портфель методических материалов.....</b>	<b>185-196</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Вопросы к эксперименту 1.....</b>	<b>197-199</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В. Контрольно-измерительные материалы к эксперименту 2.....</b>	<b>200-202</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Анкета для преподавателей.....</b>	<b>203-208</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Д. Примеры работ студентов, выполненные в ходе экспериментального обучение иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста .....</b>	<b>209</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало появлению новых форм представления материала в цифровой среде, основанного на интерактивности, гипертекстовости и мультимодальности. Эти изменения затронули, в том числе, сферу обучения языкам.

Основной единицей коммуникации в цифровой среде становится текст, сочетающий в себе разные знаковые системы. Восприятие такого семиотически неоднородного (мультимодального) цифрового текста отличается от восприятия бумажного текста. В цифровой среде читатель получает информацию из нескольких каналов одновременно, в связи с чем возникает проблема избыточности, заключающаяся в возможном негативном влиянии аудио- и видеофрагментов на понимание текста. С другой стороны, цифровая среда за счет мультимодальности создает благоприятные условия для применения фундаментальных дидактических принципов, например, принципа наглядности и коммуникативности. Особенности восприятия современных цифровых жанров, таких как инфографика, лонгрид, видеоскрайбинг, короткие видео с текстовым сопровождением, пост в социальной сети, видео с субтитрами и пр., должны учитываться при составлении цифровых учебных материалов по русскому языку.

**Актуальность исследования** обусловлена следующими обстоятельствами:

1. Трансформация повседневной коммуникативной реальности: традиционные печатные тексты постепенно вытесняются цифровым контентом. Коммуникативный подход в обучении РКИ предполагает обучение языку на аутентичном материале, в связи с этим важной методической задачей становится обучение работе с цифровыми мультимодальными текстами и на материале этих текстов.

2. Переход учебной коммуникации в цифровую среду, распространение форматов дистанционного и смешанного обучения. Стремительное развитие ИКТ и усиление роли цифровых образовательных ресурсов меняет подход к обучению грамотности — в ряде стран обучение на материале цифровых мультимодальных

текстов прописано в образовательных стандартах. В России умение преподавателя свободно применять ИКТ для организации учебного процесса на всех его этапах является важным элементом профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка; значимым и востребованным в современных реалиях умением преподавателя является умение интегрировать в учебный процесс тексты новой природы.

3. Вероятное изменение лингвокогнитивных привычек студента. Развитие современных технологий изменило принципы восприятия информации, и, согласно исследованиям, процесс цифрового чтения существенно отличается от чтения печатных текстов. Кроме того, цифровой формат представления информации способствовал формированию в современном человеке таких поведенческих паттернов, как качества, как многозадачность, склонность к визуальному восприятию информации, тяготение к малым жанрам коммуникации, которые необходимо принимать во внимание при составлении учебных материалов.

**Объектом исследования** является процесс обучения РКИ с использованием цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ.

**Предметом исследования** является методика использования цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ.

**Цель исследования** заключается в выявлении методического потенциала цифровых мультимодальных текстов и в разработке методики внедрения цифровых мультимодальных текстов актуальных жанров в обучение русскому языку как иностранному.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования была выдвинута следующая **гипотеза**: цифровые мультимодальные тексты обладают высоким методическим потенциалом в обучении РКИ, при условии учёта семиотической природы конкретного текста и особенностей комбинирования модальностей в нем, а также при условии сформированности мультимодальной грамотности преподавателя.

Для достижения указанной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы потребовалось решить следующие следующие задачи:

- охарактеризовать цифровую среду с точки зрения ее семиотической неоднородности;
- систематизировать мультимодальные тексты по структурным особенностям и характеру отношений между модальностями;
- проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования, дать определение понятию *мультимодальный текст* и разграничить смежные с ним понятия;
- описать особенности восприятия цифровых мультимодальных текстов в образовательном контексте;
- охарактеризовать изменения в подходах к обучению грамотности;
- дать определение мультимодальной грамотности в контексте иноязычного обучения;
- выявить роль цифровых мультимодальных текстов в современном иноязычном обучении в аспекте преподавания РКИ;
- описать методический потенциал текстов с разной доминирующей модальностью на примере инфографики, лонгрида и видеоскрайбинга;
- сформулировать принципы интеграции цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ;
- выявить конкретные способы внедрения цифровых мультимодальных текстов с разной доминирующей модальностью в обучение РКИ;
- провести экспериментальную проверку работы сформулированных принципов интеграции цифровых мультимодальных текстов с группами иностранных учащихся с целью выявления особенностей распределения внимания иностранных учащихся и ведущих стратегий работы с мультимодальными текстами, а также влияния цифровых мультимодальных текстов на мотивацию студентов;

– разработать алгоритм по обучению иностранных учащихся созданию цифрового мультимодального текста на примере инфографики и провести его экспериментальную проверку;

– проанализировать опыт использования преподавателями цифровых мультимодальных текстов на занятиях по русскому языку;

– разработать и апробировать методические рекомендации для преподавателей РКИ по созданию цифровых мультимодальных текстов и их применению в учебном процессе.

Для решения поставленных задач были использованы **методы и подходы** целого ряда смежных дисциплин: лингвистики и семиотики, экспериментальной лингводидактики, а именно описательно-аналитический метод, сравнительно-сопоставительный метод, статистический метод, метод интроспекции, метод анкетирования, метод педагогического эксперимента, метод педагогического наблюдения.

**Теоретическую базу** исследования составили труды ученых в следующих областях:

– теория и методика обучения русскому языку как иностранному и иностранных языков (Э. Г. Азимов, А.А. Акишина, А.Р. Арутюнов, Т.М. Балыхина, Е.М. Верещагин, Л.Л. Вохмина, М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, Н.В. Кулибина, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин),

– цифровая лингводидактика (Э.Г. Азимов, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолов, М.Ю. Лебедева, А.В. Тряпельников и др.),

– мультимодальный текст как сложная семиотическая категория (Л.С. Большакова, Г.В. Ейгер, М.И. Киосе, Е.Д. Некрасова, А.Г. Сонин, Ю.А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, В.Л. Юхт, G. Kress, T. van Leeuwen),

– мультимодальный текст как средство обучения языку (Н.В. Белова, Е.И. Казакова, М.Ю. Лебедева, Е.В. Рублева, В.А. Сенцова, R. Mayer, W. Schnotz).

**Материалом** исследования послужили цифровые мультимодальные тексты (инфографика, лонгрид, видеоскрайбинг, видео с текстовым сопровождением), подобранные на сайтах ведущих информагентств, а также разработанные автором,



преподавателями и студентами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, слушателями курса повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного «Обучение русскому языку в цифровую эпоху» Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (тема курса «Мастерская цифрового педагога: создаем цифровой учебный контент по РКИ»), одним из преподавателей которого являлся автор исследования.

**Научная новизна** исследования состоит во всестороннем лингвосомиотическом анализе цифрового учебного текста в аспекте обучения РКИ и определяется следующими результатами:

– проанализирован феномен цифрового мультимодального текста с точки зрения его структурных особенностей, характера отношений между модальностями, а также места в ряду смежных понятий (*креолизованный, поликодовый, мультимедийный, дисплейный и др.*);

– описаны психолингвистические особенности восприятия цифровых мультимодальных текстов в сравнении с бумажными, зависящие от структурных особенностей текста, а также читательских навыков студентов и проявляющиеся в преобладании стратегий сканирования и скимминга, специфических паттернов просмотра страницы цифрового текста;

– обоснована необходимость трансформации подхода к обучению грамотности в сфере РКИ в русле концепции мультимодальной грамотности, подразумевающей образовательный конструкт, который предполагает целенаправленное формирование умений создавать смысл с помощью разных семиотических систем, и доказано, что для успешного формирования мультимодальной грамотности студентов необходимо развитие мультимодальной грамотности преподавателя;

– определен методический материал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ – внедрение таких текстов в учебный процесс способствует, в частности, снятию лексико-грамматических трудностей в процессе обучения РКИ, формированию лингвострановедческой компетенции студентов, развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, а также

формированию навыка медиации, то есть перекодирования текста из одной знаковой системы в другую;

– сформулированы принципы внедрения цифровых мультимодальных текстов в процесс обучения РКИ, среди которых основным является принцип учета семиотической структуры текста, кроме того, использование цифровых мультимодальных текстов должно опираться на принципы мультимедийного обучения, такие как принцип мультимедийности, принцип модальности, принцип избыточности, принцип связности, принцип фрагментарности с учетом специфики работы этих принципов в ситуации обучения иностранному языку.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в:

– систематизации опыта исследований по восприятию мультимодальных текстов, бытующих в цифровой среде, и рассмотрении этих данных в аспекте иноязычного обучения;

– обосновании высокого потенциала цифровых мультимодальных текстов с разной доминирующей модальностью в обучении РКИ на основе выявленных лингвосемиотических характеристик.

**Практическая значимость** работы заключается в разработке на основе экспериментальных данных конкретных способов внедрения цифровых мультимодальных текстов в обучение русскому языку как иностранному, направленных на развитие речевых и коммуникативных навыков и умений с опорой на цифровые мультимодальные тексты и учитывающих семиотическую природу конкретного мультимодального текста. Разработанные способы интеграции цифровых мультимодальных текстов в процесс обучения РКИ представляют ценность для преподавателей-практиков: их применение возможно как во время практической работы преподавателя, так и в качестве модели для создания собственных методических разработок. Полученные результаты исследования могут быть использованы при написании учебных пособий по РКИ, создании цифровых образовательных ресурсов по РКИ, а также в специальных курсах подготовки и повышении квалификации преподавателей РКИ.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Цифровой текст обладает разнородной семиотической структурой, которая характеризуется комбинированием различных модальностей (вербальной, визуальной (статической и динамической), аудиальной) и обеспечивает его методический потенциал.

2. Специфика семиотической организации цифровых мультимодальных текстов обеспечивает отличия в восприятии учащимися таких материалов по сравнению с бумажными текстами, проявляющиеся в уникальных стратегиях чтения, которые могут оказывать влияние на качество понимания информации.

3. Принципы интеграции цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ базируются на особенностях семиотической структуры таких текстов и специфике когнитивных процессов их обработки.

4. Структурные особенности цифровых мультимодальных текстов делают наиболее эффективным их использование в обучении РКИ для решения следующих методических задач: для снятия лексико-грамматических трудностей, для формирования лингвострановедческой компетенции студентов, для формирования навыка перекодирования текста из одной знаковой системы в другую, для развития речевых и коммуникативных навыков и умений в зависимости от этапа обучения и уровня владения русским языком.

5. Условием успешной интеграции мультимодальных текстов в практику обучения РКИ является развитие мультимодальной грамотности как компонента профессиональной компетенции преподавателя РКИ, а также опора на методические рекомендации по использованию таких текстов в образовательном процессе.

**Апробация работы** осуществлялась на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Высшей школе перевода МГУ им. М.В. Ломоносова. В эмпирических исследованиях приняли участие:

– студенты подготовительного факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (21 студент)

– студенты Высшей школы перевода МГУ им. М.В. Ломоносова (20 человек)

- студенты факультета обучения РКИ Института Пушкина (86 человек)
- студенты филологического факультета Института Пушкина (23 человека)
- российские и зарубежные преподаватели РКИ в рамках программ повышения квалификации (27 человек).

Подходы к использованию цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ, разработанные в исследовании, были применены при создании онлайн-курсов по русскому языку для портала «Образование на русском».

Основные положения и результаты исследования обсуждались на следующих научно-практических конференциях:

1. Аспирантское объединение Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 25 апреля 2018 года.
2. Международная научно-практическая конференция «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения», 24 мая 2018 года.
3. VI Конгресс РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», 12-14 октября 2018 года.
4. Международная научно-практическая конференция «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития», 10 декабря 2018 года.
5. Научный онлайн-семинар молодых ученых-русистов Института Пушкина и Университета им. Джавахарлала Неру, 22 апреля 2019 г.
6. I Открытый Всероссийский форум преподавателей иностранных языков «Иностранные языки — новому поколению профессионалов» (Йошкар-Ола, 20-21 июня 2019 г.).
7. Международный научный форум «Сетевая коммуникация: новые форматы для образования, науки и продвигающих коммуникаций» (Санкт-Петербург, 27 ноября 2020 г.).
8. Московский международный салон образования — 2020 (Москва, 26-29 апреля 2020 г.).

9. Международная научная конференция «Русский язык в современном научном и образовательном пространстве», посвященная 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной (29 октября 2020 г.)

По теме диссертации опубликовано 11 работ, в том числе 5 статьи в рецензируемых периодических научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ, одно из которых также включено в список рецензируемых научных изданий, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования (Scopus).

**1. Кривенко О. Ф. Технология обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста: результаты экспериментального исследования //Русский язык за рубежом. – 2022. – №. 5. – С. 47-54.**

**2. Купрещенко О.Ф. Экспериментальное исследование особенностей восприятия видеозаписей с субтитрами в разных форматах при обучении иностранному языку //Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2020. — № 1. — С. 27-32.**

**3. Купрещенко О. Ф. Учебный лонгрид как мультимодальный текст: к вопросу о специфике жанра //Общество. Коммуникация. Образование. — 2020. — Т. 11. — №. 2. — С. 69-77.**

**4. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд //Perspectives of Science & Education. — 2020. — Т. 46. — №. 4. — С. 74-98.**

**5. Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Интерактивность как свойство цифрового учебного текста и ее дидактический потенциал // Мир русского слова. — 2021. — №2 — С.80-87.**

**6. Купрещенко О.Ф. Коммуникация в цифровой среде: к вопросу о терминологии. Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного». Сборник материалов. Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. — 2018. — С. 65-69.**

7. Купрещенко О.Ф. Инфографика как жанр дисплейной коммуникации и её роль в обучении РКИ. Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. — 2018. — С. 475-480.

8. Купрещенко О.Ф. Инфографика в системе жанров интернет-коммуникации. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур. Отв. ред. И.А. Лешутина. — 2018. — С. 770-773.

9. Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Мультимодальный учебный текст: типы взаимодействия вербального и визуального компонентов. Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1405-1410.

10. Купрещенко О.Ф. Особенности разработки и реализации заданий в рамках онлайн-курса РКИ на портале «Образование на русском». Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития». М., 2019. С. 62-67.

11. Лебедева М. Ю., Купрещенко О. Ф. Цифровое чтение в современной школьной реальности: взгляд с позиции учителя //Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. — 2020. — С. 248-250.

Объем и структура исследования определяются поставленными в нем целями и задачами. Общий объем диссертации – 209 страниц. Работа содержит введение, три главы, заключение, библиографию, 5 приложений.

Во **введении** обосновываются актуальность и научная новизна исследования. Определяются цели и задачи диссертации, указываются степень

разработанности темы и методы исследования, устанавливаются основные теоретические предпосылки, излагается теоретическая и практическая значимость, а также формулируются положения, выносимые на защиту.

1 глава **«Теоретические основы исследования методического потенциала цифровых мультимодальных текстов в практике обучения русскому языку как иностранному»** посвящена характеристике структурного своеобразия семиотически неоднородных текстов и влиянию их структуры на особенности восприятия текстов в цифровой среде. Систематизированы термины, обозначающие тексты, состоящие из нескольких знаковых системы, и дано обоснование выбора термина *мультимодальный* для настоящего исследования. Приводятся существующие классификации семиотически неоднородных текстов в зависимости от структурных особенностей и характера отношений между модальностями. Описываются закономерности, по которым строится процесс восприятия мультимодального текста, в сравнении с чтением печатного текста. Раскрывается понятие мультимодальной грамотности и анализируется трансформация подходов к обучению языку, произошедшая в результате постепенного вытеснения бумажных текстов цифровыми материалами.

2 глава **«Внедрение мультимодальных текстов в современное иноязычное обучение в аспекте преподавания РКИ»** содержит анализ методического потенциала цифровых мультимодальных текстов, формулируются принципы и способы интеграции таких материалов в учебный процесс на примере текстов в разной доминирующей модальностью — инфографики, лонгрида и видеоскрайбинга.

3 глава **«Обучение созданию цифровых мультимодальных текстов в практике преподавания РКИ»** содержит экспериментальную проверку принципов внедрения мультимодальных текстов в обучение РКИ. Приводится разработанный алгоритм по работе над созданием инфографики в иностранной аудитории, описывается эксперимент, в ходе которого студенты конструировали собственный цифровой мультимодальный текст. Предлагаются методические рекомендации по конструированию цифровых учебных материалов по РКИ в

формате видеоскрайбинга, способствующие формированию мультимодальной грамотности преподавателей РКИ.

В **Выводах по главам** и **Заключении** подводятся итоги исследования и намечаются его перспективы. **Библиографический список** включает используемые и цитируемые в диссертации научные труды (236 наименований). В **Приложениях** приводятся анкета для преподавателей, измерительные материалы экспериментов и примеры цифровых мультимодальных текстов, разработанных под руководством автора диссертации.



## **ГЛАВА 1. Теоретические основы исследования методического потенциала цифровых мультимодальных текстов**

### **1.1. Мультимодальный текст: определение, структурно-семиотические особенности и жанровые разновидности**

В данном разделе рассматривается понятие мультимодального текста, определяется его место в цифровой коммуникативной среде и его феноменообразующие свойства, обосновывается выбор этого термина из широкой терминологической группы, описывающей семиотически неоднородные тексты, а также представляются подходы к типологизации мультимодальных текстов по различным основаниям.

#### **1.1.1. Семиотическая неоднородность как феноменообразующее свойство цифровой среды**

Современная коммуникация характеризуется широким распространением гибридных текстов, сочетающих в себе несколько семиотических систем. Способы передачи информации с развитием технологий становятся более разнообразными, однако сам феномен трансляции смысла через несколько каналов, не нов.

Вне цифровой среды семиотическая неоднородность характеризует как устное, так и письменное общение. В первом случае смысл высказывания создается с использованием таких каналов коммуникации, как аудиальный (включая вербальный и просодический) и визуальный (жесты, мимика, проксемика и пр.). Для правильного декодирования сообщения имеют значение также паравербальные элементы, такие как интонация или тембр голоса. При таком понимании практически любой акт коммуникации, в котором собеседники могут слышать и видеть друг друга, является семиотически осложненным, так как смысл сообщения извлекается адресатом и из самих слов, и из сопровождающих

их невербальных элементов. По мнению Р.О. Якобсона, самыми сложными по набору семиотических средств, передающих информацию, являются мюзиклы [Якобсон 1985, С.321]. Среди современных примеров семиотически осложненных текстов одними из наиболее разнообразных по количеству способов передачи смысла считаются рекламные ролики, которые используют «весь диапазон просодических характеристик звучащей речи: интонация, мелодика, пауза, ударение и т.д.» [Аmineва 2014].

В случае письменного общения значение сообщения складывается из вербальных и невербальных знаков (изображения, шрифт и пр.) [Лебедева, Куваева 2020, с. 30]. Традиционная коммуникация, происходящая вне цифровой среды, обладает достаточно большим репертуаром способов передачи смысла с помощью невербальных знаков. При этом невербальные компоненты играют не просто декоративную функцию, а могут оказывать существенное влияние на смысл сообщения. В качестве примера приведем сообщение, значение которого меняется в зависимости от шрифта:

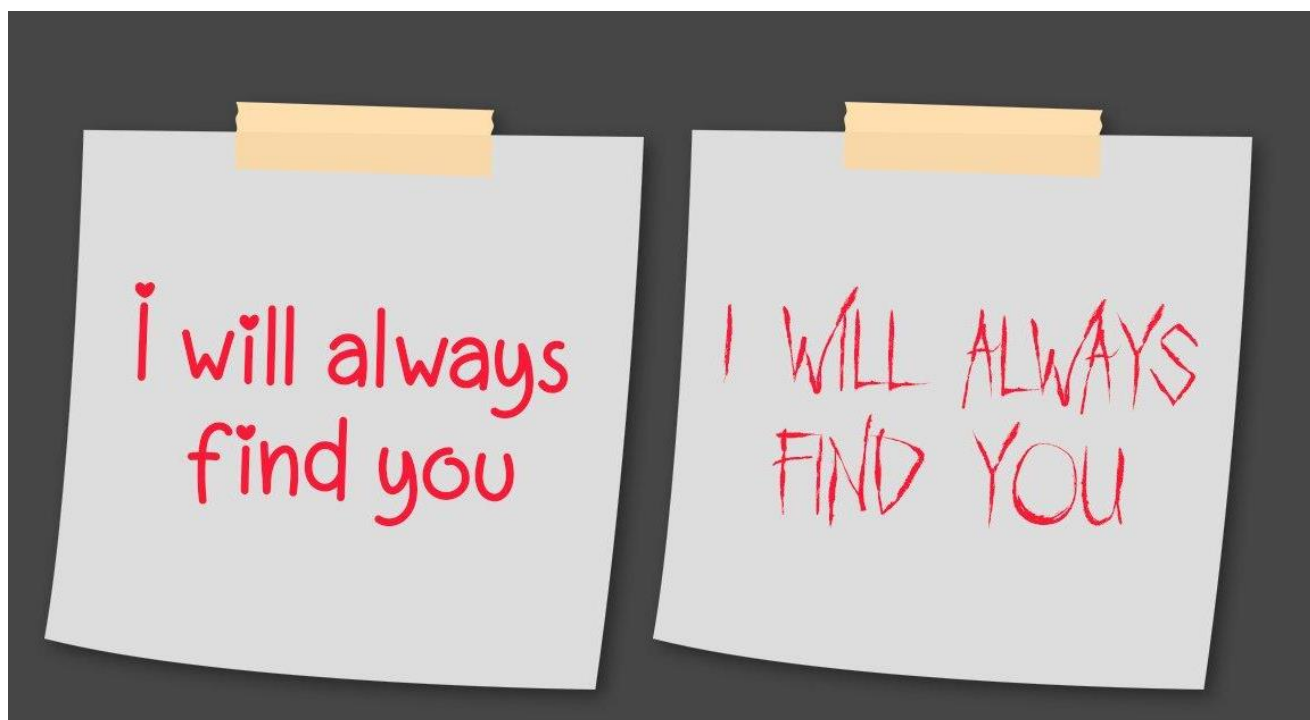


Рисунок 1. Пример письменного семиотически неоднородного текста

Оба сообщения содержат фразу, которая переводится с английского языка «Я всегда тебя найду», однако из-за разных способов написания текст на первом

стикере воспринимается как признание человека, который любит адресата, а текст на втором стикере – как угроза.

Исследователи подчеркивают, что для современной коммуникации характерно вытеснение письма изображением. Так, считается, что информационная ёмкость невербальной составляющей в большинстве случаев является более высокой, чем вербальной [Анисимова 2003]. В качестве примера можно привести популярные в интернете жанры мемов и демотиваторов, где визуальный компонент непосредственным образом меняет смысл вербального компонента.



Рисунок 2. Пример влияния визуального компонента на смысл текста

Описывая специфику коммуникации в цифровой среде, Г. Кресс отмечает недостаточность одной семиотической системы (в терминологии автора – модальности) для полной передачи смысла. Если доступны две модальности –

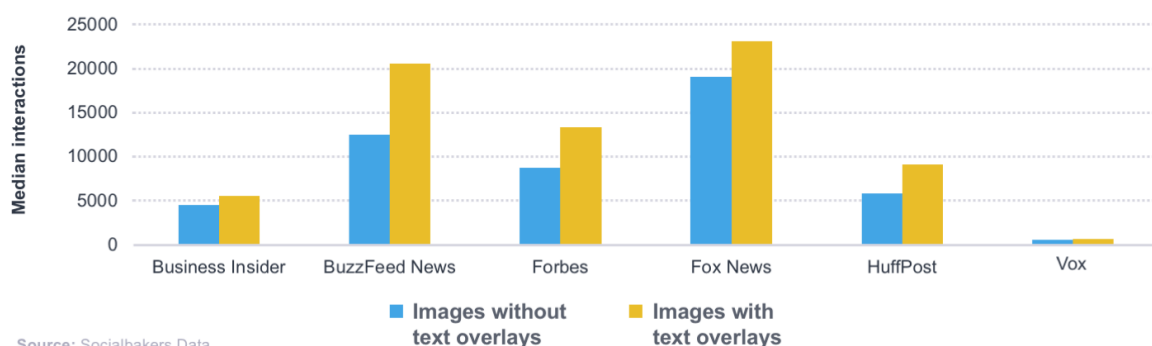
например, изображение и письмо – скорее всего, они будут использоваться для различных целей. Другими словами, каждая модальность несет только часть информационной нагрузки, и вербальная составляющая текста больше не может передавать все смыслы.

Однако именно в цифровой среде свойство текста сочетать в себе несколько семиотических систем достигает наибольшего выражения: «максимальное разнообразие одновременно используемых модальностей характерно для современного интернета, сочетающего множество взаимодействующих средств — графических (как статических, так и движущихся) и звуковых» [Кибрик 2010, с. 147]. Так, спектр семиотических компонентов цифрового текста существенно шире, в отличие от текста бумажного: это не только статические иллюстрации, но и интегрированные звуковые и движущиеся изображения [Burnett 2002; Kress 2003b]. Ученые отмечают, что важной особенностью цифровой среды является возможность трансляции смысла с помощью любой из модальностей, что отличает ее от прежних способов передачи информации, для которых характерна устойчивая ассоциация модальности (например, письмо) с носителем (например, книга) [Kress 2003a]. М.Ю. Лебедева отмечает, что особая семиотическая — мультимодальная — природа текстов в цифровой среде, наряду со спецификой каналов коммуникации, характеристик коммуникантов, является системообразующим фактором цифрового общения [Лебедева 2018, с. 581].

Р. Вудс и К. Хастингс отмечают, что в настоящее время среднестатистический потребитель медиа воспринимает сотни тысяч слов, большинство из которых сопровождаются различными визуальными знаками [Woods, Hastings 2009]. Цифровые жанры, такие как посты и комментарии в социальных сетях, твиты и лонгриды, блоги и влоги, электронные письма и короткие сообщения, имеют неоднородную семиотическую природу. Например, известно, что в Инстаграме, который создавался как социальная сеть с доминирующей визуальной модальностью и текстовая часть постов которого ограничена количеством знаков, пользователи чаще взаимодействуют с публикациями, содержащими, помимо фотографии, письменный текст.

## Instagram Images with Text Overlays Receive More Interactions Compared to Images without Text Overlays

Distribution of Interactions Received by Images with and Without Text Overlays Published by Media Companies on Instagram



Source: Socialbakers Data

Date Range: January – December, 2017

Data Sample: 6794 Instagram posts published by Business Insider, BuzzFeed News, Forbes, Fox News, HuffPost, and Vox



Рисунок 3. Взаимодействие пользователей с контентом в Instagram в

зависимости от наличия текстового компонента. Источник —

<https://www.socialbakers.com/blog/2758-how-to-get-more-likes-on-instagram-as-a-media-brand>

Цифровая среда дает возможность не только воспринимать семиотически неоднородные тексты, но и самостоятельно создавать их. В отличие от статичных печатных текстов, созданных обычно одним автором или авторским коллективом, цифровые тексты могут трансформироваться, изменяться и дополняться читателями, которые таким образом становятся соавторами текста [Barton, Lee 2013]. При этом изменения, вносимые читателями в текст, также имеют мультимодальную природу — например, в комментариях пользователи нередко используют эмодзи, gif-изображения, выделяют части текста графически с помощью прописных букв и т.п.

С развитием технологий важной проблемой становится выбор модальности, так как для каждой модальности характерны определенные закономерности в передаче информации. Если раньше определенная модальность соответствовала той или иной среде (например, письменная модальность и книга), то сейчас у авторов текстов появляется возможность выбирать модальность в зависимости от собственной цели. Это ставит перед создателями семиотически неоднородных

текстов вопрос о том, какие преимущества и ограничения есть у определенной модальности, как разные модальности сочетаются друг с другом и какая комбинация семиотических кодов наиболее эффективна для передачи смысла. Проблема выбора модальности при создании текста и понимание закономерностей подобных материалов особенно важны в образовательном контексте, так как психолингвистические особенности восприятия семиотически неоднородных текстов учащимися непосредственно влияют на качество обучения.

### **1.1.2. Типология мультимодальных текстов**

Семиотически неоднородные тексты чрезвычайно разнообразны, они отличаются друг от друга не только количеством модальностей, но и тем, как информация распределяется между элементами мультимодального текста. Такое разнообразие способов представления мультимодального материала привело к созданию большого количества классификаций текстов, передающих значение с помощью нескольких знаковых систем.

#### **Классификации мультимодальных текстов по структурным особенностям**

Наиболее очевидным является разграничение мультимодальных текстов *по количеству модальностей*, из которых состоит текст. Так, А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина (2014) выделяют такие группы семиотически неоднородных текстов:

- тексты с двумя компонентами (вербальный + иконический);
- тексты с тремя компонентами (вербальный, иконический и, например, тактильный).

Стоит отметить, что для цифрового мультимодального текста наряду с вербальным и визуальным компонентами характерно наличие аудиальной модальности. Выделение динамической семиотической системы (анимированные

изображения, видео) позволяет говорить о мультимодальных текстах, состоящих из четырех модальностей.

Одним из феноменообразующих свойств цифровых мультимодальных текстов, которые мы будем подробнее анализировать ниже, является гипертекстовость, то есть возможность включения ссылок на внешние ресурсы или на фрагменты текста внутри одного документа. При этом нередко встречаются примеры мультимодальных текстов в цифровой среде без гиперссылок, в связи с чем исследователи предлагают такую классификацию *по гипертекстовой сложности*:

– тексты с гиперкодом: в составе мультимодального<sup>1</sup> текста имеется код, прочтя который можно перейти по гиперссылке к другому тексту.

– тексты без гиперкода: объектной гиперсвязи не наблюдается [Мусохранова, Крапивкина 2014].

Несмотря на стремление к краткости и сжатости презентации материала, в цифровой среде широко распространены объемные тексты, состоящие из нескольких смысловых блоков. По степени композиционной сложности разделяют:

– простые тексты: тексты, состоящие из одного «модуля» и не имеющие продолжений.

– сложные тексты: тексты, состоящие из двух или более модулей, связанных между собой по смыслу. Первый модуль отличается незавершенностью, открытостью к самым разным вариантам интерпретации. Последующие модули проливают свет на проблему интерпретации первого и несут в себе смысловое ядро текста [Там же].

Кроме того, мультимодальные тексты разграничивают *по характеру знаковых систем и способу их восприятия*:

– визуальные (печатные тексты: учебники, комиксы, плакаты, объявления, реклама, карикатуры, фотографии, таблицы, карточки, схемы, картины (рисунки), экранные средства: диафильмы, диапозитивы, транспаранты, презентации и т.д.),

---

<sup>1</sup> В терминологии авторов «креолизованные тексты»

– аудиальные (аудиозаписи: звучащая реклама, объявления, песни, радиопередачи и т.д.)

– аудиовизуальные (фильмы, музыкальные клипы, мюзиклы, компьютерные игры и т.д.) [Сенцова 2017].

### **Классификации мультимодальных текстов по характеру отношений между модальностями**

Для семиотически неоднородных текстов характерны разные способы распределения смысла между модальностями. Большое количество работ исследуют отношения между письменными вербальными и иллюстративными компонентами. Например, МакКлауд (1993) классифицирует отношения изображение-текст с точки зрения их равного / неравного вклада в значение:

- изображения иллюстрируют, но существенно не дополняют текст;
- изображения преобладают над текстом, а слова не добавляют существенной информации к значению изображения;
- слова и изображения передают одно и то же сообщение;
- слова усиливают или дополняют изображение, или наоборот;
- слова / изображения передают разные значения, не пересекаясь;
- слова рассматриваются как неотъемлемые части изображения;
- изображение / слова вместе передают идею, которую ни один из них не может передать самостоятельно.

Стоит отметить, что эта классификация была разработана для печатных текстов, но применима для отношений между вербальным и визуальными элементами и в цифровой среде.

Классификация МакКлауда легла в основу структурирования мультимодальных текстов по типу вербально-визуальных отношений. Так, М.Б. Ворошилова выделяет следующие типы корреляции между вербальным и невербальным компонентами:

- параллельная корреляция: семантика, прагматический потенциал вербального и невербального компонента совпадают практически полностью;



– перекрестная корреляция: семантический, прагматический потенциал вербального и невербального компонента частично перекрывают друг друга;

– оппозитивная корреляция: содержание, переданное невербальными средствами, вступает в противоречие с вербальной информацией, вследствие чего возникает комический эффект;

– интерпретативная корреляция: между содержанием вербального и невербального компонентов связь устанавливается не прямо, а на ассоциативной основе;

– поддерживающая корреляция: один компонент дополняет, поддерживает семантику второго в интересах совместной передачи информации, ставя некий важный акцент [Ворошилова 2013, с. 35–37].

Похожие классификации предлагают Е.Е. Анисимова (2003), В.В. Сазонов и К.Ш. Шошников (1975), Ю.А. Гордеев (2001).

О.В. Пойманова систематизирует мультимодальные тексты (в терминологии автора «*видеовербальные тексты*») по двум критериям: соотношение объема информации, которая передается вербальным и невербальным компонентом и роль изображения:

– репетиционные: изображение в основном повторяет вербальный текст;

– аддитивные: изображение привносит значительную дополнительную информацию;

– выделительные: изображение «подчеркивает» какой-то аспект вербальной информации, которая по своему объему значительно превосходит невербальную;

– оппозиционные: содержание, переданное картинкой, вступает в противоречивые с вербальной информацией, на основе чего часто возникает комический эффект;

– интегративные: изображение встроено в вербальный текст или вербальный текст дополняет изображение в интересах совместной передачи информации.

– изобразительно-центрические: тексты с ведущей ролью изображения, в которых вербальная часть лишь поясняет и конкретизирует его [Пойманова 1997].

В.А. Сенцова, обобщая существующие классификации, предлагает собственную:

– тексты с взаимозависимой корреляцией, в которых как вербальный, так и невербальный компонент настолько взаимосвязаны, что не могут существовать изолированно;

– тексты с невербально-доминирующей корреляцией, отличающиеся доминированием невербального компонента, который несет основной смысл;

– тексты с оппозиционной корреляцией, представляющие собой поликодовые тексты различных жанров (реклама, плакаты, карикатуры, рисунки и фотографии с подписями/надписями, интернет-тексты: мэм-эдвайсы, демотиваторы, фотографии и т.д.), в которых вследствие противоречия между содержанием, отраженным вербальными и невербальными средствами, может возникать комический эффект;

– тексты с взаимодополняющей корреляцией представляют собой поликодовые тексты, где как невербальный, так и вербальный компонент являются относительно самостоятельными элементами, дополняющими друг друга, взаимодействие которых усиливает общее значение, передающееся посредством каждой составляющей;

– тексты с вербально-доминирующей корреляцией. Для таких текстов характерна автономность вербальной части, ее независимость от невербальной. В текстах такого типа невербальная составляющая является вторичной, факультативной, дополняющей, вспомогательной, иллюстрирующей и усиливающий вербальный компонент [Сенцова 2017].

В классификациях, предложенных Поймановой и Сенцовой, отмечается объединение двух оснований для разграничения мультимодальных текстов: непосредственно отношения между текстом и изображением, а также выделение доминирующей модальности для передачи смысла. Рассмотрим, вслед за Д.П. Чигаевым, деление мультимодальных текстов на основании второго критерия отдельно (в терминологии автора «креолизованные тексты»):

– вербальноцентрические — основная часть передаваемой авторами информации сосредоточена в линейном вербальном элементе;

– медийноцентрические — основное содержание текста заключено в медийных элементах, а вербальная часть находится на периферии, ее можно легко заменить;

– интегративные — вербальные и медийные элементы, из которых состоит текст, абсолютно равноправны. В них отсутствует линейный вербальный ряд, вербальные элементы обрывочны и становятся информативными только в сочетании с элементами медийными, равно как и наоборот. Автор подчеркивает, что такие тексты изначально задумываются как креолизованные и не могут существовать в ином виде [Чигаев 2017].

### **Классификации невербальных элементов мультимодальных текстов**

Отдельно рассматриваются невербальные элементы мультимодальных текстов.

По способу визуализации исследователями выделяются следующие элементы мультимодальных текстов: фотографии, коллажи, рисунки, репродукции, диаграммы, схемы и др [Корда 2013]. Названные элементы относятся к статичным изображениям, кроме них мультимодальный текст может включать:

– интерактивную графику — интерактивные карты, схемы, панорамы и т.д.;

– аудио — фоновые звуки (природа, звуки города, тревожные и спокойные звуки и т.д.); зачитываемый диктором текст (вербальный ряд в аудиоформе); иллюстративные материалы (песни, записи исторических речей, аудиointервью и пр.);

– видео — со звуковым сопровождением (классические видеоролики (например, интервью), озвученная видеоинфографика и др.) и без звука (анимированные изображения, а также «немые» фрагменты классических видеороликов).

По виду передаваемой информации О.А. Корда с опорой на теорию И.Р. Гальперина различает визуальные элементы, несущие содержательно-фактуальную информацию (СФИ), и элементы, несущие содержательно-концептуальную информацию (СКИ) [Корда 2013].

Наличие в научных исследований такого количества классификаций семиотически неоднородных текстов, во-первых, говорит о разнообразии самого феномена мультимодального текста, во-вторых, вызывает необходимость более четкого определения центрального понятия настоящей работы и разграничения его со смежными понятиями.

### **1.1.3. Анализ терминологической группы, описывающей семиотически неоднородные тексты**

Несмотря на то, что тексты, сочетающие в себе разные знаковые системы, привлекают внимание лингвистов начиная с XX века [Якобсон 1985; Эко 1998], универсального термина для их обозначения до сих пор не существует. В научной литературе можно встретить термины *гибридные тексты*, *гипертексты*, *тексты новой природы*, *гетерогенные тексты*, *синкретические тексты*, *аудиовизуальные тексты*, *видеовербальные тексты*, *контаминированные тексты*, *интерсемиотические тексты*, *креолизованные тексты*, *полицодовые тексты*, *мультимодальные тексты*, и т.д. [Якобсон 1895; Пойманова 1997; Бельчиков 1996; Сонин 2006; Казакова 2016; Евграфова 2018; Колесникова 2018; Купрещенко 2018 и др.]

По мнению А.Г. Сонины, отсутствие системы соотносимых понятий привело к ситуации, когда «к одной категории причисляются все тексты, включающие, кроме вербальной составляющей, произведение иной семиотической природы: иллюстрированный письменный текст, телевизионная передача, функционирующий на основе компьютерной программы гипертекст интернета и другие» [Сонин 2006, с. 87]. Существенные различия между ними, подчеркивает ученый, делают невозможным формулировку общих рекомендаций рекомендации

по их использованию в качестве дидактических материалов или разработку единой для них модели понимания.

В связи с этим одной из ключевых задач исследования стала задача выбора оптимального термина, обозначающего семиотически неоднородные тексты, бытующие в цифровой среде. Для этого мы проанализировали терминологическую группу, включающую такие термины, как *креолизованный*, *поликодовый*, *мультимедийный*, *дисплейный*, *мультимодальный* и т.п. тексты, и провели разграничение между ними.

### **Характеристика текстов по степени креолизации (креолизованные и некреолизованные тексты)**

В отечественной лингвистике по отношению к семиотически осложненным текстам широко используется термин *креолизованный текст*. Этот термин был предложен Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым в 1990 году. Под *креолизованными* текстами они понимают «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [Сорокин, Тарасов 1990, с. 180]. При этом под невербальной частью исследователи в основном подразумевают визуальные компоненты, которые вместе с вербальными выступают единым информационным пространством. В ряде работ, посвященных исследованию *креолизованных текстов*, встречается термин «*иконический компонент*», который ограничивает невербальный ряд подобных текстов иллюстрациями. Такого мнения придерживается, в частности, Л.С. Большакова, которая называет *креолизованным* двухкодовый текст, «состоящий из вербального и иконического компонентов. Взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект» [Большакова 2008, с. 50]. Как видно из этого определения, спецификой *креолизованных текстов* является особая связь вербального и невербального компонентов, которая обеспечивает

полноту передачи информации при одновременном восприятии той и другой составляющей [Сорокин, Тарасов 1990].

Д.П. Чигаев, также относящий к невербальным компонентам креолизованных текстов лишь иллюстративно-визуальные единицы, их отличительной чертой называет участие в создании текста нескольких авторов:

«Объединенное грамматической, семантической, коммуникативной и когнитивной связью негомогенной лингвовизуальное образование, состоящее из вербальных и иллюстративно-визуальных знаковых единиц, созданное посредством взаимодействия нескольких авторов, выражающее в себе отношение к описываемому, направленное на определенный тип адресата и связанное с предшествующей культурной традицией» [Чигаев 2010, с. 11].

Креолизованный текст также обозначают как «изо-вербальный комплекс» (А.А. Бернацкая), «видеовербальный комплекс» (О.В. Пойманова), лингвовизуальный комплекс (Л.М. Большаянова) [Бернацкая 2000; Пойманова 1997; Большаянова 1987].

Изучение креолизованных текстов включает в себя исследование степени взаимодействия между вербальным и визуальным компонентами. С этой точки зрения различают полную и частичную креолизацию. При полной креолизации вербальный текст полностью зависит от изображения, между вербальными и невербальными компонентами наблюдается синсемантическая связь. Частичная креолизация характеризуется относительной автономностью вербальной части, связь вербальных и иконических компонентов (иллюстраций — фотографий и рисунков, таблиц и схем) автосемантическая.

В последнее время наблюдается тенденция отказа от термина креолизованный текст в пользу поликодового текста, так как, во-первых, этот термин не раскрывает характеристик описываемых текстов; во-вторых, этот термин может ассоциироваться у лингвистов с «креолизованными языками», хотя между ними нет ничего общего; в-третьих, заложенная в основу номинации страдательная форма может привести к ложной мысли, будто тексты были созданы в результате процесса их «креолизации» [Сонин 2006; Беляков 2009].

Кроме того, термин «креолизованный текст», означающий «вербальный текст, содержащий в себе невербальные элементы», по мнению В.Е. Чернявской, представляет собой проявление лингвистического логоцентризма, а именно признания приоритета языка по отношению к любым другим знаковым системам [Чернявская 2009]. При этом в настоящее время наоборот заметно доминирование визуальной знаковой системы, и цифровые тексты часто содержат минимальный вербальный компонент, который лишь дополняет иллюстрацию или видеоряд. Эта тенденция заметна на примере развития социальных сетей, которые постепенно переходят от текстового к иллюстративному формату (Инстаграм, Pinterest, TikTok). Такую форму представления текста, при которой динамическое аудиальное и визуальное содержание является первичным, а вербальная составляющая выполняет вспомогательную функцию, С.И. Седова называет обратным креолизованным текстом [Седова 2012, с. 239] и относит к таким обратным креолизованным текстам видеоролики.

### **Характеристика текстов по количеству семиотических кодов (поликодовые и монокодовые тексты)**

В качестве синонимичного креолизованному тексту часто используется термин поликодовый текст. В то же время некоторые исследователи стремятся разграничить эти термины на основании структурных особенностей обозначаемых явлений. Проанализируем понятие поликодового текста с точки зрения его места в ряду смежных понятий.

В основе номинации монокодовых и поликодовых текстов лежит понятие кода. Под кодом понимается «символ, переводящий сообщение на язык, понятный получателю» [Панфилова 2007, с. 60], который может иметь вербальный или невербальный вид и который впоследствии нужно декодировать.

По количеству кодов различают монокодовые, дикодовые и поликодовые тексты. Монокодовый текст — это гомогенное линейное или нелинейное образование, включающее коды только одной семиотической системы, прежде всего знаковой системы языка (в ее письменной форме). Примерами

монокодового нелинейного текста являются интертекст и некоторые виды гипертекста (энциклопедия, словарь, художественный текст с комментариями, но без иллюстрации) [Большакова 2008]. Дикодовый текст — нелинейное гомогенное образование, включающее коды двух (греч. *di* — «двух») знаковых систем [Там же]. К дикодовым текстам некоторые исследователи относят креолизованный текст [Сонин 2005; Большакова 2008].

В 1970-х годах В.Л. Юхт и Г.В. Ейгер создают классификацию, в которой противопоставляют моно- и поликодовые тексты. «К поликодовым текстам в широком семиотическом смысле отнесены случаи сочетания естественного языкового кода с кодом иной семиотической системы (изображения, музыка и т. п.)», — пишут ученые [Ейгер, Юхт 1974, с. 107]. В качестве примеров поликодовых текстов авторы приводят видеоклипы, телевизионную рекламу и другие продукты, содержащие аудиофрагменты [Сонин 2005; Большакова 2008]. Однако в настоящее время в работах, посвященных поликодовым текстам, в основном описывается двухчастная структура семиотически неоднородных текстов, при этом в роли невербальной части выступают различные визуальные компоненты (иллюстрации, схемы, графики и т.д.) [Большаянова 1986; Анисимова 2003; Лазарева, Горина 2003; Бойко 2006; Кирилов 2006 и др.]. В ряде научных работ исследовались такие проблемы, как: использование изображения в рекламе [Кузнецова 1984; Шестакова 1984 и др.], в афише [Бубнова 1987], карикатуре [Бернацкая 1987]; роль подписи под фото изображениями в прессе [Большаянова 1986]. В цифровой среде термин *поликодовый* активно используется по отношению к мемам, демотиваторам и т.д. [Горбачева, Варламов 2018].

При таком подходе поликодовые тексты по своей структуре оказываются близки креолизованным текстам.

Если текст состоит лишь из двух семиотических систем, предлагается разграничивать термины *поликодовый* и *креолизованный* следующим образом: термины *поликодовый* или *полисемический* текст наиболее предпочтительными для обозначения родового понятия негомогенных, синкретических сообщений



(текстов), образуемых комбинацией элементов разных знаковых систем при условии их взаимной синсемантии. Для обозначения же степени и самого факта участия в создании текста элементов разных семиотик, по мнению исследователя, целесообразно сохранить метафорический и динамический термин *креолизация* [Бернацкая 2000].

Для разграничения поликодовых и полимодальных текстов, о которых речь пойдет дальше, А.Г. Сонин предлагает называть поликодовыми тексты, различные по своей семиотической природе, но предназначенные исключительно для зрительного восприятия [Сонин 2005].

Однако не все исследователи придерживаются такой точки зрения и относят к поликодовым текстам в том числе тексты, сочетающие вербальный и аудиальный компоненты [Громова 2014; Большакова 2008].

Более того, можно встретить работы, в которых поликодовыми называют тексты, состоящие из аудиального вербального и аудиального невербального компонента. Например, Е.А. Губина выделяет собственно визуальные (реклама, публикации в журналах и газетах) и собственно аудиальные гетерогенные тексты (песни, радиопрограммы), которые характеризуются совмещением компонентов, принадлежащих к одному каналу передачи информации [Губина 2018]. Исследователь подчеркивает, что изучение таких текстов выходит за пределы лингвистики, так как, с ее точки зрения, существуют примеры поликодовых текстов, в которых вербальный компонент отсутствует (ср. инструментальную музыку в сопровождении видеоряда).

Работы А.Г. Сониной и Е.А. Губиной подводят нас к необходимости учета еще одного параметра структурно неоднородных текстов — канал восприятия. Именно этот фактор является во многом определяющим для выделения еще одного понятия — мультимодальные тексты.

## Характеристика текстов по количеству модальностей (мультимодальные и мономодальные тексты)

В ряде исследований семиотически осложненных текстов встречается термин мультимодальный (полиmodalный) текст. В основе этого термина лежит понятие модальности, которое важно не путать с обозначением текстовой категории модальности, подразумевающей субъективно-оценочную характеристику предмета речи [Гальперин 2006]. В данном случае модальность понимается как способ восприятия и обработки информации (аудиальный, визуальный, тактильный). При таком подходе наличие кодов и модальностей становится двумя самостоятельными аспектами классификации: поликодовый текст (соединяющий в себе вербальный и визуальный код) может быть и мономодальным, если он воспринимается исключительно при помощи зрительного анализатора. Этой точки зрения придерживается в том числе А.Г. Сонин, предпринявший попытку разграничить понятия *креолизованный*, *поликодовый* и *полиmodalный*. Полиmodalными исследователь считает тексты, воспринимаемые благодаря одновременной работе двух или нескольких перцептивных (сенсорных) модальностей. Такие тексты кроме письменного вербального текста включают звучащий устный текст диалогического характера и квазиустный (прочитанный вслух письменный) текст комментариев, а также дополняются элементами анимации и видеоматериалами [Сонин 2006, с. 22]. На строгом разделении понятий «мультимодальность» и «поликодовость» настаивает и Е.Д. Некрасова, называя *подикодовыми* тексты, содержащие разные семиотические визуальные (вербальные и иконические) знаки, *полиmodalным* может быть назван текст, воспринимаемый при помощи различных модальностей — каналов восприятия информации, в частности зрительной и аудиальной [Некрасова 2014].

В эту классификацию логично встраивается наиболее распространенное понимание мультимодальности, описанное в трудах А.А. Кибрика. Он пишет, что «"мультимодальный" опирается на понимание модальности, принятое в психологии, нейрофизиологии и информатике: модальность — это тип внешнего

стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [Кибрик 2010, с. 135]. Кибрик исходит из того, что мультимодален окружающий нас мир, а значит, и языковая коммуникация по природе мультимодальна. Он рассматривает преимущественно устный дискурс, выделяя вербальный и просодический (мимика, жесты, интонация, паузация и т.д.) компоненты. В корпусной лингвистике практическим результатом работы с мультимодальными текстами стало создание мультимодальных корпусов, представляющих собой «аннотированную коллекцию взаимосвязанного контента (выровненных текстов, аудио- и видеозаписей актов коммуникации), используемую в качестве модели дискурса» [Foster, Oberlander 2007]. Такие корпуса наряду с письменным текстом включают аудио- и видеозаписи процесса коммуникации. Примерами таких корпусов является корпус the Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI<sup>2</sup>), Мультимедийный русский корпус (МУРКО)<sup>3</sup>.

Однако существует и другое понимание термина *мультимодальность*, вытекающее из разграничения вербальной и визуальной модальностей. Несмотря на то, что канал восприятия у вербальных и визуальных компонентов один — зрительный, ряд исследователей относят их к разным модальностям и, соответственно, называют текст, для передачи значения которого задействуются вербальная и визуальная модальности, мультимодальным: «Семиотическая полимодальность определяется лингвистами как способность говорящих (и, соответственно, создаваемых ими текстов) совмещать знаки из семиотических систем, опирающихся на разные модусы порождения, восприятия и «упаковки» информации — зрительные («картинки»), вербальные, жестовые, музыкальные, цветовые и иные (ср. с понятием «поликодовость»)» [Волоскович 2011, с. 25]. Подобный подход соотносится с зарубежной традицией, берущей начало в работах Кресса. Кресс рассматривает мультимодальный текст в рамках теории новой грамотности, которая характеризуется постепенным вытеснением экраном

---

<sup>2</sup> URL: <https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/lindsei.html>

<sup>3</sup> URL: <http://ruscorpora.ru/instruction-murco.html>

книги как доминирующей среды коммуникации [Kress 2003a]. С точки зрения теории мультимодальности, письменный текст не может передавать значение полностью, на первый план выходят другие средства конструирования смыслов, в первую очередь, визуальные компоненты. Такая революция в языке получила название *pictorial turn*, *imagic turn* или *iconic turn* — иллюстративный поворот [Boehm, Mitchell 2009].

### **Характеристика текстов по среде функционирования (дисплейные, мультимедийные, цифровые, медиатексты, кибертексты)**

Отдельно рассмотрим термины дисплейный, мультимедийный текст и медиатекст, в основе которых лежит не структура текста, а среда его функционирования. Термин *дисплейные тексты* вводит В.Г. Костомаров. Он пишет о новой разновидности языка, появившейся в эпоху интернета — сетевой коммуникации [Костомаров 2010]. В такой коммуникации традиционные письменные тексты и изображения могут трансформироваться, картинка может становиться анимированной, а текст озвученным.

Термина *медиатекст* закрепился именно за текстами массовой коммуникации. Наличие нескольких знаковых систем является одним из признаков такого текста, медийностью (воплощение текста с помощью тех или иных медиасредств, его детерминация форматными и техническими возможностями канала), массовостью (как в сфере создания, так и в сфере потребления медиапродуктов) и открытостью текста [Казак 2012].

Мультимедийный текст, по мнению А.Г. Сониной, отличается возможностью читателя активно участвовать в структурировании воспринимаемого текста. Мультимедийным он называет произведение, доступ к гетерогенным составляющим которого регулируется компьютерной программой, изменяющей текст в зависимости от выбранной субъектом стратегии его чтения [Сонин 2005]. Такое свойство мультимедийного текста исследователь называет интерактивностью и рассматривает как главную отличительную характеристику этих текстов по сравнению с текстами полимодальными. На наш взгляд, термины

мультимедийный и полимодальный (мультимодальный) не являются понятиями одного порядка и их противопоставление неверно, так как они характеризуют текст с разных сторон. Главной характеристикой мультимедийного текста, которую отмечают исследователи медиатекстов, является использование при его создании компьютерных технологий.

Для текстов, бытующих в цифровой среде, также используется термин кибертекст, под которым понимается единый, цельный, связанный, завершённый новый тип мультимедийного текста, порождаемый в киберпространстве и выраженный разными символами, охватывающий большое семиотическое пространство, но с единым содержанием и единым смысловым образом (киберобраз) [Акишина, Тряпельников 2018].

В нашей работе для обозначения текста, созданного для цифровой среды и функционирующего в цифровой среде, используется понятие цифрового текста, которое является прямой калькой устоявшегося с 2010-х годов английского варианта (Рис. 1).

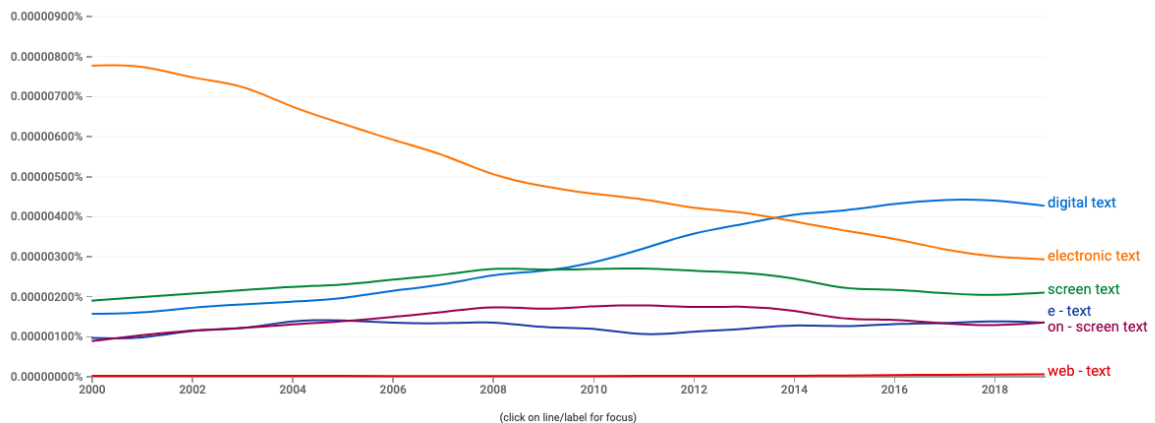


Рисунок 4 — Сравнительная частотность терминов в англоязычной литературе по данным Google Ngrams [Лебедева и др. 2020]

При этом не любой текст, размещенный на экране, является цифровым. В ряде работ заметно стремление разграничить тексты, которые являются результатом оцифровки бумажных источников, и тексты, которые обладают специфическими свойствами, возможными только в цифровой среде. Так, М. ван Ос различает тексты, которые являются копией «обычного» текста (например, его

pdf-копией) и текста, которые специальным образом были созданы для экрана и обладают, например, гипертекстовыми связями) [van Os 2014]. Таким образом, в данной работе под цифровыми текстами мы понимаем создаваемые и распространяемые с помощью компьютерных технологий тексты, характеризующиеся мультимодальностью, интерактивностью и гипертекстовостью.

### **Обоснование выбора термина мультимодальный текст для обозначения семиотически неоднородных текстов в исследовании**

Итак, в центре данного исследования находятся цифровые (с точки зрения среды функционирования) мультимодальные (с точки зрения семиотической природы) тексты.

Термин *мультимодальный* широко распространен в международных англоязычных статьях: под мультимодальными текстами зарубежные исследователи понимают тексты, смысл которых складывается из знаков различных семиотических систем (вербальной, визуальной статической (иллюстрации, шрифт) и динамической (анимация, видео) и т.д.). Создание *цифровых* мультимодальных текстов предполагает использование коммуникационных технологий, а значит, возможно добавление аудио- и видеофрагментов, в то же время мультимодальные тексты также могут быть представлены на бумаге или в непосредственном межличностном общении. Таким образом, в иностранной традиции для цифровых текстов, которые являются предметом нашего исследования, даже если они состоят только из письменного текста и изображения, применяется термин *multimodal* [Unsworth 2007; Van Leeuwen 1992; Fang-ben 2010]. В отечественной лингвистике по отношению к цифровым текстам также наблюдается тенденция использования термина *мультимодальный* [Глебова, Платонова 2016; Никулина 2017].

Для включения нашей работы в международный контекст мы будем использовать термин *мультимодальный текст* независимо от количества входящих в него семиотических систем. Мультимодальным текстом в данной работе, вслед за Крессом [Kress 2003] и Уолш [Walsh 2009], мы называем текст,

который передает информацию с помощью нескольких модальностей (письменный текст, изображение, звук, анимированные элементы) и понимание которого зависит от умения извлекать смысл из каждой модальности и от распознавания взаимосвязей между ними.

## **1.2. Психолингвистические особенности восприятия и понимания мультимодальных текстов**

Эффективность использования цифровых мультимодальных текстов в учебных целях определяется не только качеством самого контента, но и объективными особенностями восприятия учащимися такого типа текстов. Специфика взаимодействия учащихся в мультимодальными текстами, в частности, переключение с одной модальности на другую, необходимое для интерпретации семиотически неоднородных текстов, в некоторых случаях затрудняет процесс интерпретации, а в некоторых — наоборот, ускоряет и упрощает [Киосе 2021]. В данном разделе мы рассмотрим, как влияют на понимание и образовательные результаты феноmenoобразующие свойства цифрового текста, а также различные способы комбинирования семиотических систем цифрового мультимодального текста.

### **1.2.1. Восприятие мультимодальных текстов как частный случай цифрового чтения**

Законы, по которым строится процесс цифрового чтения мультимодального текста, отличаются от чтения традиционных печатных текстов. Основное отличие мультимодального текста касается распределения внимания между различными модальностями текста: исследователи отмечают, что каждая модальность несёт только часть информационной нагрузки. При этом письмо и изображение организуются по-разному. Организация письма, все ещё опираясь на логику речи, управляется логикой *времени* и логикой *последовательности* его элементов во

времени. Организация изображения, напротив, регулируется логикой *пространства* и логикой *одновременности* его визуальных / изображаемых элементов в пространстве. Влияние экрана как средства передачи информации проявляется в том, что любой текст, представленный на экране (даже содержащий только вербальную модальность), регулируется логикой изображения [Kress 2003]. Таким образом, значение мультимодального текста зависит не от последовательности элементов, а от их расположения. Соответственно, восприятие такого текста отличается от восприятия письменного текста. Когда читатель сталкивается с текстами, явно состоящими из разных модальностей, он «сканирует» страницу. При взгляде на страницу читатель сразу понимает, что текст состоит из разных модальностей, и это позволяет ему выработать стратегию чтения текста. Кроме сканирования, для чтения цифрового мультимодального текста выделяют стратегию скимминга, характеризующуюся прерывистым чтением и перепрыгиванием с одного фрагмента на другой. Исследования, проведенные Ц. Лиу установили преобладание F-паттерна и зигзагообразного просмотра страницы цифрового текста [Liu 2005]. Специфическими для чтения цифрового мультимодального текста являются также стратегии поиска информации, проверки актуальности найденной информации [Green et al. 2010; Santana et al. 2011]. Читатель должен уметь не только декодировать слова, но и определять основную идею текста, прогнозировать содержание гиперссылок, принимать решения, в какой последовательности читать текст [Duke et al., 2006].

На восприятие цифрового мультимодального текста существенно влияют его специфические свойства – гипертекстуальность, интерактивность и мультимодальность. С одной стороны, они облегчают восприятие информации. Так, гиперссылки улучшают понимание интертекстуальных связей [Duran 2013] и могут являться вспомогательным средством понимания текста [Douglas 1998], интерактивность и мультимодальность повышают мотивацию читателя [Thoermer, Williams 2012; Kao et al. 2016; Brown 2016; Cahill, McGill-Franzen 2013; Jewitt 2015; Magnusson, Godhe 2019]. С другой стороны, непонимание особенностей цифрового текста при его конструировании и использовании в образовательных



целях может оказать негативный эффект на восприятие текста. Использование большого количества гиперссылок, неправильное комбинирование модальностей (аудиальной, визуальной и вербальной) увеличивают когнитивную нагрузку на читателя и могут отрицательно повлиять на глубину понимания текста и запоминание информации [Lee, Tedder 2003; Miall, Dobson 2001; Zumbach, Mohraz 2008; Mayer, Moreno 2008].

Эффективность понимания учебного материала и поддержание внимания учащихся при чтении цифровых текстов зависит от визуального дизайна [Jin 2013]. В эксперименте, проводимом С. Джин (2013), была предложена структура визуального оформления учебного материала, которая показала высокую результативность среди корейских студентов 4 курса. Понимание структуры текста и основных идей текста было значительно эффективнее и быстрее при чтении текстов с выделенными фрагментами, содержащими ключевые фразы, помогающие понять основную информацию. Использование организационных элементов (заголовков, выводов после параграфов, краткое содержание перед текстом) положительно влияют не только на понимание структуры текста, но и на запоминание основной информации. Кроме того, такая организация текста делает его более привлекательным для студентов, повышая их вовлеченность в процесс чтения.

Как показал обзор [Лебедева и др. 2020], важными параметрами, влияющими на восприятие цифрового мультимодального текста и на качество его понимания, являются условия чтения и жанр предлагаемого текста. При ограничении времени испытуемые одинаково хорошо понимали текст с экрана и с листа, но если контроль за временем чтения находился в руках самих участников, то чтение с экрана оказывалось менее эффективным [Ackerman, Goldsmith 2011]. Кроме того, медленное чтение цифрового текста дает лучший результат по сравнению с быстрым [Singer et al. 2019]. Что касается жанра, тексты информационного характера лучше воспринимаются с экрана, тогда как при чтении повествовательного текста разницы между форматами не было обнаружено [Aydemir et al. 2013]. Важен и объем текста: эффективность чтения с

экрана выше при работе с короткими текстами и текстами с большим количеством фактической информации [Rasmusson 2015].

Актуальной исследовательской задачей является сравнение результатов чтения цифровых мультимодальных текстов и текстов на бумаге. Проведено большое количество экспериментальных исследований, однако ученые до сих пор не пришли к единому выводу относительно преимуществ того или иного формата. По мнению [Лебедева et al 2020], одной из причин разницы в результатах является использование учеными разных метрик и инструментов измерения качества понимания цифрового текста: в большинстве работ понимание прочитанного измеряется с помощью тестов, разработанных самими исследователями, валидность и надежность которых неочевидна.

Таблица 1 — Данные о влиянии цифрового формата на качество понимания текста в сравнении с чтением с листа [Лебедева et al 2020]

Понимание прочитанного при цифровом чтении хуже	Понимание прочитанного при цифровом чтении лучше	Значимых различий не обнаружено
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>2005</b> [Morineau T., Blanche C., Tobin L., Guéguen N.] Испытуемые: студенты и сотрудники университета, средний возраст 25 лет Стимульный материал: тексты на социально-техническую тему, представленные на бумаге и компьютере</li> <li>● <b>2006</b> [Kerr M. A., Symons S. E.] Испытуемые: ученики 5 класса Стимульный материал: два текста — один в печатном формате, другой на экране компьютера с возможностью скроллинга</li> <li>● <b>2011</b> [Ackerman R., Goldsmith M. ] Испытуемые: студенты,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>2002</b> [Pomplun M., Frey S., Becker D. F.] Испытуемые: учащиеся школ старших классов, колледжей. Стимульный материал: the Nelson-Denny Reading Test на компьютере и на бумаге, один отрывок 600 слов, остальные примерно 200, чтобы минимизировать скроллинг</li> <li>● <b>2014</b> [McCrea-Andrews H. J. ] Испытуемые: 36 учеников шестых классов Стимульный материал: художественный текст в бумажном формате и текст на экране электронной книги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>2005</b> [Higgins J., Russell M., Hoffmann T.] Испытуемые: ученики 4 класса Стимульный материал: текст на бумаге, текст на компьютере с возможностью скроллинга, текст на компьютере с страничным перелистыванием</li> <li>● <b>2007</b> [Grimshaw S., Dungworth N., McKnight C., Morris A.] Испытуемые: дети 9-11 лет Стимульный материал: художественные тексты в бумажном варианте и на электронной книге</li> <li>● <b>2011</b> [Moyer J. E.] Испытуемые: студентки колледжа</li> </ul>

<p>средний возраст 24 года</p> <p>Стимульный материал: тексты длиной 1000-1200 слов на бумаге и на компьютере (в формате Microsoft Word); без ограничения времени</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2012 [Jeong H.]</li> </ul> <p>Испытуемые: ученики 6 класса</p> <p>Стимульный материал: электронные книги на экране компьютера и бумажные книги</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2020 [Støle H., Mangen A., Schwippert K.]</li> </ul> <p>Испытуемые: дети 10 лет</p> <p>Стимульный материал: тексты на компьютере и на бумаге разной длины, включая линейные повествовательные тексты и мультимодальные нелинейные информационные тексты</p>		<p>Стимульный материал: печатные книги, электронные книги и аудиокниги.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2011 [Ackerman R., Goldsmith M.]</li> </ul> <p>Испытуемые: студенты, средний возраст 24 года</p> <p>Стимульный материал: тексты длиной 1000-1200 слов на бумаге и на компьютере (в формате Microsoft Word); время чтения было ограничено</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2013 [Margolin S. J., Driscoll C., Toland M. J., Kegler J. L.]</li> </ul> <p>Испытуемые: студенты 18-25 лет</p> <p>Стимульный материал: описательные и повествовательные тексты длиной около 500 слов, предъявляемые на бумаге, PDF на компьютере и в электронной книге Kindle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2013 [Rockinson-Szapkiw A. J., Courduff J., Carter K., Bennett D.]</li> </ul> <p>Испытуемые: студенты, возраст 20-69 лет</p> <p>Стимульный материал: электронный учебник и традиционный учебник</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 2017 [Hermena E. W., Sheen M., AlJassmi M., AlFalasi K., AlMatroushi M., Jordan T. R.]</li> </ul> <p>Испытуемые: студенты, возраст 18-31 года</p> <p>Стимульный материал: адаптированные отрывки из художественной литературы длиной 604 слова, представленные на бумаге и планшете Apple iPad 3</p>
--	--	---

### **1.2.2. Распределение внимания и когнитивной нагрузки при восприятии мультимодальных текстов**

Современные методы исследования позволяют анализировать распределение внимания во время чтения. В частности, для этой цели используется технология айтрекинга (eye tracking, видеотрекинга движений глаз), которая фиксирует окуломоторную, или глазодвигательную, активность — то есть всю совокупность движений глаз человека. Как отмечается в работе [Лебедева, Пучкова 2021], айтрекинг обеспечивает не достижимую иными методами пространственную и временную точность регистрации процессов как устного чтения, так и чтения про себя; позволяет обнаруживать и оценивать быстрые и во многом произвольные процессы восприятия и когнитивной обработки текста и его отдельных элементов, о которых сложно или невозможно составить самоотчет. Использование метода айтрекинга особенно ценно при изучении процесса чтения семиотически неоднородных текстов, так как чтение таких текстов строится нелинейным образом.

К общим закономерностям распределения внимания, которые были выявлены методом айтрекинга, можно отнести повышенный интерес на информативно значимых участках изображения при первом знакомстве с материалом [Hristova, Grinberg 2011]. При этом значимость того или иного фрагмента мультимодального текста зависит от характеристик самого читателя. Так, в [Огнев и др. 2018] ученые приходят к выводу, что в иерархии предпочтений при выборе ориентиров для субъективного упорядочения визуального контента первоочередное место занимает наличие персональной значимости визуального стимула для самого респондента.

Экспериментальные исследования подтверждают влияние личностных характеристик читателей на выбор стратегии восприятия цифрового текста: особенности взаимодействия с вербальными и визуальными частями текста (чтение заголовков, полнота восприятия текстовых блоков, линейность восприятия и т.д.) зависят от субъективных предпочтений реципиентов и

демонстрируют характер их когнитивных процессов [Булатова и др. 2017]. Кроме того, на паттерны движения глаз может оказать влияние субъективное отношения респондента к изображению, либо формируемого за счет инструкции, либо уже сформированного за счет предыдущего жизненного опыта [Бессонова и др. 2016].

Применение стратегий зависит и от навыков понимания текста респондента. Студенты с хорошим навыком эффективно обнаруживают и глубоко прорабатывают релевантные их целям части мультимодального текста, а для студентов с низким навыком более характерно быстрое сканирование без выделения важной информации. Глубокая обработка улучшает усвоение информации независимо от навыков понимания, а сканирование важных участков сказывается негативно, особенно в «сильной» группе. В связи с этим освоение глубокой проработки мультимодального текста и дополнительное выделение релевантных фрагментов могут в целом улучшить освоение информации [Salmerón et al., 2017, p. 222–233].

Распределение внимание между текстом и невербальными элементами мультимодального текста изучалось на материале конкретных цифровых жанров. Так, Дж. Марино использовала метод айтрекинга для анализа процесса чтения лонгридов. Согласно результатам исследования, в трех из четырех лонгридах наибольшее количество фиксаций приходилось на текст рассказа. Таким образом, для лонгрида вербальный компонент является центральным, однако глубинное интервью с респондентами (возраст респондентов от 18 до 34 лет) показало, что, несмотря на время, проведенное непосредственно за чтением письменного текста, для них были интереснее медийные компоненты лонгрида [Marino 2016].

На примере мемов и демотиваторов было показано, что изображению и высказыванию уделяется равное время, следовательно, оба компонента в равной мере важны для понимания содержания сообщения [Берлин Х. и др. 2021]. Исследователи отмечают, что существенное влияние на стратегии восприятия мультимодального текста оказывает степень знакомства читателя с жанром и шаблоном оформления цифрового текста. Эти выводы подтверждает исследование [Holsanova 2006], в котором было выявлено, что, вопреки теории Г.

Кресса о сканирующей стратегии восприятия мультимодального текста, читатели не сканировали семиотическое пространство, прежде чем внимательно изучить отдельные блоки, так как, благодаря знакомству с жанром, игнорировали ненужные (например, рекламные) блоки, даже если они выделялись за счет размера шрифта и цвета.

На материале инфографики было изучено распределение внимания между вербальной и невербальной модальностями с участием китайских студентов, изучающих РКИ, и носителей русского языка в качестве респондентов. Анализ параметров чтения различных зон интереса показал, что в целом время чтения каждой из зон коррелирует с размером зоны. Кроме того, исследователями были выделены следующие закономерности:

- носители русского языка на большинстве рисунков фиксировались значительно меньше, чем на текстовой части, зачастую игнорируя их вообще;

- для иностранных участников эксперимента невербальная составляющая инфографики представляет бóльшую значимость. Несмотря на то что общее время первого прочтения текстовых зон у них выше, чем нетекстовых, количество регрессий к невербальным компонентам инфографики и время их повторного изучения значительно больше, чем у носителей русского языка;

- цифры (даже напечатанные крупно и по центру) были проигнорированы многими участниками эксперимента в том случае, когда располагались на всю страницу (возможно, из-за того, что были восприняты как некий фон, а не как содержательно значимая информация).

- бóльшая часть респондентов читает инфографику по F-модели: максимум концентрации приходится на первый горизонтальный блок информации, с каждым последующим информант уделяет все меньше внимания неначальной части и практически не читает правый нижний угол [Петрова, Калугина 2019, с. 828–829].

Отдельного внимания заслуживают более сложные мультимодальные тексты, где кроме вербальных и визуальных компонентов присутствует звуковое сопровождение. В частности, исследовались глазодвигательные параметры при

просмотре видеозаписей в процессе тестирования студентов, изучающих иностранный язык. Ученые пришли к выводу, что визуальная информация увеличивала когнитивную нагрузку на испытуемых или мешала процессу тестирования. Об этом свидетельствует тот факт, что они предпочитали избегать зрительного контакта с видео и вместо этого смотрели в другое место, сосредотачивались на ведении заметок или просто закрывали глаза, чтобы сосредоточиться на звуке [Suvorov 2015].

Таким образом, важным параметром, который необходимо учитывать при использовании цифрового мультимодального текста в образовательных целях, является уровень когнитивной нагрузки, которая оказывается на учащихся. Применительно к текстам, сочетающим в себе вербальный и медийные компоненты, разработаны теории, описывающие взаимосвязь различных способов сочетания модальностей цифрового текста и уровня когнитивной нагрузки, которую оказывает восприятие таких текстов на учащихся.

### **1.2.3. Учет особенностей восприятия мультимодальных текстов в обучении**

Специфику внедрения в обучения текстов, состоящих из нескольких семиотических систем, исследуют на протяжении нескольких десятилетий. Так, существует подход к использованию мультимодальных текстов в обучении, основанный на теории двойного кодирования Paivio (1986), которая утверждает, что представление информации в двух режимах (слуховом и письменном) улучшит обработку информации, что впоследствии приведет к большей глубине понимания и запоминания. В отечественной лингвистике и психолингвистике обнаруживаются схожие тезисы: «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» [Зимняя 2009, с. 73]; мышление использует «наряду с дискурсивными, понятийными компонентами наглядно-образные, эмоционально-аффективные, даже моторные» [Леонтьев А.А. 1972, с.25]. Schnotz [2002] предложил

интегрированную теорию обучения, использующую визуальную и текстовую информацию, в рамках предметного обучения в школе (биология, история, физика и т. д.).

Особенности восприятия и понимания цифровых мультимодальных текстов были учтены в когнитивной теории мультимедийного обучения Р. Майера. Эта теория была предложена в результате экспериментальной проверки различных способов подачи цифрового образовательного контента. Принципы в рамках этой теории были выдвинуты ученым как общедидактические, применимые к различным областям знаний, однако лишь некоторые принципы прошли верификацию в применении к иноязычному обучению. В данной главе мы прокомментируем каждый из принципов с позиций его применимости в практике обучения РКИ и выделим наиболее актуальные и спорные, подлежащие экспериментальной проверке.

### **Мультимедийный принцип**

Суть мультимедийного принципа заключается в том, что текст, объединяющий слова и иллюстративный компонент, способствует более эффективному обучению, чем текст, содержащий только вербальный компонент или изображения. Это принцип соотносится с ведущим дидактическим принципом в обучении РКИ — принципом наглядности и подтверждает методическую ценность мультимодальных текстов. В основе мультимедийного принципа лежит идея, что при работе с такими текстами учащиеся выполняют комплекс мыслительных операций: распределяют внимание между компонентами текста, интегрирование информации из вербальной и визуальной модальностей, а также соотнесение материала с уже имеющимся знаниями. В то же время исследователи подчеркивают, что необходимо соблюдать баланс между визуальными и вербальными компонентами: слишком большое количество письменного текста и картинок мешает восприятию информации и усложняет процесс обучения.



Экспериментальная проверка применимости этого принципа к иноязычному обучению была проведена М. Фариасом [Farias et al. 2014]. Трём группам учащихся, изучающих английский как иностранный (EFL), были представлены текст в трех форматах. Первый включает текст и звучащую речь, второй — неподвижное изображение, текст и звучащую речь, а третий — анимированное изображение (видео), текст и звучащую речь. В рамках исследования было проанализировано расширение словарного запаса студентами, измеренное с помощью тестов. Результаты показали, что неизменно более высокие результаты второго формата (неподвижное изображение, текст и звучащую речь) по сравнению с первым (текст и звучащую речь) подтверждают работу основного принципа мультимодального обучения, касающегося преимущества способа презентации материала, включающего текст и изображение. Таким образом, учащиеся активно интегрируют текстовую и графическую информацию в целостную ментальную модель.

### **Принцип связности**

Когнитивная теория мультимедийного обучения гласит, что учащиеся обрабатывают мультимедийные сообщения в визуальном и слуховом каналах, каждый из которых имеет ограниченные возможности. Так, если учебные материалы содержат анимированные изображения и звучащую речь, то анимация обрабатывается в визуальном канале, а звучащий текст — в слуховом. В такой ситуации добавление фонового музыкального сопровождения, не связанного с содержанием материала, препятствует успешной обработке звучащей речи, так как обрабатывающая способность слухового канала используется для обработки музыки, а для обработки звучащей речи и соотнесения ее с визуальной информацией остается меньше возможностей [Moreno, Mayer 2000]. Это положение когнитивной теории мультимедийного обучения вступает в противоречие с интенсивными методами обучения. Фоновая музыка как способ развития положительных эмоций и снижения чувства утомляемости используется в суггестопедической модели обучения Г. Лозанова, которая включает в себя

следующие этапы: дешифровка — знакомство с новым материалом, активные сеансы — чтение преподавателем нового текста, концертный сеанс — повторное чтение текста преподавателем на фоне звучащей музыки, разработка учебного материала с помощью суггестивных этюдов [Щукин 2003, с.201].

Принцип связности применим и к другим модальностям. Так, экспериментальные исследования подтверждают, что иллюстрации могут отвлекать учащихся и создавать дополнительную когнитивную нагрузку в случае, если иллюстрация не связана с текстом [Clark R. C., Nguyen F., Sweller 2011]. Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева подчеркивали, что при использовании иллюстрации в обучении РКИ очень важен их стиль, характер; в них ничто не должно отвлекать, все направлено на вызов соответствующего материала [Пассов, Кузовлева 2010].

Т.С. Веселовская отмечает, что дидактический потенциал визуального материала на занятиях по РКИ повышается, когда преподаватель учитывает не только формы предъявления учебного материала и его соответствие техническим характеристикам, но и особенности сенсорного восприятия современного человека, так как слишком яркие, крупные, слишком яркие, крупные, нестандартные иллюстративные материалы отвлекают внимание человека от текста, могут конкурировать с написанным буквами сообщением [Веселовская 2018].

Для того чтобы определить, какие именно иллюстрации лучше использовать в обучающих материалах, исследователи разделили их на несколько групп по связи текста и иллюстрации:

- поучительные графические компоненты (*instructive graphics*) — имеют прямое отношение к учебной цели;
- соблазнительные графические компоненты (*seductive graphics*) — интересные, но не имеющие отношения к учебной цели;
- декоративные графические компоненты (*decorative graphics*) — нейтральные, не имеющие отношения к учебной цели [Sung, Mayer 2021].

Доказано, что релевантная графическая информация, то есть та, которая напрямую связана с текстом, помогает обучению, в отличие от нерелевантных

визуальных компонентов. При этом любые иллюстративные компоненты положительно влияют на вовлеченность и мотивацию учащихся [Там же].

Важно учитывать, что этот принцип в большей степени применим к начинающим и слабым студентам, опытные учащиеся могут извлекать полезную информацию из дополнительных способов представления материала [Mayer, Jackson 2005].

### **Принцип избыточности**

Перед разработчиками мультимедийного контента часто встает вопрос, нужно ли добавлять текст в презентацию или видео со звучащей речью, который бы полностью дублировал аудиосопровождение. Согласно когнитивной теории мультимедийного обучения дублирующий экранный текст увеличивает когнитивную нагрузку на учащегося и препятствует эффективному усвоению материала. Большое влияние на восприятие обучающего материала оказывает то, насколько полно экранный текст дублирует звучащую речь. Так, метаанализ Adesope, Nesbit (2012) показал, что компьютерные презентации с низкой степенью соответствия (текст на экране содержит сокращения или несколько ключевых терминов из звучащей речи) понимаются лучше, чем презентации с высокой степенью соответствия (текст на экране полностью дублирует звучащую речь). Таким образом, исследования подтверждают, что минимальные вербальные элементы на экране могут вызвать уместную, а не постороннюю когнитивную нагрузку и способствовать усвоению материала. Для этого в тексте на экране необходимо выделять ключевые слова и фразы, а также допускать небольшое расхождение между текстом написанным и звучащим [Adesope, Nesbit 2012; Mayer, Johnson 2008, Yue et al. 2013]. Несоответствие того, что учащийся видит, тому, что он слышит, может привести к более глубокой обработке материала за счет сравнения двух источников информации [Kintsch, Van Dijk, 1978; Schnotz, Bannert, 2003].

Применимость принципа избыточности для обучения иностранным языкам подвергается сомнению исследователями. Так, в обучении РКИ подчеркивается

важная роль субтитров к видео, которые выполняют компенсаторную, или восполняющую, функцию, обеспечивая понимания содержательной стороны произносимого на экране [Олихвер 2018]. Экспериментальное исследование М. Фариаса показало, что избыточность не кажется такой большой проблемой для изучения второго языка, как для изучения предметной области, по крайней мере, для увеличения словарного запаса у взрослых учащихся. Избыточность, включающая дублирование информации по одному и тому же визуальному каналу, тексту и изображению, в этом случае помогла учащимся запомнить представленные лексические элементы [Farias et al. 2014]. Похожие результаты получились в исследовании Х. Ли и Р. Майера, проверявших применимость принципа избыточности к изучению второго языка на примере видео с субтитрами. По итогам эксперимента, принцип избыточности оказался неприменим к подобным видео, так как видео, сопровождающееся текстом, оказалось проще видеоролика без субтитров [Lee, Mayer 2018].

### **Принципы пространственной и временной смежности**

Суть принципа пространственной смежности заключается в том, что для эффективного восприятия учебного контента текст и связанные с ним визуальные материалы необходимо располагать рядом. В научно-методической литературе, посвященной анализу работы этого принципа, распространены термины интегрированный дизайн, который обозначает учебные материалы, объединяющие релевантные тексты и изображения, и пространственно удаленный дизайн для остальных текстов [Schroeder, Cenksi 2018]. Fiorella, Mayer (2014) предположили, что принцип пространственной смежности наиболее эффективен для учащихся с низким уровнем предварительных знаний, когда слова необходимы для понимания изображения, а также при обучении в компьютерной интерактивной среде, когда учащиеся могут перемещать текст таким образом, чтобы он физически был ближе к соответствующим изображениям. В ситуации изучения русского языка как иностранного применение принципа пространственной смежности зависит от конкретной учебной цели. Так, если

перед преподавателем стоит задача семантизировать незнакомую учащимся лексику и иллюстрации нужны для понимания слов, картинки и вербальный компонент располагаются рядом. Однако для овладения говорением при использовании иллюстрации в качестве опор исследователи рекомендуют время от времени убирать опоры, так как говорение с опорами должно в идеале относиться к говорению без них как 1:5 [Пассов, Кузовлева 2010].

Согласно принципу временной смежности, учащиеся лучше усваивают материал, если звучащая речь и графическая информация представлены одновременно. Ученые сравнивали два способа представления материалов. В первом случае произносимые слова соответствуют тому, что изображено на экране, в другом случае звучащая речь предваряет слайд с визуальной информацией или следует после него. При одновременном предъявлении аудиального и визуального материала учащиеся не тратят когнитивные усилия на удержание информации (звука, картинок или текста) в памяти, тем самым эффективнее интегрируя материал из разных каналов. Это наблюдение особенно актуально для методики обучения РКИ, так как удержание информации в памяти при восприятии информации на слух, а также несовпадение в членении звучащего и графического текста отмечаются исследователями как одни из основных трудностей обучения аудированию иностранных студентов, изучающих русский язык [Азимов, Щукин 2018; Космаков 2017]. Особенно сильный негативный эффект временного разделения аудиального и визуального способов передачи информации отмечается для учебных материалов с высокой интерактивностью [Ginns 2006].

На размер эффекта влияют различные факторы, в частности, сложность учебных материалов: анализ показывает, что для сложных учебных материалов увеличение пространственной или временной смежности связанных элементов информации может привести к значительным успехам в обучении [Там же 2006].

## **Принцип модальности**

Принцип модальности гласит, что люди лучше воспринимают информацию, переданную с помощью графики и звучащей речи, чем с помощью графики и письменного текста [Mayer 2009]. Когда студенты должны одновременно обрабатывать визуальную составляющую и читать текст с экрана, перегружается визуальный канал восприятия. Исследования подтверждают, что принцип модальности наиболее силен, когда материал сложен для учащегося [Tindall-Ford et al. 1997] или когда темп повествования быстрый и не контролируется учеником [Tabbers et al. 2004]. В то же время в ряде случаев соблюдение принципа модальности может негативно повлиять на эффективность восприятия информации: такая закономерность наблюдается, например, в условиях изучения второго языка [Lee, Mayer 2018; Купрещенко 2020], в ситуациях, когда текст является длинным и сложным, в нем присутствуют технические термины, материал изучается учеником или уже знаком ученику, а также в цифровых мультимодальных текстах с несинхронизированными звуком и видео [Silber, Foshay 2009].

## **Принцип сегментирования**

Согласно принципу сегментирования, люди учатся лучше, если электронный учебный контент разбит на несколько фрагментов и дает возможность самостоятельного переключения между ними. В таком случае учащийся сам взаимодействует с материалом и решает, когда можно перейти к следующему фрагменту, таким образом у него есть время осмыслить каждый фрагмент, а следовательно восприятие информации улучшается. В методике обучения РКИ отмечается преимущество коротких видеороликов перед продолжительными видеоматериалами, 5-10 маленьких фрагментов более эффективны, чем длинный видеоряд [Мирошниченко 2020]. Исследователи выделяют следующие достоинства коротких видео: односюжетность (обучающимся нетрудно будет его понять и не придется составлять сложных схем в голове для запоминания хронологии и сюжета), простота методической

обработки и предъявления, возможность использования на начальном этапе обучения [Смирнова 2016].

Кроме названных принципов Р. Майер выделяет принцип персонализации (персонализированного обращения) — учащиеся эффективнее усваивают информацию из электронного учебного контента, если текст написан в разговорном стиле речи; принцип предварительной подготовки — перед тем, как давать учащимся новый материал, необходимо убедиться, что они знакомы с ключевыми понятиями, о которых в нем пойдет речь; принцип голосового сопровождения — при озвучивании видеоматериалов следует использовать знакомый учащимся, социально привлекательный голос; принцип воплощения — если в видео присутствует анимированный персонаж, имитирующий преподавателя, он должен использовать человеческие жесты; принцип сигнализации — добавление сигналов (подсказок) к мультимедийным учебным материалам направляют внимание учащихся и помогают им сосредоточиться на наиболее важных элементах текста. Эти принципы не имеют специфики для обучения РКИ и не рассматриваются нами подробно.

### **1.3. Понятие мультимодальной грамотности**

Повсеместное распространение цифровых мультимодальных текстов ведет к необходимости внесения изменения в традиционные подходы к обучению в целом и к обучению языку в частности. В этом разделе мы проанализируем, как уже трансформировалось обучение языку в новых реалиях, а также постараемся выявить, какие изменения все еще необходимы для повышения качества учебного процесса в сфере изучения языков.

#### **1.3.1. Трансформация понятия грамотности в языковом обучении**

Мультимодальность современной коммуникации ставит новые вызовы перед образованием: важным аспектом обучения становится обучение общению в мультимодальном мире. Для создания смысла используется комбинация двух или

более модальностей, при этом каждая модальность использует уникальные семиотические ресурсы для создания смысла [Kress 2009]. Учащиеся должны уметь извлекать смысл из разных модальностей, а также самостоятельно создавать мультимодальные тексты. В связи с этим меняется подход к обучению грамотности: поскольку коммуникативные практики все больше и больше формируются в результате развития информационных и мультимедийных технологий, мы больше не можем думать о грамотности исключительно как о лингвистическом достижении [Jewitt 2008, с. 241].

Для того чтобы показать, как грамотность меняется в рамках новых способов общения, используются понятия визуальной грамотности, новой грамотности, цифровой грамотности, мультиграмотности. Новой лондонской группой (1996) был введен термин *мультимодальная грамотность*, который пришел из социальной семиотики и относится к изучению языка, сочетающего в себе две или более модальности [Mills, Unsworth 2017]. По мнению Гендиной Н.И., мультимодальная грамотность представляет из себя синтез различных грамотностей: информационной, визуальной, медиаграмотности, многокультурной грамотности [Гендина 2009, с. 30]. Учеными отмечается, что любое обучение по своей природе мультимодально, так как осуществляется с помощью речи, письма, жестов, изображений и пространства [Archer 2014]. Однако с развитием цифровых технологий обучение навыкам чтения и создания мультимодальных текстов становится неотъемлемой частью образовательного процесса. С этой точки зрения под *мультимодальной грамотностью* понимается умения кодировать и декодировать смыслы, выраженные различными модальностями, умения понимать, создавать и взаимодействовать с мультимедийными и цифровыми текстами [Walsh 2010]. Например, мультимодальным является обучение на материале цифрового сторителлинга или цифровых подкастов, так как учащиеся должны обрабатывать несколько модальностей (письменный сценарий, голос, музыка и иллюстрации) и комбинировать их, конструируя общий смысл [Yi 2014].



Следует отметить, что важно разграничивать понятия мультимодальности и мультимодальной грамотности. Если мультимодальность обозначает способ передачи смысла, то мультимодальная грамотность понимается как образовательный конструкт, предполагающий целенаправленное формирование умений создавать смысла с помощью разных семиотических систем [Rowse, Walsh 2011].

При этом ученые, занимающиеся исследованиями в русле концепции мультимодальной грамотности, отдельно подчеркивают, что не имеет смысла отрицать значимость традиционных способов обучения, мультимодальная грамотность не стремится заменить грамотность, в основе которой лежат печатные средства коммуникации [Yi 2014; Mills 2005; Thomas 2007]. Наоборот, навыки мономодальной грамотности (характерной в большей степени для печатных материалов) и мультимодальной грамотности (преобладающей в цифровой среде) должны развиваться в равной степени, так как они являются одинаково важными для успешной коммуникации учащихся.

Кроме того, в литературе, посвященной исследованию практик мультимодального обучения, описываются недостатки и ограничения, связанные с интеграцией мультимодальной грамотности в образовательный процесс. Перечислим основные из них:

– недоступность ряду студентов цифровых технологий. Фактор неравного доступа учащихся к возможностям цифровой среды всегда играл важную роль при выборе преподавателем стратегии обучения и степени использования технологий на занятиях, однако во время массового перехода к онлайн-обучению специфика работы с группами, где есть студенты, не имеющие доступа к цифровым ресурсам, проявилась особенно ярко. У таких студентов не развиты базовые навыки работы с цифровыми материалами, а возможности развития мультимодальной грамотности в условиях отсутствия современных технологий существенно ограничены. Перед преподавателями встает отдельная задача организации работы со студентами, которые успели приобрести опыт работы с

цифровыми ресурсами, и с теми учащимися, кто не достаточно свободно ориентируется в цифровой среде;

– при обучении иностранному языку на материале мультимодальных текстов чрезвычайно важно в одинаковой степени развивать навыки работы с разными типами информации (текст, аудио, видео и т.д.). При создании мультимодального текста учащиеся должны уметь обрабатывать и синтезировать информацию, представленную с помощью разных семиотических систем. Источником информации в большинстве случаев являются различные сайты. Студентам, создающим текст на неродном для них языке, сложно отобрать и переработать текстовую информацию (выявить ключевые фрагменты, сжать текст, объединить материалы с разных сайтов), поэтому часто учащиеся просто копируют готовые куски текста, что не способствует развитию их языковой компетенции. Приведем в качестве примера фрагмент инфографики, созданной иностранным студентом магистратуры филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Перед студентами стояла задача создать рекламный буклет мероприятия. Студентам были даны сайты, на которых содержалась информация о мероприятии, и многие из учащихся скопировали готовые тексты, не внося в них никаких изменений. Таким образом, работа над созданием мультимодального текста, которая должна включать и работу с текстом, и работу с невербальными компонентами, превратилась в дизайнерскую задачу по красочному оформлению готового материала.



Рисунок 5. Пример афиши, созданной иностранными студентами, изучающими русский язык

Такая практика показала, что в иноязычной аудитории особенно важно выстраивать обучение мультимодальной грамотности с учетом развития лингвистической компетенции иностранных учащихся.

### 1.3.2. Мультимодальная грамотность как компонент профессиональной компетенции преподавателя РКИ

Эффективность включения цифровых мультимодальных текстов в процесс обучения во многом зависит от преподавателя, который должен осознавать специфику восприятия и функционирования таких текстов. Кажется, что учащиеся, большинство из которых с детства пользуются гаджетами, должны успешно взаимодействовать в цифровой среде без специальной подготовки.

Однако на практике оказывается, что процесс работы с цифровыми мультимодальными текстами вызывает определенные трудности у студентов. Так, опрос [Tour, Barnes 2022] показал, что учителя были удивлены неожиданно низкой цифровой грамотностью современных школьников. Цифровая среда высокодистрактна и создает множество рисков для неподготовленного пользователя.

Умение преподавателей использовать цифровые средства в обучении считается важным качеством современного педагога и традиционно рассматривается в рамках понятия информационно-коммуникационной компетенции (ИТ-компетентности, цифровой компетенции и др.). Под информационно-коммуникационной компетентностью понимается интегральное личностное качество профессионально подготовленного учителя, которое характеризуется наличием мотивации к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранным языкам и культурам и непрерывному профессиональному развитию в сфере их применения в образовательной деятельности; пониманием роли и места этих технологий в образовательной сфере, закономерностей протекания информационных процессов в современном обществе; технологическими навыками и умениями работы с ИКТ в процессе взаимодействия с информацией и решения профессиональных задач; способностью и готовностью осуществлять дидактически целесообразный выбор этих технологий в рамках поставленных педагогических задач на всех этапах учебного процесса [Скакунова 2017]. При этом, на наш взгляд, задача преподавателя состоит не столько в том, чтобы показать студентам, как пользоваться определенными цифровыми инструментами и работать в выбранных сервисах, сколько научить учащихся выбирать эффективные когнитивные и метакогнитивные стратегии взаимодействия с цифровым контентом в зависимости от цели работы.

За рубежом обучение взаимодействию с мультимодальными текстами начинается со школы. В русле концепции мультимодальной грамотности целенаправленное обучение созданию текстов нового типа и работе с ними

включено в образовательные стандарты ряда стран. Например, в образовательном стандарте Австралии прописано, что тексты бывают письменными, устными, визуальными, мультимодальными, а также могут быть представлены в печатной или цифровой/онлайн формах<sup>4</sup>. В школе и за ее пределами учащиеся сталкиваются с задачами, которые заключаются в понимании и создании подобных текстов. Похожая ситуация в США, где в образовательном стандарте подробно прописаны формы работы с мультимодальными текстами (например, сравнить стандартный текст с аудио-, видео- или мультимедийной версией текста)<sup>5</sup>. В России внедрение цифровых текстов в образование актуально в связи с развитием концепции цифровой школы и национальными проектами, направленными на формирование современной цифровой образовательной среды [Лебедева 2018].

С целью выявить, насколько успешно проходит внедрение мультимодальных текстов в обучение, проводятся опросы школьных учителей. Так, [Prain, Waldrup 2008] выявили, что учителя сталкиваются со значительными трудностями при использовании мультимодальных текстов в образовательном процессе. Оказалось, что учителя знают о множестве способов представления информации (вербальном, визуальном, аудиальном), однако используют их в основном с целью вызвать интерес у учащихся. Кроме того, исследование показало, что учителя верят в то, что у учащихся преобладает один из способов восприятия информации (часть учеников лучше воспринимают текст, другая часть - звучащую речь, третьи - изображения), и используют возможности мультимодальных текстов для того, чтобы подстроиться под доминирующий, по их мнению, стиль обучения. Лишь небольшой процент опрошенных учителей с помощью семиотически неоднородных текстов задействуют все каналы восприятия детей, развивая у них способности к восприятию разных типов информации.

Другое исследование [Tour, Barnes 2022] показало, что учителя в целом признают эффективность создания мультимодальных текстов полезным для

---

<sup>4</sup> Australian Curriculum <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/key-ideas/>

<sup>5</sup> Common Core State Standards [http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA\\_Standards1.pdf](http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf)

изучения иностранного языка, особенно для развития навыка коммуникации на иностранном языке в цифровой среде. Кроме того, в этой работе подтверждается мысль, что работа над конструированием цифрового мультимодального текста способствует развитию навыков кооперации и коллаборации. В то же время [Там же 2022] выделяют главную проблему в работе учителей с мультимодальными текстами: основной сложностью при подготовке к занятию для всех учителей является взаимодействие учащихся с интерфейсом цифровых ресурсов, а трудности, связанные с использованием языка и пониманием особенностей цифровых жанров, для учителей оказались не на первом плане. Соответственно, специфичным аспектам обучения созданию цифровых мультимодальных текстов практически не уделялось внимание во время занятий.

Ряд исследователей отмечают [Bradley et al. 2017; Shin et al. 2020], что преподаватели, хотя и осознают значимость обучения созданию цифровых мультимодальных текстов, не внедряют эту практику в собственный образовательный процесс преподавания иностранного языка, так как чувствуют, что им не хватает ресурсов, времени и навыков для подготовки инструкций для учащихся по конструированию цифрового текста.

Действительно, для эффективной работы по созданию мультимодального текста требуется разработать подробный алгоритм действий для преподавателя и для студентов.

Е.З. Шевалдышева размышляет об изменениях, которые должны происходить в практике преподавания и создания дидактических материалов с использованием информационных технологий в связи с растущей распространенностью мультимодальных текстов [Шевалдышева 2019]. Исследователь считает, что умение студента создавать мультимодальный текст выходит за рамки просто написания текстов, так как не может больше рассматриваться как чисто лингвистическое явление. Она предполагает, что опытный читатель мультимодальных текстов, скорее всего, будет и эффективным составителем мультимодальных текстов. В то же время во многих работах отмечается, что задача по созданию качественных цифровых мультимодальных

текстов может быть сложной, так как существует разрыв между теоретическими и практическими навыками учителей. Часто учителя способны объяснить особенности создания и функционирования мультимодальных текстов, однако не способны применить эти теоретические знания на практике [Jones et al. 2020]. Исследователи отдельно подчеркивают, что программы подготовки учителей не должны строиться на понимании того, что многие учителя являются активными пользователями интернета и, следовательно, умеют создавать качественные мультимодальные тексты [Burnett 2011; Corkett, Benevides 2015; Jones et al. 2020].

В.Е. Храброва подчеркивает, что при работе с мультимодальными материалами требуется целенаправленная подготовка преподавателей [Храброва 2016].

М. Энсти и Г. Булл определили области обучения преподавателей для успешной интеграции мультимодальных текстов в образовательный процесс:

- знание и понимание того, как читать и писать мультимодальные тексты;
- знание семиотических систем, из которых может быть составлен мультимодальный текст. Преподаватели должны выбирать наиболее удачную семиотическую систему для передачи смысла, например, при составлении мультимодального текста им нужно будет принять решение о том, как изображать эмоции персонажа: с помощью звука, жестов, выражения лица, вербального описания или какой-либо их комбинации;
- педагогические приемы, которые делают прозрачными процессы чтения и написания мультимодальных текстов. Это гарантирует, что преподаватели и учащиеся имеют общее понимание ожиданий и обязанностей в процессе обучения [Anstey, Bull 2010].

М.Ю. Лебедева предполагает, что обучение работе с мультимодальными текстами должно базироваться на стратегическом подходе, в частности, на демонстрации преподавателем стратегий и приемов, которые он сам применяет при работе с цифровыми текстами [Лебедева 2022].

Таким образом, крайне важно не только внедрять цифровые мультимодальные тексты в образовательный процесс, но делать это с учетом

специфики восприятия и создания таких текстов, что требует от преподавателя серьезной теоретической подготовки и регулярной практики самостоятельной работы с текстами новой природы.

### **1.3.3. Развитие навыка медиации как основа обучения мультимодальной грамотности**

Для формирования общей иноязычной коммуникативной компетенции значимой является стратегия медиации, выделяемая Общеввропейской системой компетенций владения иностранными языками (CEFR). Под *медиацией* понимается деятельность, предоставляющую возможность иноязычного общения между индивидами, которые по какой-либо причине не могут взаимодействовать напрямую [Council of Europe 2001, с. 14]. Медиативная деятельность представлена тремя группами: медитативная деятельность при работе с текстом (*mediating a text*), медитативная деятельность по передаче концептуальных понятий (*mediating concepts*) и устная коммуникативная медиативная деятельность (*mediating communication*) [Сафонова 2018].

Успешная медиативная деятельность реализуется с помощью определенных медиативных стратегий, под которыми понимаются алгоритмы, направленные на решение медиативных задач [Горчакова 2021]. Одним из таких алгоритмов при работе с текстом становится перекодирование текста из одной знаковой системы в другую, например, фиксирование содержания прослушиваемого текста с помощью рисунков или символов. О важности этого навыка именно в контексте мультимодальности пишет [Siegel 1995], которая видит дидактический потенциал медиации в том, что подобная работа развивает умение обобщать информацию и учит рефлексивному мышлению, потому что учащиеся должны найти связь между двумя или более знаковыми системами. В контексте изучения иностранного языка, медиация помогает перекодировать сложные идеи из родного языка на изучаемый язык в ситуации, когда не получается выразить свои мысли на иностранном языке с помощью слов.



Медиация способствует пробуждению у учащихся желания использовать мультимодальные тексты новыми способами, так как в процессе медиации активизируется комплекс когнитивных, эстетических и психомоторных навыков.

Основа навыка медиации лежит в осознании того факта, что модальности не эквивалентны между собой, каждая знаковая система имеет уникальные принципы организации и способы передачи смысла. Следует отдельно подчеркнуть ключевую мысль мультимодального обучения, которая заключается в том, что невозможно перевести текст из одной знаковой системы в другую без потери оттенков значения. [Mills 2011] утверждает, что отсутствие эквивалентности между модальностями является катализатором трансмедиации. Кроме того, он подчеркивает, что медиация является фундаментальной для создания цифрового текста, так как она требует понимания возможностей и ограничений каждой знаковой системы. Мысль о невозможности точного перевода из одной знаковой системы в другую подтверждается и в работе [Bezemer, Kress 2008], так как, по мнению ученых, знаковые системы формируются с помощью разных технологий.

Можно сказать, что практически любая форма организации работы с цифровым мультимодальным текстом на занятии по изучению иностранного языка так или иначе требует навыка перекодировать текст из одной знаковой системы в другую. Перечислим некоторые типы заданий к цифровым мультимодальным текстам, выполнение которых развивает навык медиации учащихся:

- на основе мультимодального текста составить пересказ;
- рассмотреть мультимодальный текст и составить правдивые/неправдивые предложения по теме;
- собрать информацию из предложенных источников и составить на ее основе мультимодальный текст;
- загадать визуальный объект из мультимодального текста и описать его, чтобы другие учащиеся догадались, какой объект имеется в виду;

– посмотреть цифровой мультимодальный текст в видеоформате и составить пересказ истории от лица другого персонажа;

– сконструировать предложения на основе инфографики по заданному образцу и др.

В следующей главе мы более подробно опишем способы развития навыка медиации на материале цифровых мультимодальных текстов в аспекте РКИ, а также проанализируем, какими еще способами можно использовать цифровые материалы в обучении РКИ.

### **Выводы по главе 1**

1. Цифровая среда характеризуется семиотической неоднородностью, которая проявляется в том, что для передачи информации уже недостаточно одной знаковой системы. Центральным понятием цифровой среды в этом аспекте становится мультимодальный текст, смысл которого складывается из комбинирования нескольких модальностей (вербальной, визуальной, аудиальной и др.), при этом для каждой модальности характерны определенные закономерности в передаче информации.

2. Обзор терминов, характеризующих семиотически неоднородные тексты, подтвердил терминологическую неопределенность в этой области. На основании анализа научной литературы термины были систематизированы по степени креолизации (креолизованные и некреолизованные тексты), по количеству кодов (монокодовые и поликодовые), по количеству семиотических каналов или модальностей (мономодальные и мультимодальные), по среде функционирования (дисплейные, мультимедийные, цифровые). Для включения работы в международный контекст в рамках данного исследования по отношению к текстам, состоящих из нескольких знаковых систем и бытующих в цифровой среде, используется термин цифровой мультимодальный текст.

3. Цифровые мультимодальные тексты различаются по структурным особенностям и по характеру отношений между модальностями. Важным для

настоящего исследование является разграничение мультимодальных текстов по способу восприятия на визуальные, аудиальные и аудиовизуальные, а также по доминирующей модальности — вербальноцентричные, медийноцентричные и интегрированные.

4. Восприятие цифрового мультимодального текста отличается от восприятия текста на бумаге. Чтение мультимодального текста характеризуется стратегиями сканирования и скимминга, а также поиска информации и проверки ее актуальности. Феноменообразующие свойства цифрового мультимодального текста, такие как гипертекстовость и интерактивность, не всегда облегчают процесс чтения, при неправильном дизайне учебных материалов они могут увеличивать когнитивную нагрузку на читателя. Распределение внимания между вербальной и невербальными модальностями цифрового текста зависит от условий чтения и читательских навыков студентов.

5. С появлением и широким распространением в современной коммуникации мультимодальных текстов трансформируется подход к обучению грамотности, которое раньше строилось на материале бумажных текстов. Появляется понятие мультимодальной грамотности — педагогики, которая дает инструменты для создания смысла с помощью разных семиотических систем. Одним из основных навыков в мультимодальном обучении является навык медиации, то есть перекодирования текста из одной знаковой системы в другую. Для успешного обучения студентов в русле теории мультимодальной грамотности преподаватели должны обладать соответствующими профессиональными компетенциями.

## **ГЛАВА 2. Внедрение мультимодальных текстов в современное иноязычное обучение в аспекте преподавания РКИ**

Актуальность использования цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ признается учеными и практикующими педагогами. Однако до сих пор не разработана методика внедрения подобных материалов в образовательный процесс. В современных учебных пособиях и образовательных платформах встречаются примеры цифровых мультимодальных текстов; существует большое количество отдельных методических разработок преподавателей. Однако эти материалы существенно различаются между собой по способам их использования на занятиях, кроме того, не всегда в полной мере используется потенциал всех модальностей конкретного текста. В этой главе нами системно описана методика внедрения цифровых мультимодальных текстов в иноязычное обучение.

### **2.1. Роль и место мультимодальных текстов в современном иноязычном обучении в аспекте преподавания РКИ**

В этом параграфе анализируется, решению каких задач способствует грамотное использование цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ. Несмотря на то, что цифровые мультимодальные тексты можно назвать относительно новым явлением, их методическому потенциалу уже посвящено достаточное количество научных исследований. Обобщив данные о преимуществах цифровых учебных материалов в иноязычном обучении, в том числе в РКИ, мы раскрыли их более подробно на примерах конкретных жанров, актуальных в современной коммуникации.

### **2.1.1. Осмысление методического потенциала мультимодальных текстов в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам**

Развитие информационно-коммуникационных технологий способствовало появлению новых форм мультимодального представления материала, основанного на интерактивности и опосредованного с помощью компьютера, а также появлению нового способа создания текстов, для которого характерны коллаборация, т.е. совместное создание и редактирование текстов одновременно несколькими участниками, и конструирование новых материалов путём комбинирования нескольких текстов.

Эти изменения затронули в том числе сферу обучения языкам. Попытки осмысления произошедшей трансформации коммуникативной сферы в педагогическом контексте нашли отражение в ряде работ отечественных и зарубежных методистов.

Так, в зарубежных исследованиях отмечается целесообразность интеграции в обучение иностранным языкам таких жанров, как статья в Википедии, блог, пост в социальных сетях. Например, П. Бенсон [Benson 2016] рассматривает модели интерактивного обучения в неформальных онлайн-пространствах на примере комментариев в Youtube. С.Л. Торн и Дж. Рейнхардт [Thorne and Reinhardt 2008] предложили подход, суть которого заключается в том, что учащихся просят находить примеры в новых средствах массовой коммуникации, которые они сами используют (мессенджеры, блоги, Википедия, онлайн-игры). К.А. Хэфнер [Hafner 2014] предполагает, что цифровая грамотность может быть стратегически встроена в существующую программу обучения языку. При таком подходе традиционный диапазон преподаваемых жанров расширяется и включает жанры, основанные на использовании цифровых инструментов. Например, в дополнение к отчетам о проектах в традиционной форме учащиеся должны создавать цифровые мультимодальные продукты, которыми они делятся с реальной аудиторией YouTube [Там же].

Для включения возможностей мультимодальных текстов в учебный процесс создаются специализированные образовательные платформы. Так, было разработано специальное программное обеспечение, позволяющее студентам создавать цифровые истории, объединяющие текст, изображения и звуки (digital stories DS). Благодаря этой программе, учащиеся могут обмениваться голосовыми и видеосообщениями [Gregori-Signes 2008; Ohler 2008; Sadik 2008], отрабатывать традиционные навыки письма с помощью цифровых инструментов [Elola, Oskoz 2014]. Ценность цифровых историй для развития письменных навыков на втором языке (L2) обусловила использование цифровых текстов в изучении английского как второго языка (ESL) [Rance-Roney 2008; Vinogradova, Linville, Bickel 2011].

В отечественной педагогике внимание к методическому потенциалу цифровых мультимодальных текстов растет. Э.Г. Азимов называет появление новых форм организации и представления информации (текст, графика, видео, анимация, огромный объем справочной, основной и сопроводительной информации) одним из преимуществ обучения в электронном образовательном пространстве [Азимов 2011].

Т.А. Дмитриенко отмечает важность воздействия мультимодальных текстов на подсознательную сферу с помощью эмоциональной включенности для эффективного закрепления информации. Наряду с этой особенностью семиотически неоднородных текстов исследователь выделяет следующие их преимущества: расширяется смысловая нагрузка, облегчается восприятие и оценка, происходит воздействие на эстетическую и эмоциональную сферы обучающегося, расширяется объем усваиваемого материала, снижается утомляемость [Дмитриенко 2018, с. 26].

К.С. Сыроватская пишет, что «отличительные текстообразующие параметры поликодовых текстов обуславливают специфику действий по осмыслению поликодового текста и предполагают становление нового типа читателя: читателя-зрителя, читателя-аналитика, читателя-соучастника процесса порождения текста» [Сыроватская 2015, с. 100].

При внедрении мультимодальных текстов в обучении РКИ следует учитывать их особенности, которые являются значимыми в обучении иностранному языку:

– усложненная структура: макроструктура цифрового мультимодального текста реализуется в многомерном нелинейном пространстве, которое обнаруживает сходства с древовидным разветвлением за счет возможности перехода по гиперссылкам, инкорпорированным в текст;

– имплицитная интерактивность: в процессе восприятия реципиентом осуществляется попеременное нелинейное соотнесение вербальных и невербальных элементов, структурирование «своего» текста, декодирование всех элементов поликодового текста с последующей интеграцией смыслов в единое целое;

– вербально-визуальная когерентность: глобальная согласованность поликодовых текстов образуется на базе взаимодействия когерентности вербального текста и текстуальности невербальных компонентов (графики, диаграммы, рисунки и др.) [Сыроватская 2015].

Некоторые ученые считают, что на академическую успешность в обучении влияют не только характеристики самого мультимодального текста, но и доминирование определенного вида восприятия у учащегося [Бандурка 2005, с. 21- 23], хотя этот тезис опровергается современными исследованиями [Pashler et al. 2008].

В.А. Сенцова отмечает, что мультимодальные тексты способствуют решению следующих задач в методике РКИ:

- формирование лингвосоциокультурной компетенции;
- формирование коммуникативной компетенции;
- обеспечение тренинга для развития умений в разных видах речевой деятельности;
- воссоздание языковой среды;
- повышение уровня мотивации;
- привитие эстетического вкуса;

- формирование нравственных норм;
- создание благоприятной рабочей атмосферы в аудитории;
- стимулирование активной творческой деятельности;
- реализация принципов проблемности и рефлексии;
- разнообразие форм, способов и приемов обучения.

М.Ю. Лебедева и А.С. Куваева отмечают роль мультимодальных текстов в онлайн-обучении РКИ: «мультимодальные цифровые тексты реализуют принцип наглядности в обучении, позволяют удерживать внимание студента, снижают степень когнитивной нагрузки, служат способом семантизации незнакомой лексики, создают дополнительную зрительную опору для студента-инофона» [Лебедева, Куваева 2020, с. 30]. А.А. Акишина и А.В. Тряпельников подчеркивают роль цифровых мультимодальных текстов (*кибертекста* в терминологии авторов) в расширении возможностей интерактивной учебной работы с использованием Интернета и мобильных коммуникаций [Акишина, Тряпельников 2018].

Е.О. Кузьмина рассматривает семиотически неоднородные тексты как эффективное средство обучающего контроля в китайской аудитории и отмечает, что такие тексты:

- положительно влияют на развитие различных видов догадок (языковой, словообразовательной и др.);
- позволяют интенсифицировать процесс обучения, повысить качество и скорость восприятия целостного текста и информации, заложенной в нём [Кузьмина 2021].

### **2.1.2. Методический потенциал цифровых текстов с разной доминирующей модальностью**

В нашей работе мы рассматриваем возможности включения в учебный процесс текстов в таких жанрах, как инфографика, лонгрид и видео с текстовым сопровождением (видеоскрайбинг). В лингвистике идет дискуссия, можно ли эти



тексты классифицировать именно как новые жанры или все-таки они являются просто новой формой предъявления уже известных науке жанров. В задачи данного исследования не входит разрешение этого спора, для нас важно, что названные цифровые мультимодальные тексты наиболее полно охватывают возможности цифровой среды по комбинированию нескольких семиотических систем, а также обладают специфическими характеристиками, которые позволяют однозначно отграничить их от других похожих текстов. Так, ведущей модальностью инфографики обычно является статичное изображение, лонгрид относится к вербальноцентричным текстам и может включать, наряду со статичными изображениями, видео- и аудиофрагменты. Если аудиосопровождение не относится к специфическим признакам лонгрида, то видеоскрайбинг всегда задействует три модальности: визуальную, вербальную и аудиальную (представленную звучащей речью и/или фоновой музыкой). Таким образом, анализ методического потенциала инфографики, лонгрида и видеоскрайбинга позволяет транспонировать предложенные подходы к внедрению этих текстов в обучении РКИ на другие цифровые мультимодальные материалы. Кроме того, выбор указанных жанров основан на результатах опроса преподавателей, приведенного ниже: инфографика была выбрана как активно набирающий популярность жанр; лонгрид и видеоскрайбинг, наоборот, оказались незнакомы преподавателям, в связи с чем представляется актуальной разработка методических рекомендаций по использованию этих жанров в обучении РКИ.

### **Инфографика**

Инфографика появилась как жанр журналистики и первое время существовала только на бумажном носителе. Считается, что инфографика возникла в 1970-х годах и зарождение этого жанра связано с появлением британской газеты «Daily Courant». Альберто Каиро утверждает, что инфографика появилась в 1982 г. с выходом газеты «Daily Courant» [Баранова 2013]. Именно в то время язык журналистики достиг высокого уровня с точки зрения качества изображений [de Oliveira et al. 2016, с. 2164]. С появлением компьютеров

инфографика перешла в интернет-среду и стала включать в себе не только статическое изображение и письменный текст, но и анимированные изображения, видеофрагменты и звук. Р. Амарал рассматривает четыре поколения в эволюции инфографики:

- 1) первое поколение было организовано в линейной форме;
- 2) второе поколение начало использовать гиперссылки и анимацию;
- 3) третье поколение совпадает с появлением первых мультимедийных ресурсов;
- 4) четвертое поколение (нынешнее) определяется использованием баз данных и интерактивности, обеспечиваемой веб 2.0 [Amaral 2009, с. 25].

Под инфографикой понимается графический способ подачи информации, данных и знаний, позволяющий доступно, чётко, наглядно и структурировано представить необходимую информацию [Белова, Рублева, с. 28].

Большинство работ, посвященных изучению инфографики, анализируют ее как жанр журналистики [Смирнова 2012; Некляев 2010; Тихонова 2011]. В этом контексте представляют интерес различные способы классификации инфографики. Приведем основные из них.

По типу источника:

– аналитическая инфографика — такая инфографика содержит анализ различных отчетных материалов, например, в экономической сфере в жанре инфографики могут представлен аналитический отчет по данным показателей фирмы за календарный год;

– новостная инфографика — такая инфографика строится на основе новостей и содержит актуальную информацию о недавно произошедшем событии;

– инфографика реконструкции — такая инфографика описывает события, воссоздавая их хронологию.

По способу отображения:

– статичная инфографика включает в себя неподвижные неанимированные изображения;

– динамическая инфографика включает в себя анимированные элементы, изображения в формате gif или видеофрагменты.

Инфографика представляет интерес и с точки зрения лингвистики. Так, чтобы подчеркнуть лингвистический аспект описываемого явления, А.Е. Басырова вводит понятие инфографического текста [Басырова 2016]. Инфографический текст является мультимодальным, так как комбинирует как минимум две модальности — текст и изображение. Инфографику можно отнести к жанрам интернет-коммуникации, под которыми мы вслед за Е.И. Горошко и Т.Л. Поляковой (2015) понимаем устойчивые типы текста, назначение которых определяет его форму, и которые обслуживают типическую ситуацию коммуникации в сети Интернет.

В последнее время инфографика все чаще привлекает к себе внимание педагогов и используется в качестве средства обучения. Исследуется методический потенциал инфографики при обучении разным видам речевой деятельности [Толмачева 2018], описываются преимущества инфографики как нового средства наглядности [Басырова 2016], рассматриваются способы работы с инфографическим текстом на уроках РКИ [Масюк 2017]. Универсальные преимущества инфографики для разных сфер обучения заключаются в ее лаконичности и наглядности. Визуальная модальность не просто дублирует или украшает текст, она в равной или даже большей степени является носителем информации. С точки зрения содержания, спецификой инфографики является представление сложных и объемных данных, часто включающих цифры, восприятие которых в виде сплошного текста затруднительно.

Использование готовой инфографики позволяет преподавателю собрать собственный банк методических материалов и разработать к ним систему упражнений. Преимущества внедрения готовой инфографики в учебный процесс заключаются в следующем:

1. Аутентичность.

Аутентичные тексты имеют особую ценность в практике преподавания РКИ, так как формирование коммуникативной компетенции невозможно без

обучения реальному, живому языку, на котором общаются носители. Однако на начальном этапе достаточно сложно подобрать оригинальные, несконструированные по специальным требованиям к уровню владения языком тексты. Обычно студентов учат читать вывески на зданиях и меню, которые содержат ограниченный языковой материал. Инфографика за счет своей лаконичности может быть использована на занятии со студентами, недавно начавшими изучать русский язык. В таком случае перед преподавателем стоит задача найти пример инфографики, основная информация на которой передается с помощью изображений, а вербальный компонент минимален. Существуют такие инфографические тексты, которые содержат только цифры или простые существительные, часто интернациональные (например, в инфографике «Чего хотят дети на Новый год?» (Рис. 7) встречаются слова *айфон*, *айпод*, *компьютер* и т.п.).

## 2. Наглядность.

Наглядность облегчает восприятие и семантизацию непонятных студенту слов. Даже если встречается незнакомое слово, учащийся может без помощи словаря догадаться о его значении.

## 3. Интерактивность.

Под интерактивностью как свойством цифрового текста понимается обеспечение с помощью цифровых инструментов взаимодействия читателя с контентом, автором текста и другими читателями. Существуют примеры интерактивной инфографики, содержание которой меняется в зависимости от действий читателя. Так, пользователь может нажать на героя инфографики и увидеть его историю, а может пропустить этот шаг и начать взаимодействие с другим элементом интерактивной инфографики.

## 4. Актуальность.

Основные информационные агентства, такие как ТАСС, РИА Новости, Аргументы и факты, регулярно размещают на своих ресурсах инфографику по актуальным инфоповодам. Учебные пособия содержат универсальные материалы, не отражающие актуальные события. При этом новости, события, происходящие

одновременно с учебным процессом, являются важнейшим лингвострановедческим материалом и показывают последние тенденции развития русского языка [Мэй 2009]. В таком случае преподаватель может подобрать актуальную инфографику на сайте информагенства и разработать к ней задания. Например, к 60-летию со дня полета Юрия Гагарина в космос нами был подготовлен урок на основе инфографики «Кого возьмут в космонавты?» (Рис. 6).

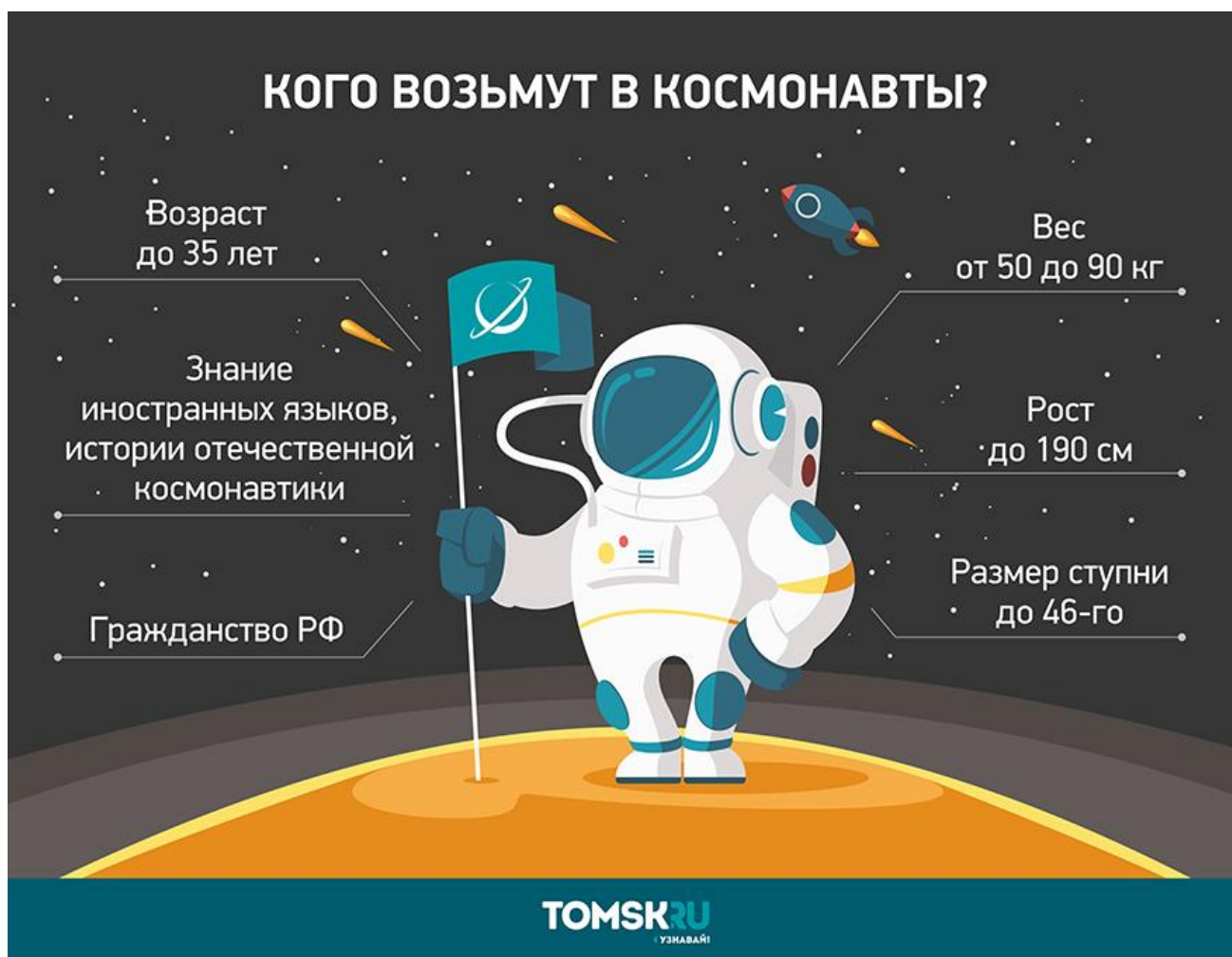


Рисунок 6 – Инфографика «Кого возьмут в космонавты?» (источник – [Tomsk.ru](http://Tomsk.ru))

##### 5. Лингвострановедческий компонент.

Знакомство с культурой страны является важной составляющей обучения иностранному языку [Костомаров, Верещагин 1983; Митрофанова, Костомаров 1990]. Практически любая инфографика, взятая с сайтов российских СМИ, дает возможность узнать факты о России, обсудить особенности жизни в России,

русский менталитет, сравнить ситуацию в России с собственной страной (например, инфографика «Что хотят дети на Новый год») (Рис. 7).



Рисунок 7 – Инфографика «Что хотят дети на Новый год?» (источник – РКИ and Education today)

6. Возможность подобрать инфографику для разных уровней и разных грамматических и лексических тем.

Разнообразие готовых инфографик позволяет преподавателю найти материал, который будет содержать необходимую грамматическую и лексическую информацию. Так, инфографика «Любимые начинки блинов у томичей» является ценным материалом для отработки темы творительного падежа (Рис. 8).





Рисунок 8 – Инфографика «Любимые начинки блинов у томичей» (источник – [Tomsk.ru](http://Tomsk.ru))

### Инструменты и сервисы для создания инфографики

При необходимости включить в учебный процесс инфографику на определенную грамматическую или лексическую тему преподаватель может сконструировать собственные материалы. Для этого существует большое количество сервисов в интернете, приведем лишь некоторые из них: *Easel.ly*, *piktochart.com*, *infogr.am*, *canva.com* и др. При создании собственной инфографики важно помнить о признаках, которыми должна обладать итоговая работа:

- достоверность;
- понятность;
- лаконичность;
- структурированность;
- единый стиль;

– читабельность.

Существует несколько вариантов создания собственной инфографики. Наиболее распространенным способом конструирования инфографики является трансформация обычного текста в инфографический. Так, удачным решением представляется преобразование рецепта блюда в инфографику со схематичным изображением алгоритма его приготовления. При самостоятельном создании подобных материалов у преподавателя появляется возможность отобрать нужную ему лексику и грамматические конструкции.

### Лонгрид

Первые лонгриды появились в 2000-х, образцом жанра является проект SnowFall, размещенный на сайте газеты «Нью-Йорк Таймс» (The New York Times) в конце 2012 г. В связи с этим, в зарубежных источниках распространено название для текстов подобного формата snowfall (снегопад). Лонгрид (англ. long – «длинный» и read – «читать») – формат подачи медиатекстов большого объема, характеризующийся высокой степенью креолизации вербальных и медийных элементов [Чигаев 2017]. Пример лонгрида представлен на Рисунке 9.



Рисунок 9 – Фрагмент лонгрида «Котификация рунета» (источник – ТАСС)



Лонгрид является примером мультимодального текста, специфическими признаками которого являются объем текста (длинный текст), глубину погружения в тему и качество собранной информации [Колесниченко 2015]. Также для лонгрида характерны упрощенные навигация и пользовательский интерфейс, плавный переход между мультимедийным контентом, которые замедляют взаимодействие читателей с лонгридом [Niiprала 2017]. За счет этих особенностей лонгрид, в отличие от малых текстовых форм (инфографики, постов в социальных сетях, комментариях), создает среду, защищающую читателей от отвлекающих факторов, позволяя им погрузиться в повествование [Dowling, Vogan 2015].

Лонгрид обладает специфическими характеристиками цифрового текста:

– мультимодальность – передача информации с помощью разных семиотических систем: вербальной, визуальной и аудиальной, при этом каждый из элементов несет только часть информационной нагрузки. К невербальным компонентам лонгрида относятся изображения (статичные, интерактивные, анимированные), интерактивная графика, аудио- и видеофрагменты. Для всех типов лонгрида характерна тесная взаимосвязь текста и аудиовизуальных элементов. Медийные компоненты лонгрида несут серьезную информационную нагрузку, «изъятие мультимедийных элементов из мультимедийного лонгрида ведёт к потере информации материала: здесь эти элементы не иллюстрируют историю, а сами по себе являются историей»;

– нелинейность – возможность перехода по гиперссылкам на другие ресурсы;

– интерактивность – активное взаимодействие с текстом (воспроизведение аудио и видео, сохранение информации в закладки и т.д.).

Традиционно лонгрид является форматом представления журналистских текстов, но среди всего разнообразия цифрового контента такого формата можно отдельно выделить группу учебных лонгридов. Под учебным лонгридом мы понимаем мультимодальный формат презентации образовательного и

просветительского материала большого объема, созданный путем объединения вербальных и невербальных компонентов в единое целое.

Специфическими характеристиками учебного лонгрида являются:

– вербальноцентричность. Основная часть передаваемой авторами информации сосредоточена в линейном вербальном компоненте;

– второстепенность оформления. Лонгрид как жанр медиажурналистики представляет собой сложный материал, над созданием которого трудится большая команда журналистов, программистов и дизайнеров. Такие тексты содержат максимально разнообразные медийные компоненты (карты, 3D-панорамы, интерактивная графика и др.). В учебных лонгридах медийные компоненты призваны не столько привлечь читателя, сколько передавать дополнительную информацию, поэтому они не настолько эффектны. Кроме того, в классическом лонгриде весь экран, как правило, посвящен одной семиотической модальности, и для перехода к другому компоненту необходимо проскроллить вниз [Niirpala 2017]. Для учебных лонгридов такое оформление материала не так распространено, и на одном экране могут одновременно отображаться и иллюстрация, и часть вербального компонента;

– наличие маркированных списков, инструкций и чек-листов, а также цитат, для оформления которых используется специальный стиль, за счет чего цитата выделяется из массива текста лонгрида;

– ссылки в конце лонгрида на дополнительные материалы, статьи по теме, которой был посвящен лонгрид, или на библиографические источники;

– использование локальных медийных компонентов вместо континуальных, к которым относятся фоновая музыка, фоновое изображение, континуальная интерактивная графика.

При общем доминировании текстов малых форм (инфографика, мем и др.), лонгриды – длинные тексты, требующие внимательного и вдумчивого чтения – набирают все большую популярность в последнее время. Исследователи отмечают, что одной из проблем современных учащихся является тенденция к отказу студентов от чтения длинных сложных текстов [Назаренко 2022]. В то

время как использование лонгрида в качестве материала для чтения как раз развивает у студентов навык взаимодействия с цифровым текстом большого формата. Кроме того, включение лонгрида как текстового материала в обучение РКИ способствует росту концентрации внимания учащихся на тексте [Алкснит, Лешутина 2020]. Отмечается, что медиатекст, примером которого является лонгрид, развивает не только навыки чтения, но также слушания, письма и говорения, помогает понять лингвокультурологический компонент языка [Коськина 2019].

Преимущества создания лонгрида студентами видятся в следующем:

– организация коллаборативного обучения. Кооперация является одной из четырех ключевых компетенций 21 века наряду с критическим мышлением, коммуникацией и креативностью. Создание лонгрида в большинстве случаев подразумевает командную работу, во время которой за каждым студентом закреплена определенная роль и свои задачи. Работа над совместным проектом учит учащихся взаимодействовать друг с другом и делать это на русском языке;

– конструктивизм. Во время работы над созданием лонгрида студенты выступают в качестве активных субъектов, создавая собственные тексты на русском языке.

### **Инструменты и сервисы для создания лонгрида**

Создание лонгрида в учебных целях возможно с помощью различных сервисов, среди которых наиболее популярными и простыми в освоении являются Tilda и Medium. Tilda представляет собой полноценный конструктор сайтов, однако дружелюбный интерфейс и простая навигация позволяют за короткое время создать полноценный лонгрид, включающий не только вербальный компонент, но и видео, аудиофрагменты, а также карты. Сервис Medium имеет более ограниченные возможности с точки зрения возможностей оформления лонгрида, однако позволяет добавлять основные элементы текста такого жанра: иллюстрации и видеозаписи.

## Видеоскрайбинг

Видеоскрайбинг — это видеоролик, в котором процесс зарисовки происходит в ускоренном режиме и сопровождается голосом «за кадром», который объясняет суть происходящего на картинках, постепенно сменяющих друг друга (Рис. 10).



Рисунок 10 – Пример видеоскрайбинга (автор — слушатель программы повышения квалификации Института Пушкина Полина Гельфрейх)

Видеоскрайбинг появился как маркетинговый инструмент, но в последнее время завоевал популярность в образовательной сфере.

Хотя созданный преподавателем видеоскрайбинг не является аутентичным учебным материалом, он тем не менее сохраняет основные преимущества видеоформата по сравнению с другими средствами обучения, а именно:

- большая информативность;
- яркость и выразительность зрительно-слуховых образов;
- динамизм зрительного ряда [Дмитриева 2020].

При этом по сравнению с традиционными видеоматериалами, видеоскрайбинг:

– объединяет три модальности: вербальную, визуальную и аудиальную и предлагает различные стимулы для понимания иллюстративных компонентов, понимания на слух и понимания прочитанного;

– информация презентуется поэтапно, и студент следит за раскрытием темы именно в той последовательности, которую задумывал преподаватель;

– эффект детского рисунка, присутствующий в большинстве видеоскрайбингов, привлекает зрителей и усиливает их вовлеченность.

Видеоскрайбинг относится к учебным видеоматериалам, функционирующим в асинхронном режиме. Это позволяет использовать созданный ролик в разных аудиториях.

Методология применения аудиовизуальных средств в обучении русскому языку была разработана еще в XX веке [Балыхина 2007], но развитие информационно-коммуникационных технологий предлагает преподавателям больше возможностей для внедрения в учебный процесс цифровых учебных материалов, задействующих два канала восприятия: зрительный и слуховой. Наиболее распространенным примером такого мультимодального текста, комбинирующим визуальную и аудиальную модальности, являются видеоматериалы. Именно в объединении зрительного и слухового ряда исследователи видят методическую ценность видеоматериалов [Дмитриева 2020].

Видеоматериалы, как и другие аудиовизуальные средства, можно разделить на следующие группы:

– учебные, специально предназначенные для занятий языком и содержащие методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

– учебные, созданные для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемые в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);

– естественные средства массовой коммуникации, включаемые в учебный процесс.

Большинство работ, осмысляющих роль видеоматериалов в обучении русскому языку, анализируют методический потенциал видео, которые относятся к последней группе (работы Е.А. Рубцовой, Т.Ю. Романовой, Е.В. Поляковой

2017; А.Е. Чикуновой 2010; Н.А. Грідневой, С.М. Владимировой 2018 и др.). Исследователями отмечаются высокие образовательные результаты, достигнутые благодаря использованию аутентичных видео в учебном процессе. При этом нередко подчеркивается сложность внедрения аутентичных видеоматериалов в обучение. По мнению М.М. Исуповой (2016), просмотр видео требует высокого уровня языковой подготовки, поэтому подходит для студентов среднего и продвинутого этапов обучения.

Гораздо легче воспринимаются студентами учебные видео, специально предназначенные для занятий по русскому языку или другим предметам и содержащие методически обработанный учебный материал на русском языке. Преимуществом использования таких материалов является возможность их составления «под конкретный курс обучения и сопровождение его, что позволяет студенту видеть, как применяется изученный им материал» [Карпеченкова, Олейник 2021, с. 2016]. Именно к этой группе относятся видео в жанре видеоскрайбинга.

Выделим основные причины использования видеоскрайбинга на занятиях по обучению русскому языку:

– вхождение лексики (input) — видеоскрайбинг является богатым источником грамматики устной речи (которая часто отличается от грамматики письменной речи), произношения, интонации;

– закрепление лексики (output) — если учащиеся привлекают видео, это послужит стимулом для обсуждения темы, обмена мнениями и т.д.;

– содержание — обычно видеоскрайбинг строится вокруг определенной лексической или грамматической темы. Видео содержат развлекательные, информативные или дополнительные материалы к теме урока. Учащиеся можно поощрять к поиску похожих видео, и видео можно легко делиться.

М.А. Волкова к преимуществам применения технологии скрайбинг относит универсальность; многократность применения; синхронность. Иностранные студенты отмечают, что визуальный ряд, сопровождающий текстовый материал

облегчает его восприятие, повышает эмоциональный фон и вовлеченность в процесс обучения [Волкова 2020].

### **Инструменты и сервисы для создания видеоскрайбинга**

Для создания видеоскрайбинга в последнее время появляется всё больше сервисов. Несмотря на то, что создание собственного видеоролика кажется сложным и требующим специальных навыков процессов, современные сервисы по созданию учебных материалов в жанре видеоскрайбинга достаточно просты в освоении. Примером такого сервиса является Powtoon, не требующий установки на компьютер и работающий в браузере. Существенным плюсом этого сервиса является сходство интерфейса с программой PowerPoint, знакомой большинству преподавателей и студентов. Сервис предназначен для создания любых анимированных видео и в том числе содержит шаблоны для конструирования видеоскрайбинга.

Специализированной программой по созданию видеоскрайбинга является SparcolVideoscribe, которая требует установки на компьютер. Программа предназначена именно для работы над видеоскрайбингом, видео, созданные в этой программе, обладают всеми характеристиками классического видеоскрайбинга.

## **2.2. Принципы внедрения цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ**

В первой главе мы рассматривали принципы мультимедийного обучения, выделенные Р. Майером как общедидактические. В этой главе мы опишем, как эти принципы работают на примере конкретных цифровых жанров, проанализируем, каким принципам обучения РКИ отвечают цифровые мультимодальные тексты, а также сформулируем основной принцип включения мультимодальных материалов в процесс обучения РКИ.

### 2.2.1. Реализация ключевых принципов обучения РКИ на материале мультимодальных текстов

В методике обучения иностранным языкам выделяется ряд принципов, на основании которых строится учебный процесс [Щукин 2003]. Эти принципы включают в себя дидактические принципы (например, принципы сознательности, активности, наглядности), лингвистические принципы (например, принципы концентризма, функциональности, стилистической дифференциации), психологические принципы (например, принципы мотивации, учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся) и собственно методические принципы (например, принципы коммуникативности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности).

Грамотно сконструированный цифровой мультимодальный текст, сопровождаемый подробно разработанной системой упражнений, отвечает ключевым принципам иноязычного обучения.

Так, цифровые мультимодальные тексты могут эффективно поддерживать изучение языка с точки зрения создания аутентичных задач для изучающих язык, что отвечает ведущему методическому принципу обучения — *принципу коммуникативности*, согласно которому обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним [Азимов, Щукин 2018]. Принцип «активной коммуникативности» разрабатывался в трудах ведущих методистов (А.Р. Арутюнов, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов и др.), применительно к РКИ свою концепцию теории коммуникативной компетенции сформулировал М.Н. Вятютнев [Вятютнев 1984, с. 38–44] и определил ее «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [Вятютнев 1977, с. 38]. Развитие современных технологий дает дополнительные возможности для формирования



коммуникативной компетенции, которая приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [Изаренков 1990, с. 55], так как «именно интернет-среда зачастую становится для иностранных учащихся пространством для первой коммуникации на русском языке [Лебедева 2018, с. 582]. В связи с этим М.Ю. Лебедева подчеркивает необходимость включения обучение цифровой коммуникации на русском языке в содержание программы по РКИ. Так как именно мультимодальные, семиотически неоднородные тексты составляют значительную часть цифровой коммуникативной среды, их активное использование в учебном процессе в полной мере позволяет выстроить естественную среду для речевой практики при изучении иностранного языка. В качестве примера реализации принципа коммуникативности на материале цифровых мультимодальных текстов приведем оформление текста уровня А1 в формате поста в Facebook (Рис. 11). Оформление учебного текста в таком стиле, по мнению М.Ю. Лебедевой, отвечает требованиям коммуникативного подхода к созданию аутентичной среды для изучения языка [Лебедева 2018]

 **Максим Круглов**  
 Я люблю русскую кухню, особенно супы. Борщ и щи - это очень вкусно! У меня есть книга рецептов русской кухни. Сейчас лето, поэтому я буду готовить холодный русский суп. Он называется «окрошка». Вот рецепт:



сегодня в 10:16 Мне нравится  382

[Скрыть комментарии](#)

 **Инна Морозова**  
 Отличный рецепт! Спасибо! Теперь я тоже хочу приготовить окрошку.  
 14:27 | [Ответить](#)

Рисунок 11 — Пример оформления текста в стиле поста в Facebook

Этот текст можно оформить в виде обычного диалога, написав реплики двух героев — Максима и Инны – и сопроводив этот диалог иллюстрацией окрошки. Представленное на Рисунке 11 оформление материала включает в себя в первую очередь вербальный компонент, специфика которого проявляется в проставленном ударении, что отличает его от оригинальных постов в социальных сетях, однако важно для студентов элементарного уровня. Вербальный компонент сопровождается аутентичной инфографикой, которая содержит описание рецепта окрошки, а также номинации продуктов и ингредиентов. Приметами, делающими этот текст похожим на пост определенной социальной сети, являются комментарии пользователей, отметки «Мне нравится», особенности интерфейса (возможность скрыть комментарии, наличие даты и времени создания поста). Так как студенты регулярно пользуются социальными сетями на родном языке, им нетрудно догадаться о значении слов и конструкций, которые являются универсальными для данной социальной сети. Таким образом, снижается когнитивная нагрузка на студента, кроме того, студентам интересно узнать, как на русском языке выглядит оформление персональной страницы в Facebook.

Еще один пример оформления диалога, стилизованного под переписку в мессенджере, представлен на Рисунке 12. В курсе русского языка как иностранного (уровень А1) на портале «Образование на русском» диалоги героев курса представлены в формате видеозаписи экрана, на котором студенты видят переписку героев курса в мессенджере [Lebedeva 2021]. Создателями курса подобраны реплики, соответствующие заявленному в курсе уровню, в то же время тематика и стиль общения максимально приближены к аутентичной цифровой среде, что делает подобную подачу материала привлекательной для студентов.

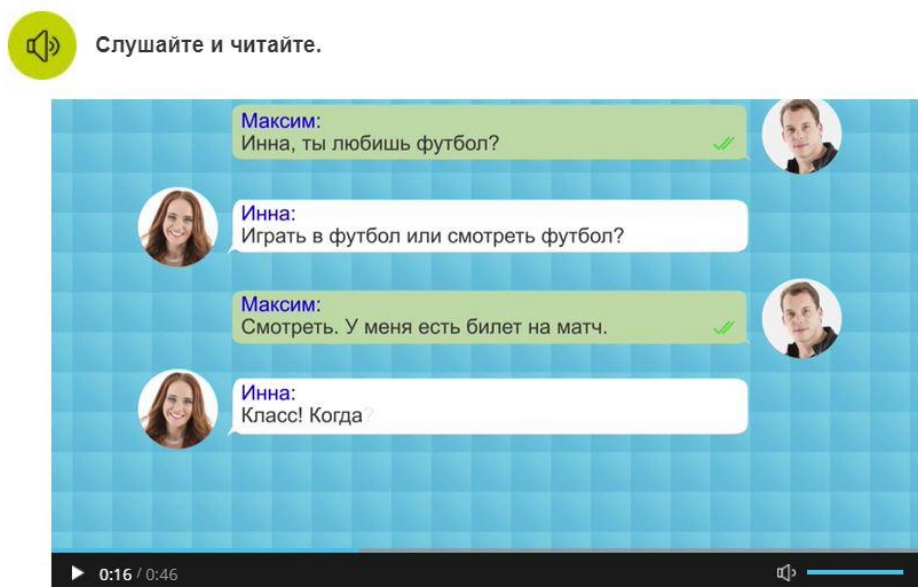


Рисунок 12 — Пример оформления диалога в виде переписки в мессенджере

Важным дидактическим принципом, реализация которого обеспечивается непосредственно спецификой конструирования мультимодальных текстов, является *принцип наглядности*. Теорию наглядности как принцип успешного обучения выдвинул еще чешский педагог Ян Амос Каменский. Важную роль наглядности отмечал и А.Н. Леонтьев. Ученый выделял две функции наглядности: первая направлена на расширение чувственного опыта, вторая — на раскрытие сущности изучаемых процессов и явлений. В первом случае в качестве средств наглядности должны служить реальные объекты и копирующие их изображения, а во втором случае наглядный материал выступает в качестве внешней опоры внутренних действий и не является предметом усвоения, а служит средством получения абстрактных знаний. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что место и роль наглядного материала в процессе обучения определяется отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал способен занять структурное место предмета непосредственной цели его действий, к той деятельности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить, и призывал избегать формального использования наглядности [Леонтьев А.Н. 1987].

В обучении языку наглядность понимается как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью

облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [Азимов, Щукин 2018, с. 152]. Она служит средством мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса к занятиям, увеличения возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т.д. [Вохмина 1978, с. 60]. А.П. Старков отмечает такое важное свойство наглядности при обучении иностранному языку, как овладение ситуативной обусловленностью речи. Ученый подчеркивает, что «с помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается, таким образом, речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации» [Старков 1978, с. 24].

Наряду с наглядностью часто используется термин «визуализация информации» в качестве синонимичного. Однако визуализацию, которую в образовательном контексте можно определить как «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [Азимов, Щукин 2018, с. 38], принято разграничивать с наглядностью по ряду признаков:

- визуализация представляет собой более сложный по виду деятельности процесс обработки инфоданных и результат работы с этими данными;
- визуализация является средством формирования и развития абстрактно-логического, критического, креативного мышления в процессе учебно-познавательной деятельности, в отличие от наглядности, которая выступает средством развития наглядно-образного мышления [Хехтель 2021, с. 107].

Цифровые мультимодальные тексты (облака слов, интеллектуальные карты, инфографика) являются распространенными способами визуализации информации. В то же время они могут содержать традиционные способы семантизации лексики с помощью наглядности. В качестве примера приведем интеллектуальную карту, которую можно использовать на занятии по русскому языку как иностранному со студентами, владеющими языком на высоких уровнях (Рис. 13). На этом примере мы видим, что тема борьбы с прокрастинацией

представлена в виде дерева, ветви которого содержат описание способов борьбы с откладыванием дел на более поздний срок. Систематизация и классификация этих способов относится к визуализации информации, в то же время на последних уровнях интеллектуальной карты мы видим семантизацию слов и конструкций с помощью иллюстраций, что является примером реализации принципа наглядности в обучении.

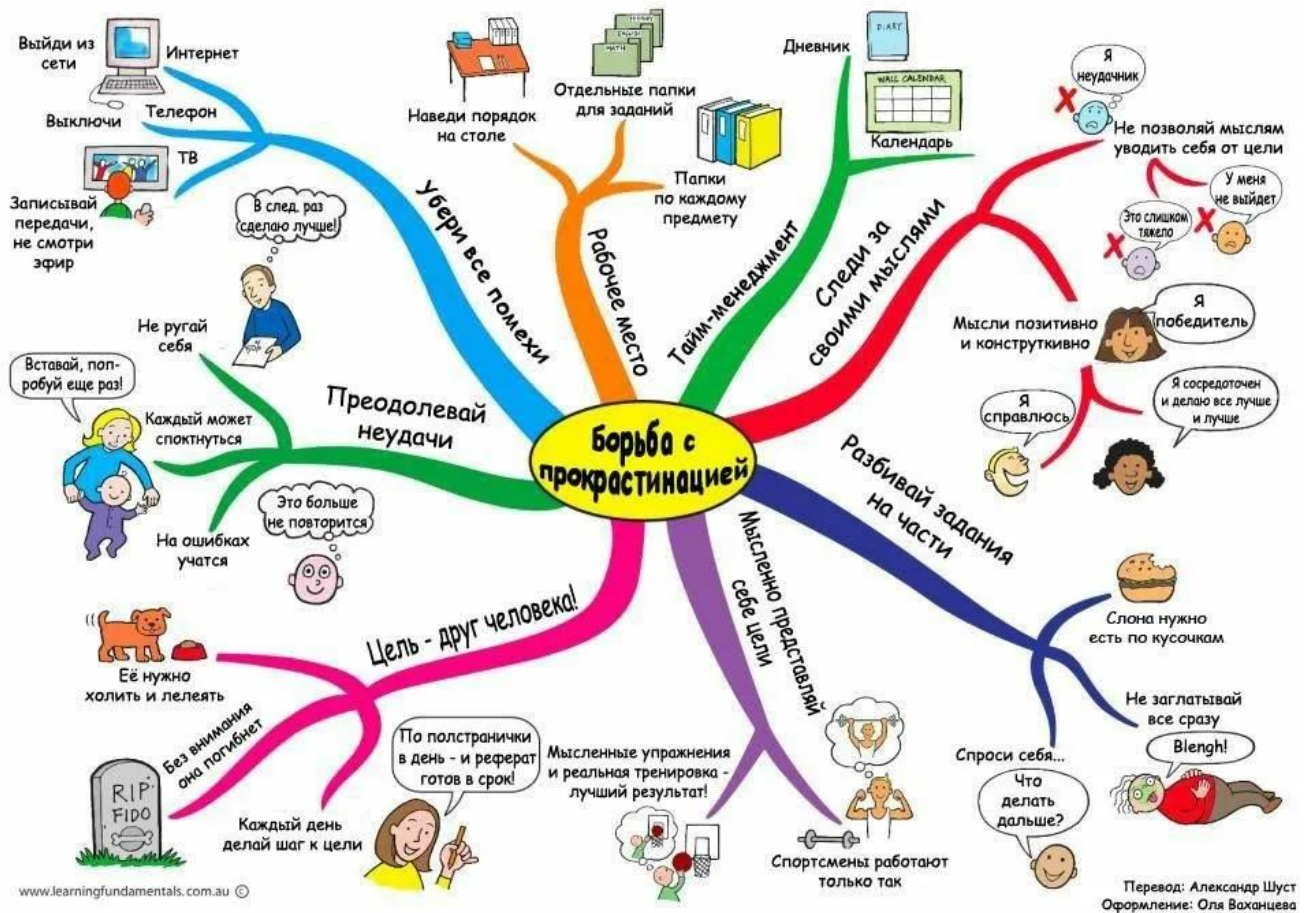


Рисунок 13 — Пример визуализации информации с помощью интеллектуальной карты

По мнению А.П. Старкова, «при обучении иностранному языку наглядность является не только основным средством семантизации, но и средством овладения ситуативной обусловленностью речи. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается, таким образом, речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации» [Старков 1978, С. 24]. В процессе обучения русскому языку



как иностранному, который является одновременно и системой знаков, и средством общения, и формой выражения мыслей, необходимо вводить речевые ситуации, сопровождаемые иллюстративным материалом. Наглядная презентация материала активизирует психическую деятельность обучающихся, облегчает процесс обучения, вызывает интерес к изучению иностранного языка, способствует развитию памяти, которая опирается на ассоциации, является средством тренировки творческого воображения и критерием достоверности предъявляемых знаний.

Если принципам коммуникативности и наглядности цифровой мультимодальный текст отвечает в полной мере, вне зависимости от дополнительных условий, то соответствие другим принципам обучения (*активности, функциональности, мотивации, учёта индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся, взаимосвязного обучения видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации материала*) напрямую зависит от особенностей конкретного текста и условий обучения. Так, принято считать, что внедрение в обучение РКИ мультимодальных текстов повышает мотивацию студентов [Сенцова 2017]. Однако мотивация студентов при работе с мультимодальным текстом может различаться в зависимости от следующих факторов:

- использование организационных элементов (заголовков, выводов после параграфов, краткое содержание перед текстом);
- добавление разнообразных визуальных, звуковых эффектов;
- возможность влиять на скорость воспроизведения и даже действия персонажей.

Таким образом, по-разному сконструированные мультимодальные тексты будут в разной степени влиять на вовлеченность учащихся. Поэтому реализация каждого конкретного принципа обучения, кроме дидактического принципа наглядности и методического принципа коммуникативности, должна оцениваться применительно к конкретному цифровому мультимодальному тексту.

## **2.2.2. Использование в обучении РКИ мультимодальных текстов с разной доминирующей модальностью**

Инфографика, лонгрид и видеоскрайбинг, являясь примерами цифровых мультимодальных текстов, отвечают принципам мультимедийного обучения. Рассмотрим подробнее, какие именно принципы наиболее актуальны для каждого из жанров.

Так, статичная инфографика включает в себя две модальности: вербальную и визуальную. Исходя из этого, можно предположить, какие принципы когнитивной теории мультимедийного обучения могут быть применимы к использованию инфографики в обучении РКИ и должны учитываться преподавателями. Наиболее актуальным для инфографики является принцип мультимедийности, так как любая значимая информация такого мультимодального текста должна быть визуализирована. При этом чрезвычайно важно учитывать принцип связности и стараться использовать только релевантную графическую информацию. Для студентов, не владеющих русским языком на высоком уровне, важен принцип пространственной смежности, соблюдение которого поможет студентам понять незнакомые лексические конструкции. Так как эксперимент, проведенный Т.Е. Петровой и Н.В. Калугиной (2019), показал, что иностранные учащиеся читают инфографику по F-паттерну, значит, необходимо учитывать принцип сигнализации и сегментирования и направлять внимание студентов на наиболее важные фрагменты инфографического текста.

Внедрение лонгрида в процесс обучения РКИ требует учета, в первую очередь, принципа сегментирования. Отсутствие смыслового дробления лонгрида на небольшие фрагменты может привести не только к ухудшению образовательных результатов, но и снижению мотивации студентов.

Принцип пространственной смежности также, как и для инфографики, актуален для лонгридов, однако действует несколько иначе. Если инфографика представляет собой обычно одностраничный текст, который в полном объеме

находится перед глазами студента, то в лонгриде читатель с помощью скроллинга переходит от одного элемента к другому. В случае, если медийный компонент занимает весь экран, текст, относящийся к нему, располагается на предыдущем или следующем экране. В такой ситуации для понимания медийного компонента и его места в тексте учащемуся придется пролистать текст вверх или вниз.

В аутентичных лонгридах нередко нарушается принцип связности, так как в них содержится фоновая музыка, которая сопровождает чтение лонгрида на всех этапах. Для уменьшения влияния фоновой музыки на качество чтения рекомендуется, по нашему мнению, давать студентам инструкцию отключить ее, так как она не представляет методической ценности, а наоборот может отрицательно отразиться на понимании текста.

Видеоскрайбинг наиболее полно использует возможности мультимодального обучения, поэтому к такому жанру применимо большинство принципов когнитивной теории мультимедийного обучения. Опишем видеоскрайбинг, отвечающий всем принципам этой теории:

- отсутствует фоновая музыка и нерелевантные иллюстрации;
- информация, содержащаяся в разных модальностях, не дублируется, например, лишь некоторые фразы звучащей речи отображаются в виде письменного текста;
- связанные визуальные элементы и текст на экране располагаются на одном экране;
- информация, передаваемая в данный момент на экране с помощью визуальной и вербальной модальностей, соответствует содержанию звучащей речи.

Отдельно следует отметить, что анализ теоретических и эмпирических исследований мультимодальных текстов, результаты которых были изложены в 1 главе, позволяет прийти к выводу о том, что семиотическая неоднородность является феноменообразующим свойством мультимодальных текстов и непосредственно определяет, формирует семантику и прагматику таких текстов. Более того, структурные особенности каждого конкретного жанра



мультимодального текста, такие как количество и характер составляющих его модальностей, осложненность и семантическая нагрузка различных компонентов, формируют уникальный семиотический комплекс знаков. Как было показано выше, современные цифровые жанры существенно различаются по характеру знаковых систем, а также по доминирующему способу передачи смысла. В методике преподавания иностранных языков обучение на основе текста опирается на структурно-семантическую организацию и особенности текста, которые определяются типом и жанром и помогают прогнозировать построение текста. Исследователи подчеркивают важность знакомства студента с жанром текста, показывая, где расположена та или иная информация, так как это облегчает чтение [Акишина, Каган 2012].

Исходя из этого, принцип интеграции цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ, объединяющий и учитывающий перечисленные выше принципы, формулируется нами следующим образом:

**Внедрение цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ должно строиться с опорой на структурно-семантические особенности мультимодального текста, в том числе особенности его семиотической организации.**

Так, инфографика чаще всего является визуальным медийноцентричным мультимодальным текстом. Соответственно, при создании системы упражнений на основе инфографики необходимо уделять значительное внимание иллюстративному компоненту, так как именно в визуальных элементах инфографики содержится основная информация; не менее важно обращать внимание на взаимосвязанность вербального и визуального компонентов. Важно максимально эффективно использовать преимущества каждого способа передачи смысла и при этом учитывать особенности восприятия мультимодальных текстов реципиентами с разным уровнем владения языком. Конкретные примеры упражнений, учитывающие этот принцип, будут приведены в параграфе 2.3.

При этом нельзя однозначно закрепить за каждым цифровым жанром доминирующую модальность, так как автор или читатель текста имеют

возможность трансформировать мультимодальный текст в зависимости от своих потребностей. Например, аутентичные видеонюжности с субтитрами традиционно являются аудиовизуальным мультимодальным текстом, однако для современной коммуникации характерно воспроизведение таких видео в беззвучном режиме в ленте социальных сетей. Таким образом, читатель самостоятельно выбирает ведущую модальность в зависимости от условий чтения и своих читательских привычек. Для образовательной сферы это означает, что преподаватель имеет возможность выстраивать обучение на материале одного и того же мультимодального текста различными способами, исходя из целей обучения.

### **2.3. Способы использования цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ**

#### **2.3.1. Мультимодальный текст как средство нивелирования лексико-грамматических трудностей**

Использование мультимодальных текстов в обучении РКИ является эффективным способом снятия лексико-грамматических трудностей. За счет многообразия визуальных и интерактивных элементов текста студенту не нужно тратить дополнительные когнитивные усилия на семантизацию лексических единиц, кроме того, согласно одному из принципов мультимедийного обучения, представленные в визуальной и вербальной модальности слова лучше усваиваются учащимися.

Наиболее подходящим жанром для снятия лексико-грамматических трудностей является инфографика как пример текста с доминирующей визуальной модальностью (в большинстве случаев). Вербальный элемент в инфографике обычно представлен отдельными словами или короткими назывными конструкциями, сопровождающимися иллюстрацией. При работе с таким текстом студенту не требуется обращение к словарю, так как о значении незнакомых слов он может догадаться по изображению.

В качестве примера приведем инфографику «Меню» (Рис. 14).



Рисунок 14 — Инфографика «Меню» (автор — слушатель программы повышения квалификации Института Пушкина Наталья Нистратова)

Созданная для отработки темы творительного падежа существительных, данная инфографика помогает студентам догадаться, какие именно блюда представлены в меню, и сосредоточиться на грамматической работе.

Для снятия лексико-грамматических трудностей традиционно используются следующие формы работы: нахождение эквивалентов слов, определение однокоренных слов, нахождение синонимов, антонимов, разделение сложных слов на простые и т.д. Структурные особенности инфографики диктуют необходимость обращения к визуальной модальности текста. Это можно сделать следующим образом:

– *Посмотрите на инфографику. Как вы думаете, о чем мы сегодня поговорим? Как вы думаете, о чем будет текст?*

– Найдите незнакомые слова в инфографике и догадайтесь об их значении по изображениям.

– Рассмотрите инфографику. Расставьте объекты по возрастанию/убыванию. Назовите самый большой/дорогой/дешевый ... (объект в зависимости от тематики урока).

– Рассмотрите инфографику. Составьте предложения из ключевых слов по образцу.

– Рассмотрите инфографику. Замените указанные слова на синонимы/антонимы/ развернутое описание.

– Посмотрите на инфографику. Соотнесите изображения и слова.

Жанр видеоскрайбинга, сочетающий вербальную, визуальную и аудиальную модальности, также позволяет ввести или закрепить лексический материал, не используя дополнительные средства наглядности (Рис. 15).

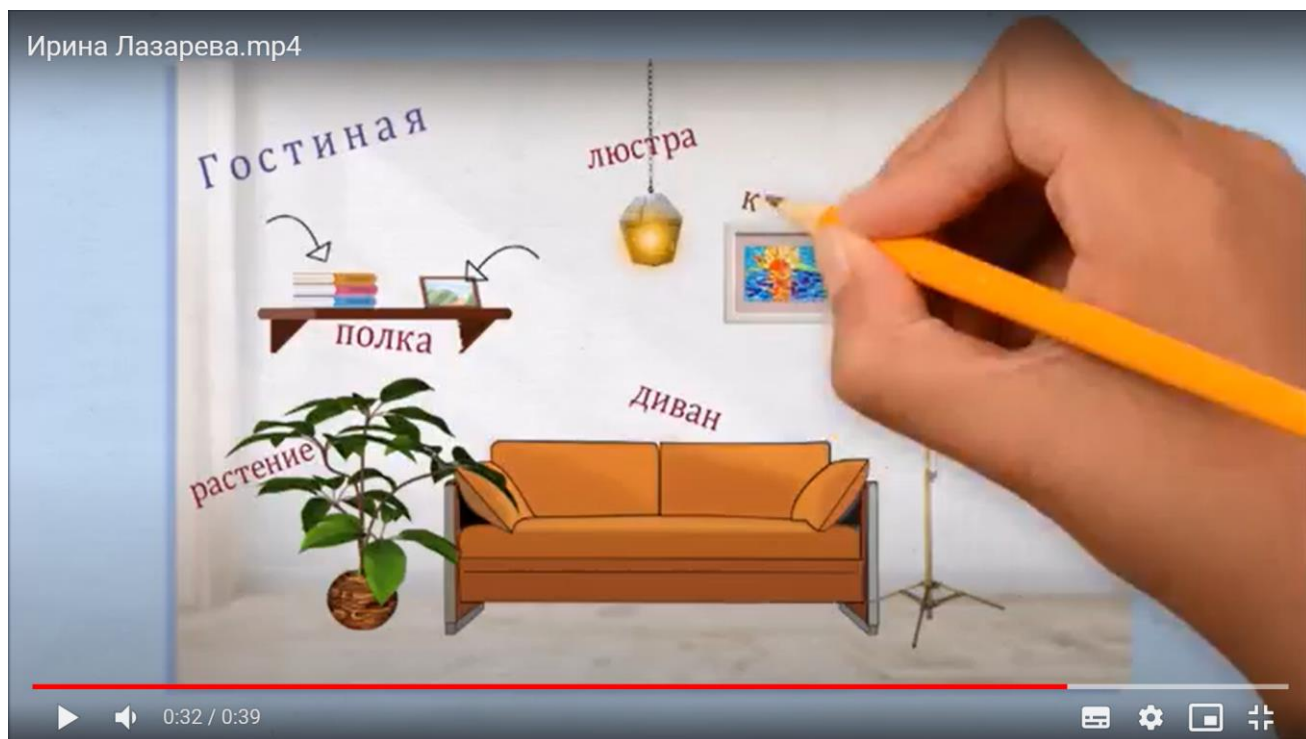


Рисунок 15 — Пример видеоскрайбинга, созданного слушателем ПК  
Института Пушкина Ириной Лазаревой

Работа с лексикой в жанре видеоскрайбинга эффективна благодаря одновременному представлению слова в трех форматах: студент запоминает, как пишется слово, как оно звучит, а также сразу догадывается о значении слова.

Кроме того, видеоскрайбинг эффективен для работы с грамматическими темами, объяснение которых требует наглядности (предлоги места, глаголы движения и др.) (Рис. 16). В бумажных учебниках такие темы тоже всегда сопровождаются иллюстрациями, однако жанр видеоскрайбинга позволяет сделать такую презентацию более интерактивной и динамичной, а также сопроводить устным комментарием преподавателя и примерами, отображающимися на экране.

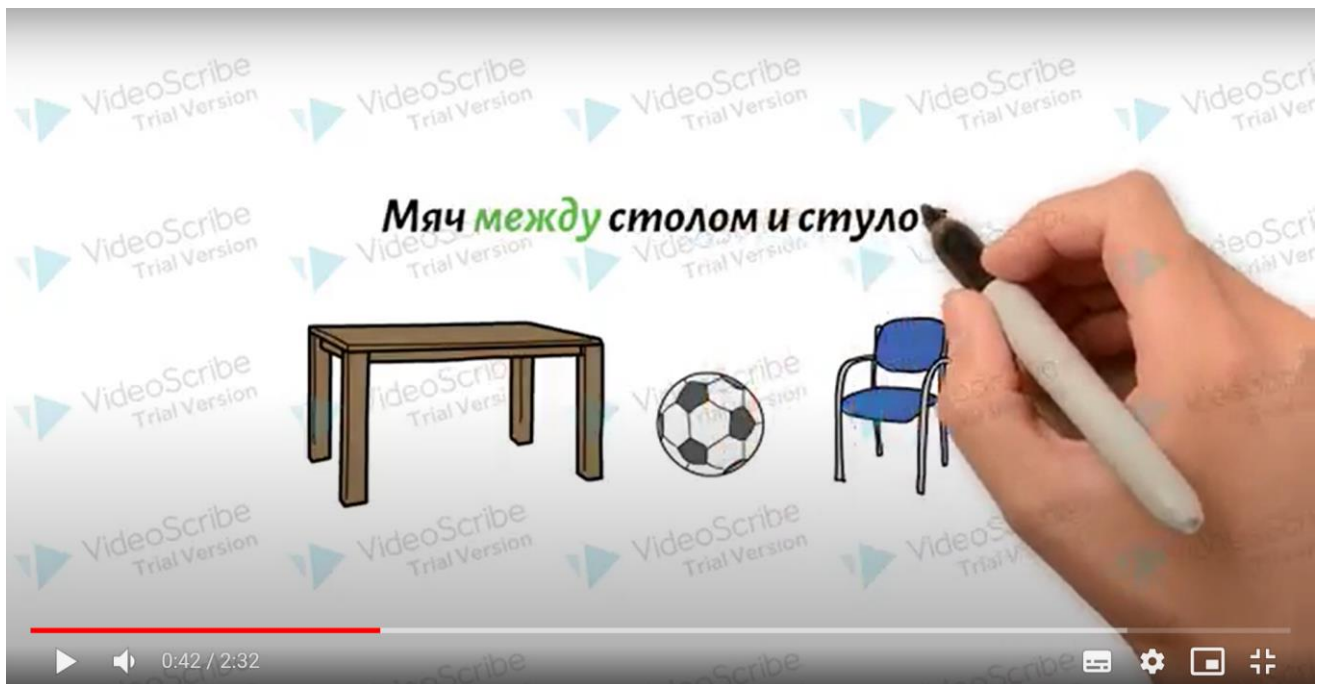


Рисунок 16 — Пример видеоскрайбинга, созданного слушателем ПК  
Института Пушкина Ларисой Навасартян

Приведем некоторые примеры лексико-грамматических упражнений, которые используются при работе с видеоскрайбингом.

– *Посмотрите видео. Расскажите эту историю в прошедшем времени/от имени одного из героев.*

– *Посмотрите видео. Перечислите места, в которых побывал герой. Составьте предложения по образцу: Антон был на стадионе. (В самом*

видеоскрайбинге подписаны слова в именительном падеже, а объекты представлены в виде иллюстраций).

– *Посмотрите видео. Соотнесите иллюстрации и слова. (В качестве иллюстраций взяты изображения, аналогичные представленным в видео).*

Семантизация лексических единиц возможна и в жанрах с доминирующей вербальной модальностью за счет интерактивных элементов, доступных в цифровой среде. Так, объяснение сложных слов в лонгриде обеспечивается возможностью добавления всплывающих подсказок (Рис. 17).



**Композитор и художник  
Юозас Чюрленис**

живописи был человек, который, будучи в одном лице и художником, сумел не только сблизить, но и переплести, как бы два вида искусства. Это гениальный литовский композитор и художник Константинас Чюрленис. Он родился на юге Литвы в 1875 году. Он родился в городе Друскеники, где его отец играл на органе в местной кирхе и музыка постоянно звучала в этом доме. Мальчик с раннего детства любил рисовать и обнаруживал исключительные музыкальные способности. В 6 лет его отдали в музыкальную школу князя М. Огинского, который сразу оценил способности маленького Чюрлениса и после окончания школы подарил ему пианино и выделил стипендию для обучения сначала в Варшавской, а потом в Лейпцигской консерватории, где он сочинил несколько произведений для фортепиано, симфоническую поэму «В лесу».

**Кирха**  
Как строение, так и сообщество или собрание верующих людей.

Рисунок 17 — Использование всплывающих подсказок в лонгриде для семантизации лексики (автор Купрещенко О.Ф.).

Так как лонгриды чаще предназначены для высоких уровней владения русским языком, упражнения на материале лонгрида могут обращать студента к дополнительным материалам, например:

– *Прочитайте лонгрид. Расскажите, что такое кирха. В каком значении слово используется в тексте: как строение или собрание верующих людей? Опишите, как выглядит кирха.*



### 2.3.2. Мультимодальный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции студентов

Как мы уже отмечали, знакомство с культурой страны является важной составляющей обучения иностранному языку. Задачу формирования лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся в полной мере решают аутентичные примеры инфографики и лонгрида, так как они публикуются на актуальные темы, а новости, события, происходящие одновременно с учебным процессом, по мнению исследователей, являются важнейшим лингвострановедческим материалом и показывают последние тенденции развития русского языка [Мэй 2009]. Так, практически любая инфографика, взятая с сайтов российских СМИ, дает следующие возможности (в качестве примера предлагается инфографика «Что хотят дети на Новый год») (Рис. 18):

– *узнать факты о России (Какие подарки чаще всего хотят дети на Новый год?);*

– *обсудить особенности жизни в России, русский менталитет (Как в России отмечают Новый год?);*

– *сравнить ситуацию в России с собственной страной (Как в вашей стране отмечают Новый год? Какие новогодние традиции в России и вашей стране общие, а какие различаются?).*



Рисунок 18 — Инфографика «Чего хотят дети на Новый год?» (источник — РКИ and Education today)

Знакомство с культурой страны изучаемого языка возможно и на материале сконструированных жанров. Так, студент филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина преобразовал рассказ о хобби россиян в жанр лонгрида (Рис. 19). Изображения, подобранные автором лонгрида, не просто иллюстрируют текст, но и сами содержат прецедентные феномены, обсуждению которых важно посвятить фрагмент занятия.



## 1. Смотреть телевизор.



После трудного рабочего дня за ужином русские любят смотреть телевизор или Youtube. У каждого в России есть любимая телепередача (TV show), видеоблог. Не важно: телевизор или монитор — многие русские предпочитают (prefer) отдыхать перед ними. Так люди снимают стресс (relieve stress), узнают последние новости, другие страны, культуры, интересных людей.

Рисунок 19 — Пример лонгрида, созданного на платформе Medium.

Подготовлен студентом филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина  
Н. Гарбуковым

### 2.3.3. Мультиmodalный текст как средство формирования навыка перекодирования текста из одной знаковой системы в другую

Развитию этого умения способствует работа по преобразованию текста, состоящего только из вербальной модальности, в мультиmodalный текст. Наиболее подходящим для решения задачи по развитию у студентов навыка медиации являются такие виды инфографики, как облако слов и ментальная карта. При работе с иностранными учащимися преподаватели часто предлагают упражнения, направленные на преобразование текста в инфографику. В качестве примера приведем работу китайских стажёров-бакалавров филологического профиля, которые на занятиях в рамках курса «Язык СМИ» (преподаватель — Д.С. Труханова) прочитали текст о блогерстве как явлении медиапространства и визуализировали прочитанный текст (Рис. 20).



Рисунок 20 — Пример ментальной карты, созданной китайскими стажёрами-бакалаврами филологического профиля Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, преподаватель Д.С. Труханова

Преобразованию в жанр лонгрида поддается любой учебный текст. На рис. 22 можно увидеть пример оформления текста из учебника «Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих» в виде лонгрида. Для того чтобы текст, представленный на бумаге, превратился в лонгрид, он был сконструирован на платформе Tilda и снабжен типичными для текста такого жанра невербальными элементами. Так, были добавлены цитаты героев текста, для оформления которых используется специальный стиль, за счет чего цитата выделяется из массива текста лонгрида.

## Кем Вы работаете?

Вчера наша группа была в редакции молодежной газеты "Омена". Мы интересуемся проблемами молодежи в России, и когда Иван Петрович предложил нам встретиться с молодыми петербургскими журналистами, мы с радостью согласились.

Журналисты задавали нам много вопросов, и мы тоже спрашивали их о жизни и о работе.

Конечно, сначала мы рассказали откуда мы приехали и кем работаем. Хуссейн сказал, что он работает врачом, Сирпа -- экскурсоводом, Клаус -- журналистом. Том еще студент, он интересуется политикой и историей и хочет стать политологом. Ирена еще не решила, кем она хочет быть, но она любит изучать иностранные языки и серьезно занимается музыкой.

Рамон рассказал, что когда он был маленьким, он хотел стать футболистом, но он всегда любил рисовать и стал художником.

---

**«Я интересуюсь политикой и историей и хочу стать политологом»**

---



Том  
Студент

---

**«Когда я был маленьким, я хотел стать футболистом, но я всегда любил рисовать и стал художником»**

---



Рамон  
Художник

Рисунок 22 — Пример преобразования текста из учебника «Жили-были. 28 уроков русского языка для начинающих» (Санкт-Петербург, 2011) в лонгрид.

Подготовлен студенткой филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С.

Пушкина А. Ржановой

Жанр видеоскрайбинга наиболее удачен для преобразования сюжетных историй, коротких рассказов, диалогов. При выполнении такого упражнения студентам необходимо определить, какие именно объекты нужно изобразить, выделить ключевые предложения и реплики, которые важно продублировать на экране в виде текста, а также озвучить историю (Рис. 23).



Рисунок 23 — Пример видеоскрайбинга, созданного слушателем ПК  
Института Пушкина Татьяной Храмченко

Цифровые мультимодальные тексты являются не только результатом перекодирования мономодального письменного текста, но и наоборот выступать в качестве материала, который необходимо перевести в другую знаковую систему. Так, инфографика, содержащая лишь небольшой вербальный компонент, может быть преобразована в письменный текст. Приведем пример трансформации текста в инфографику, который можно использовать со студентами уровня А1 при изучении глаголов первой группы (Рис. 24).

*Достоевский Фёдор Михайлович — известный русский писатель. Его романы «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы», «Идиот» знают во всём мире. Утром в 10 часов Достоевский обычно завтракает. Потом работает. Днём в 4 часа он гуляет. Обедает писатель вечером, в 5 часов. В 10 часов он отдыхает.*

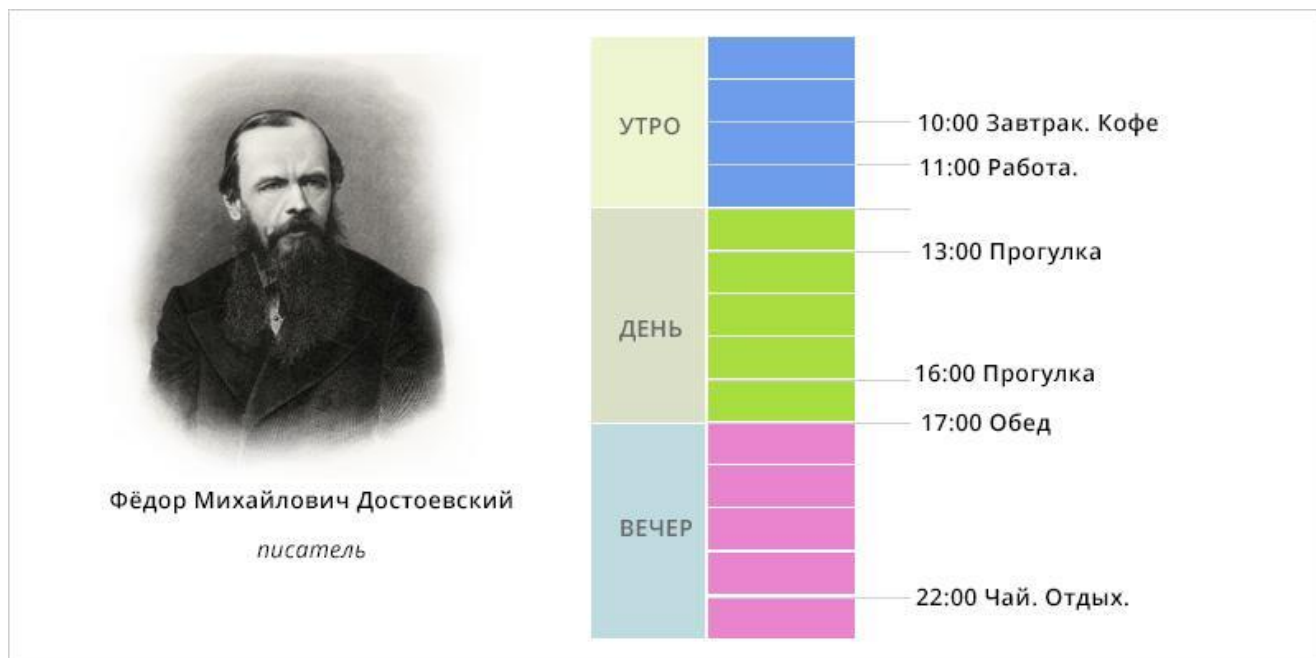


Рисунок 24 — Инфографика «Распорядок дня Ф.М. Достоевского» (материалы портала «Образование на русском»)

Такие упражнения позволяют не только формировать навык медиации, но и развивать продуктивную речь иностранных учащихся.

#### 2.3.4. Мультимодальный текст как средство развития продуктивной речи студентов

Развитие продуктивной речи иностранных учащихся традиционно является наиболее сложной задачей преподавателя РКИ. Способствовать ее решению могут цифровые мультимодальные тексты.

Так, для развития письменной речи иностранных учащихся оптимально использовать жанр лонгрида. Помимо основной цели работа над созданием лонгрида решает задачу организации коллаборативного обучения. Кооперация является одной из четырех ключевых компетенций XXI века наряду с критическим мышлением, коммуникацией и креативностью [Пинская и др. 2019]. Создание лонгрида в большинстве случаев подразумевает командную работу, во время которой за каждым студентом закреплена определенная роль и свои задачи.

Работа над совместным проектом учит учащихся взаимодействовать друг с другом и делать это на русском языке. Кроме того, создание лонгрида позволяет развить навыки синтезирования информации из разных источников, а также навыки критического мышления и определения достоверности информации из интернет-источников.

Такой способ использования лонгридов требует существенной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся, так как предполагает создание оригинального текста большого объема и подробную проработку темы. Общая тема лонгрида может быть предложена преподавателем в рамках тематического планирования обучения (например, описание города, архитектурный стиль и т.д.), а учащиеся могут выбрать более конкретную реализацию темы в свободной форме. В ходе аудиторных занятий целесообразно проработать структуру лонгрида и совместно с обучающимися составить план, оставив на самостоятельную работу написание полного текста и оформление (выбор шрифта, подбор медийных элементов и т.д.). Для создания лонгрида предпочтительно разбить студентов на группы, предварительно распределив блоки лонгрида между обучающимися, однако в качестве итогового проекта лонгрид может быть выполнен индивидуально. Кроме непосредственного развития языковых умений и навыков, работа над созданием лонгрида позволяет создать коллаборативную среду в учебном процессе.

Приведем примеры организации работы по созданию лонгрида, применимые в практике обучения на продвинутом этапе изучения РКИ.

1. Вы с друзьями решили провести благотворительный фестиваль. Вам нужно подготовить информационный материал для наполнения сайта. Подготовьте вступительную статью в жанре лонгрида. Для этого работайте по плану:

- 1) выберите сервис для работы;
- 2) подготовьте название статьи;
- 3) подготовьте вступление (краткая информация о фестивале);



4) подготовьте название подзаголовков, которые будут сопровождаться раскрывающимся текстом (что нужно для участия, кто может принять участие, информация об организаторах);

5) подготовьте визуальные элементы (фотографии, гифки, видео);

6) объедините текстовый и иллюстративный компоненты (используйте выделения шрифтом и цветом).

2. Вы начинающий блогер. Вы любите путешествовать и хотите объединить работу и хобби. Для этого вы решили опубликовать несколько статей о своих путешествиях. Используйте собственные материалы или воспользуйтесь материалами из интернета. Создайте материал в жанре лонгрида. Для этого подготовьте текстовый материал (подумайте, какой фрагмент текста вы оформите как раскрывающийся при клике на ссылку, какой выделите, будете ли вставлять гиперссылки, использовать буллиты и нумерацию); подготовьте материал в других модальностях (иллюстрации, анимированные изображения, видео, аудио).

3. Вы с друзьями решили создать материалы, помогающие адаптироваться к жизни в России. Вы хотите помочь студентам, которые отправятся на стажировку в России, познакомиться с культурой, этикетом, коммуникативным поведением, лингвокультурными нормами. Вы хотите оформить материал в виде интервью с разными студентами. Подготовьте лонгрид. Используйте разные модальности для оформления своих лонгридов. У ваших интервью должна быть единая структура, но представлять материал вы можете разными способами (иллюстрации, видео, анимированный изображения, аудио).

Структура интервью:

– имя, возраст, страна и фотография студента (можете использовать реальные материалы или материалы из интернета);

– ожидание перед поездкой в Россию, цель поездки;

– первые впечатления от страны;

– несколько советов для студентов-иностранцев;

– впечатления от поездки, основные выводы.

Работа с видеоскрайбингом предполагает активизацию устной речи учащихся, так как представленные в формате видео истории дают большой потенциал для организации обсуждения и дискуссии на занятии. В частности, к видеоскрайбингу обычно подбираются следующие упражнения:

– *Посмотрите видео. Скажите, кто пришел в гости к главному герою и почему? Как его зовут?*

– *Посмотрите видео. Расположите сценки по порядку и опишите, что на них происходит. Например, это Антон. Он смотрит футбол на стадионе.*

– *Посмотрите видеоскрайбинг. Перескажите эту историю от лица героев.*

Инфографика представляет особый интерес с точки зрения возможности вербализации и интерпретации изображения. Трудности в говорении на иностранном языке обусловлены сложностью процесса порождения речевого высказывания. Изучающий иностранный язык оказывается в сложной ситуации: он одновременно должен концентрироваться на содержании высказывания, выборе соответствующих содержанию языковых средств, соблюдении логической последовательности высказывания, а также реализации своего высказывания во внешней речи [Вульфович 2016]. Инфографический текст содержит различные опоры в виде схем, диаграмм, коллажей и т.д., которые помогают учащемуся при построении высказывания. Информация представлена в готовом виде, но сжато, что дает возможность учащемуся ее развернуть и подготовить монологическое высказывание. Система упражнений, направленных на построение устного текста, разнообразна и включает *пересказ инфографического текста, высказывание собственной позиции по теме инфографики, конструирование диалогов на основе инфографики*. Часто инфографика описывает разные стороны социальной жизни населения той или иной страны, в таком случае студенту предлагается *упражнение на подготовку устного сообщения о ситуации в его родной стране*.



## Выводы по главе 2

1. Цифровой мультимодальный текст открывает дополнительные возможности перед преподавателями иностранных языков. Считается, что семиотически неоднородные тексты позволяют удерживать внимание студента, служат способом семантизации незнакомой лексики, создают дополнительную зрительную опору для студента-инофонам, формируют коммуникативную и лингвосоциокультурную компетенции, способствуют разнообразию форм, способов и приемов обучения.

2. Цифровые мультимодальных тексты обладают высоким методическим потенциалом в иноязычном обучении, так как отвечают ключевым принципам обучения языку, а именно принципам наглядности и коммуникативности.

3. Внедрение цифровых мультимодальных текстов в обучение РКИ требует учета семантической структуры текста, а также когнитивных особенностей восприятия и понимания такого рода текстов.

4. Структура цифровых мультимодальных текстов с разной доминирующей модальностью — инфографика, лонгрид и видеоскрайбинг — позволяет строить процесс обучения РКИ с учетом принципов мультимедийного обучения.

5. Максимальное использование методического потенциала цифровых мультимодальных текстов достигается за счет использования их для решения следующих методических задач: для снятия лексико-грамматических трудностей, для формирования лингвострановедческой компетенции, для формирования навыка медиации, а также для развития продуктивной речи.

### **ГЛАВА 3. Обучение созданию цифровых мультимодальных текстов в практике преподавания РКИ**

Выше нами были проанализированы существующие принципы внедрения цифровых мультимодальных текстов в иноязычное обучение, а также сформулированы конкретные способы использования таких текстов на занятиях по РКИ. Однако при формулировании этих положений мы основывались на данных, полученных другими исследователями и выполненными в основном на материале английского языка. Для того чтобы разработать технологию по обучению созданию студентов и преподавателей цифровых мультимодальных текстов на занятиях по РКИ, мы провели собственные эксперименты, проверяющие применимость принципов мультимедийного обучения в условиях изучения русского языка как иностранного. С учетом полученных данных был разработан алгоритм, использование которого позволяет внедрить создание цифровых мультимодальных текстов в образовательный процесс, а также обучить преподавателей создавать учебные материалы в актуальных жанрах.

#### **3.1. Экспериментальная проверка принципов интеграции мультимодальных текстов в обучение РКИ**

Для проверки принципов интеграции мультимодальных текстов в обучение РКИ были выбраны жанры, сочетающие максимально возможное количество модальностей: видеонews с субтитрами и видеоскрайбинг. Основная проблема, которая может возникнуть при использовании таких материалов в обучении, заключается в том, что неизвестно, как комбинирование такого количества модальностей влияет на восприятие текстов студентами. Целью экспериментов был поиск ответа на вопрос, действительно ли видео, сочетающие изображение, письменный текст и звучащую речь, создают чрезмерную когнитивную нагрузку на студентов, и есть ли способы, позволяющие ее снизить (например, отключение звука или деление видео на короткие фрагменты).

### **3.1.1. Эксперимент 1: проверка принципов модальности и избыточности на примере видео с текстовым сопровождением (субтитрами)**

**Целью** эксперимента являлась проверка следующих гипотез:

1. Видеозаписи со звуком и без субтитров окажутся более легкими для восприятия, чем видеозаписи со звуком и субтитрами, а видео без звука и с субтитрами займет промежуточное положение.

2. Студенты, смотревшие видеоролик с субтитрами, будут меньше обращать внимание на видеоряд, так как сосредоточат внимание на чтении текста. Восприятие визуального компонента у обеих групп, которым будет предъявлено видео с субтитрами, будет хуже, чем у тех, кто смотрит видео без субтитров.

3. Наибольшее количество усилий студенты потратят на видеоролик, содержащий все три способа передачи информации: видеоряд, звук и субтитры.

#### **Участники**

Эксперимент проводился в группах китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный, на кафедре стажировки зарубежных специалистов факультета обучения РКИ Института Пушкина. В начале семестра студенты сдавали распределительный тест, который показал, что в целом уровень владения русским языком в группе соответствует уровню В2. Также в рамках курса аудирования студентам был предложен вступительный тест, в результате которого они продемонстрировали в среднем одинаковые навыки аудирования.

Всего в эксперименте приняли участие 86 человек. Участники эксперимента были поделены на три примерно равные группы в зависимости от формата, в котором им были предъявлены видеофрагменты:

1) группа 1 (27 человек): видеоряд, субтитры, звук;

3) группа 2 (27 человек): видеоряд, субтитры;

3) группа 3 (32 человек): видеоряд, звук.

## Материалы и методы

Для эксперимента был подобран новостной видеоролик телеканала «Настоящее время». Этот видеоролик представляет собой репортаж о самой красивой деревне России — Большой Куналей. Длина полного видеоролика составляет 25 минут, однако для эксперимента был выбран законченный смысловой фрагмент длиной 5 минут. Обрезка видео производилась в программе Windows Movie Maker; субтитры добавлялись в программе Subtitle Workshop. К данному видеофрагменту были подготовлены субтитры на русском языке, которые были размещены в нижней части экрана и представляли собой белый текст на черном фоне, полностью дублирующий звучащую речь.

ВидеонОВОСТИ были представлены в трех форматах:

- 1) видео со звучащей речью диктора и с субтитрами;
- 2) видео со звучащей речью диктора и без субтитров;
- 3) видео без звучащей речи диктора и с субтитрами.

Выбор видео без звука с субтитрами объясняется широким распространением такого формата в социальных сетях. Новостные видеоролики, содержащие звук, в ленте пользователей Facebook, ВКонтакте и некоторых других социальных сетях по умолчанию проигрываются без звука, а основное содержание ролика передается с помощью текста на экране. По информации сайтов LittleThings и Mic, которые генерируют по 150 млн просмотров на Facebook каждый, для 30-секундных видеороликов 85% просмотров происходят без звука<sup>6</sup>.

Эксперимент состоял из нескольких стадий:

- предтестовая часть, целью которой является измерение уровня восприятия на слух студентов и их знания некоторых лексических и грамматических тем;
- этап интервенции, когда студентам были представлены короткие видеоролики в трех формах ввода: с включенным звуком и субтитрами, с включенным звуком и субтитрами на целевом языке, с отключенным звуком и субтитрами;

---

<sup>6</sup> <https://digiday.com/media/silent-world-facebook-video/>

– анкета после этапа вмешательства, определяющая уровень понимания студентами предложенных видеороликов, а также степень затраченных усилий.

Текст видеофрагмента был проанализирован на соответствие уровням владения русским языком как иностранным с помощью сервиса «Текстомер» [Лапошина, Лебедева 2021] и отнесен к уровню В2.

После первого просмотра видеоролика студентам предлагались вопросы на проверку понимания содержания видеофрагмента. Затем студенты просматривали видеофрагмент второй раз, проверяя и корректируя свои ответы. Вопросы были поделены на несколько групп с целью оценить эффективность использования видеороликов с субтитрами в зависимости от типа аудирования: аудирование с пониманием основного содержания, аудирование с полным пониманием содержания, аудирование с выборочным извлечением информации. Вопросы первых двух типов представляли собой задания с множественным выбором, а последний тип был представлен вопросами открытого типа, где студентам нужно было вписать числа, прозвучавшие в видео. Перед просмотром видеофрагмента перед студентами не ставилась отдельная задача обращать внимание на визуальную составляющую.

Кроме того, для выявления сложности восприятия информации участникам эксперимента предлагалось самостоятельно оценить количество потраченных усилий при просмотре видеозаписей в трех режимах по пятибалльной шкале, где 0 баллов означало, что студент не потратил усилий вообще, а 5 баллов — потратил много усилий.

Полная анкета эксперимента содержится в Приложении Б.

### **Результаты эксперимента**

После обработки анкет было вычислено количество правильных ответов для каждого вопроса в процентах, так как количество студентов в экспериментальных группах различалось на 1-2 человека. Результаты эксперимента показали, что на вопросы с пониманием основного содержания лучше всего отвечали студенты, посмотревшие видео с субтитрами и звуком (Таблица 2). Самые низкие

результаты показала группа, в которой участники смотрели видео с субтитрами, но без звука.

Таблица 2 — Процент правильных ответов на вопросы с пониманием основного содержания

Вопрос	Видео, субтитры, звук (%)	Видео, субтитры (%)	Видео, звук (%)
1	80,8	74,1	78,1
2	85,2	92,6	87,5
3	77,8	55,6	65,6

Даже высокий процент правильных ответов на второй вопрос у второй группы студентов не повлиял на общую картину. Кажется, это можно объяснить тем, что в эксперимент проводился в рамках курса по аудированию в конце семестра, и у студентов к этому времени хорошо сформировался навык выделять основную информацию именно из звучащего текста. Формат просмотра видео без звука им был непривычен.

Вопросы на полное понимания содержания оказались сложнее для всех групп студентов (Таблица 3). Тем не менее можно проследить определенные закономерности и выявить разницу между форматами просмотра. В ситуации, когда от студентов требовалось глубокое, детальное понимание содержания текста, наибольшие трудности вызвал просмотр видеофрагмента без субтитров. В данном случае субтитры были необходимы для подкрепления и восполнения информации, которую было тяжело воспринять на слух, и выполняли вспомогательную функцию.

Таблица 3 — Процент правильных ответов на вопросы на полное понимание содержания

Вопрос	Видео, субтитры,	Видео, субтитры	Видео, звук (%)
	звук (%)	(%)	

	звук (%)	(%)	
4	51,9	63	56,3
5	84,6	63	34,4
6	74,1	66,7	15,6
7	40,7	44,4	25
8	51,9	25,9	34,4
9	92,6	84,6	84,4

При ответе на вопросы с выборочным извлечением информации количество правильных ответов различается наиболее существенно (Таблица 4). Студенты, смотревшие видео без субтитров, плохо справились с заданиями: всего треть студентов правильно ответили на вопросы. При этом можно было наблюдать большое разнообразие ответов, а около 20% студентов, смотревших видеоролик без субтитров, вообще не ответили на вопросы этой группы. Очевидно, что вопросы открытого типа всегда вызывают большие сложности, чем вопросы закрытого типа, к тому же вопросы предполагали распознавание на слух чисел, что тоже усложняет задачу. Однако студенты, смотревшие видеофрагмент с субтитрами, наоборот, очень хорошо справились с заданиями, хотя некоторые числа в субтитрах были записаны словами, а не цифрами. Таким образом, если перед преподавателем стоит задача обучить студентов воспринимать числа на слух, давать видеозаписи с субтитрами не имеет смысла, однако если числа важны для общего понимания содержания текста, но не являются объектом изучения, субтитры помогут снять дополнительные трудности, связанные с распознаванием чисел.

Таблица 4 — Процент правильных ответов на вопросы с выборочным извлечением информации

Вопрос	Видео, субтитры, звук (%)	Видео, субтитры (%)	Видео, звук (%)
10	77,8	51,9	6,2
11	74,1	40,7	43,8
12	100	92,5	53,2

Что касается восприятия визуальной информации, гипотеза о том, что студенты, смотревшие видеоролик с субтитрами, будут меньше обращать внимание на видеоряд, так как сосредоточат внимание на чтении текста, не вполне подтвердилась. В целом, основные рисунки и животных запомнили студенты из всех групп, однако ответы группы, которая работала с видео без субтитров, более полные и точные, а среди ответов других групп встречались рисунки и животные, которых не было в видео.

Результаты интроспекции студентов по количеству потраченных усилий при просмотре видеозаписей в разных режимах можно представить в виде шкалы от самого легкого формата к самому трудному (0 баллов — не потратил усилий, 5 баллов — потратил много усилий). Участники эксперимента распределили видеофрагменты таким образом: самым легким для восприятия оказалось видео со звуком и субтитрами (55,6% опрошенных оценили количество потраченных усилий на 3 балла), промежуточное положение заняло видео с субтитрами, но без звука (46,2% опрошенных оценили количество потраченных усилий на 4 балла), самым сложным оказалось видео без субтитров (50% опрошенных оценили количество потраченных усилий на 5 баллов).

Итак, принцип модальности, заключающийся в том, что люди лучше воспринимают информацию, переданную с помощью видеоряда и звучащей речи, чем с помощью видеоряда и субтитров, работает только в вопросах на понимание



основной информации. Результаты эксперимента показали, что видеоряд и субтитры лучше, чем видеоряд и звучащая речь для вопросов на полное понимание информации и с выборочным извлечением информации. Что касается просмотра видео без звука, можно сделать вывод, что такой способ предъявления мультимодального материала неэффективен при работе с вопросами на понимание основной информации.

Принцип избыточности также нерелевантен в ситуации изучения иностранного языка на видеороликах с субтитрами, так как, по результатам эксперимента, субтитры действительно играют вспомогательную роль и не мешают восприятию визуального ряда. Подобные видеоролики накладывают создают меньше когнитивной нагрузки, чем видео без субтитров.

### **3.1.2. Эксперимент 2: проверка принципа сегментирования на примере видеоскрайбинга**

Для проверки работы принципа сегментирования в обучении РКИ был проведен эксперимент на материале видеоскрайбинга. Для эксперимента был создан видеоролик в программе Sparcol Videoscribe на тему «Устаревшая лексика: архаизмы и историзмы. Неологизмы. Исконно русские и заимствованные слова». Тема видеоскрайбинга соответствовала теме занятий групп, в которых проводилось исследование.

**Целью** эксперимента была проверка следующих гипотез:

1. Студенты лучше поймут и запомнят информацию из видео, представленного короткими фрагментами.
2. Студенты получают больше удовольствия от просмотра коротких видео.

#### **Участники**

В эксперименте приняли участие слушатели подготовительного факультета гуманитарного профиля Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Выборку исследования составил 21 студент. Родные языки

респондентов китайский, вьетнамский, монгольский и французский, средний возраст 22 года. Уровень студентов соответствовал второму семестру обучения на подготовительном факультете. Участники эксперимента были поделены на две группы, каждой из которых достался определенный способ просмотра видео. Для того чтобы группы были равны между собой по уровню, преподаватели, ведущие занятия у этих студентов, заранее распределили их по группам.

### **Материалы и методы**

Для видеоскрайбинга был использован текст из учебного пособия «Первые шаги в языкознании», по которому занимаются студенты<sup>7</sup>. Материалом исследования являлся видеоскрайбинг, представленный двумя способами. В первом случае студенты смотрели целое видео длиной 6.20 минут. Во втором случае студентам предлагалось посмотреть видеоскрайбинг, поделенный на 6 фрагментов длиной не более двух минут. В видеоскрайбинге были визуализированы новые для учащихся термины. Например, различие архаизмов, историзмов и неологизмов было представлено с помощью линии времени, на которой располагались лексические единицы. Кроме того, к большинству примеров, встречающихся в тексте, были подобраны иллюстрации (Рис. 25). Письменный текст, представленный на экране, не дублировал звучащую речь, а лишь фиксировал ключевые моменты и понятия.

---

<sup>7</sup> Первые шаги в языкознании: Учебный комплекс для иностранных слушателей подготовительных факультетов филологического и лингвистического профиля / О. Н. Халеева, Н. В. Татарина

# Архаизмы



Рисунок 25 — Пример объяснения понятия «архаизм» с помощью видеоскрайбинга

После просмотра видеоскрайбинга студентам предлагалось ответить на вопросы. Первая группа содержала вопросы о респонденте (пол, возраст, родной язык, предпочтительный способ восприятия информации); вторая группа вопросов проверяла понимание содержания видео и запоминание информации; третья группа вопросов была нацелена на выявление эмоционального отношения респондентов к просмотру видеоскрайбинга.

Примеры вопросов приведены в Приложении В.

Исследование проходило дистанционно на платформе Zoom. В конференции Zoom создавались две комнаты, в каждой из которых находился преподаватель. Видеоскрайбинг и вопросы были загружены на платформу Turnform. Преподаватель отправлял студентам ссылку на Turnform, после чего студенты отключали звук на компьютерах, смотрели видео и отвечали на вопросы. Процедура исследования занимала у студентов в среднем 30-40 минут.

## Результаты эксперимента

Результаты эксперимента показали, что на понимание общей информации не влияет способ представления видеоскрайбинга: полное видео или видео, поделенное на небольшие фрагменты. На вопросы такого типа в обеих группах было получено примерно равное количество правильных и неправильных ответов. Явная разница в результатах обнаружилась лишь в вопросе, предполагающем выбор нескольких правильных вариантов ответа. Студенты, смотревшие короткие видеофрагменты, отметили как правильный дистрактор, содержащий точную формулировку из звучащей речи, которая, однако, относилась к другой группе лексики (выбрали неправильный вариант 5 человек), а респонденты другой группы верно распознали этот дистрактор (выбрал неправильный вариант 1 человек). Таким образом, группа студентов, работавших с короткими видео, услышала информацию в аудиоформате, но неправильно ее интерпретировала.

Вопросы, требующие соотнесения конкретных лексических единиц и лексических групп, к которым они принадлежат, вызвал бóльшие затруднения в группе, смотревшей целое видео (54,5% правильных ответов против 80% в группе, смотревшей короткие видео).

Кроме того, при просмотре целого видео заметнее влияние иллюстраций на запоминание информации. На вопрос, где требовалось перечислить лексику, сопровождаемую иллюстрациями, студенты ответили точно и полно (9 человек из 11 смогли перечислить требуемые лексические единицы), а слова, визуально не семантизированные, вспомнили лишь 3 человека из 11. В группе, работавшей с короткими видео, такой существенной разницы не наблюдается.

Отдельная группа вопросов была направлена на оценку эмоционального отношения респондентов к просмотренному видеоскрайбингу (Таблица 5).

Таблица 5 — Оценка студентами эмоционального отношения к видеоскрайбингу

<b>Формулировка вопроса</b>	<b>Средний балл (целое видео)</b>	<b>Средний балл (короткие видео)</b>
-----------------------------	---------------------------------------	--

Оцените, насколько вам понравилось изучать новую тему с помощью этого видео (1 — совсем не понравилось, 5 — очень понравилось).	3,4	4,6
Оцените, как часто вы бы хотели смотреть такие видео на уроках (1 — никогда, 5 — очень часто).	3,4	4,3
Оцените, насколько интересным был этот урок для вас (1 — совсем неинтересный, 5 — очень интересный)	4,0	4,5
Оцените, насколько сложным был этот урок для вас (1 — очень лёгкий, 5 — очень сложный)	3,4	3

Результаты показали, что на эмоциональное восприятие видеоскрайбинга способ представления материала оказывает существенное влияние. Видео, поделенное на несколько фрагментов, студентам показалось интереснее и проще, также респонденты высоко оценили методический потенциал такого жанра. Студенты другой группы гораздо более скептически по отношению к видеоскрайбину и не хотели бы работать с подобными видео регулярно.

Проведенное исследование показало, что деление видео на короткие фрагменты положительно влияет на запоминание конкретных фактов и слов, а также создает более комфортные условия для студентов и облегчает работу с учебным материалом. Такие результаты соответствуют общей тенденции к сегментированию цифрового контента, который все чаще представлен короткими видео, ограниченными по времени — так, максимально допустимое время для

stories в Instagram 15 секунд, для видео в TikTok — 60 секунд. Даже площадка Youtube, на которой размещаются видео длиной до нескольких часов, недавно создала раздел с короткими видео — YouTube Shorts, длительность которых не превышает 60 секунд.

Также исследование подтвердило работу принципа мультимедийности для длинных видео, при просмотре которых проиллюстрированные лексические единицы запоминались студентами лучше.

### **3.2. Экспериментальное обучение иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста**

Для апробации технологии обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста был проведен педагогический эксперимент. Целью этого исследования являлась разработка способов оптимизации работы с цифровыми мультимодальными текстами на занятиях по РКИ и проверка их действенности в реальных условиях обучения. Исследование проводилось методом обучающего эксперимента и состояло из нескольких этапов: конструирование технологии обучения созданию цифровых мультимодальных текстов на русском языке на примере инфографики; обучение специально отобранных групп с использованием разработанной технологии; диагностика результатов обучения по новой технологии.

#### **3.2.1. Разработка технологии обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста**

В рамках работы с инфографикой студентам может быть предложено упражнение на продуцирование письменного инфографического текста. Ключевая мысль концепции мультимодальной грамотности заключается именно в обучении созданию цифровых мультимодальных материалов. Для этого студент должен не только владеть русским языком, но уметь работать с инструментами и сервисами

по созданию инфографики, а также обладать знанием принципов конструирования семиотически неоднородных текстов.

В рамках данного исследования нами была разработана технология обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мультимодального текста на русском языке, применимая на уровнях владения русским языком от В1 до С2.

Данная технология включает в себя этапы, традиционно выделяемые в методике обучения иноязычной письменной речи.

Таблица 6 — Технология обучения созданию инфографики

<b>Этап знакомства с жанром</b>		
1.	Объяснение специфики жанра инфографики и его структурных особенностей.	Преподаватель представляет жанр, указывает на особую роль иллюстраций, обращает внимание студентов на вербальную модальность инфографики.
2.	Демонстрация образцов инфографики.	Преподаватель демонстрирует образцы инфографики и на них демонстрирует специфические особенности жанра.
<b>Этап ориентировки в задании</b>		
3.	Формулировка темы инфографики	Тема инфографики формулируется преподавателем или выбирается студентами из предложенного списка тем. Тема соотносится с темой занятия и определяется конкретными учебными задачами.
<b>Этап планирования</b>		
4.	Поиск и обработка	Преподаватель ориентирует учащихся, на каких

	информации в интернете	сайтах может присутствовать необходимая для создания инфографики информация, при работе со студентами начального этапа рекомендуется давать учащимся ссылки на конкретные сайты, предлагает критерии отбора релевантной и достоверной информации.
5.	Переработка и компрессия найденной информации	Преподаватель знакомит студентов с приемами отбора ключевых слов, фраз и предложений, приемами компрессии текста, принципами структурирования информации.
6.	Выбор визуальной наглядности	Преподаватель знакомит учащихся со способами поиска иллюстраций в русскоязычном сегменте Интернета. В случае, если это методически целесообразно, представляются способы представления информации в виде диаграмм и графиков.
<b>Этап знакомства с сервисом для создания инфографики</b>		
7.	Ориентация в сервисе	Преподаватель знакомит студента с интерфейсом выбранного сервиса и его основными функциями.
<b>Этап создания цифрового текста</b>		
8.	Создание общей структуры инфографики	В сервисе учащиеся создают общую структуру будущего цифрового текста, предполагают расположение вербальных и визуальных компонентов.
9.	Размещение визуальных	Учащиеся заполняют спланированную структуру визуальными элементами.



	компонентов	
10.	Размещение вербальных компонентов	Учащиеся дополняют инфографику вербальными компонентами.
<b>Этап коррекции</b>		
11.	Саморедактирование текста	На этом этапе предполагается саморедактирование или взаимное редактирование созданного текста. В ходе редактирования устраняются как языковые ошибки, так и ошибки или неточности, связанные с оформлением цифрового текста.

Прокомментируем некоторые из этапов предлагаемой технологии:

1. Объяснение специфики жанра инфографики и его структурных особенностей. Важно указать на особую роль иллюстраций, которые в инфографике выступают не в качестве декоративных элементов, а несут смысловую нагрузку. Кроме того, на этом этапе необходимо обратить внимание студентов на вербальную модальность инфографики, которая должна содержать отдельные слова, фразы или короткие предложения.

2. Формулировка темы. Тема инфографики соотносится с темой занятия и определяется конкретными учебными задачами. При выборе темы следует помнить, что визуальное отображение существующих в реальности предметов легче, чем перенос в визуальную плоскость отвлеченных понятий, мнений и комментариев.

3. Поиск и обработка информации в интернете. Умение ориентироваться в русскоязычном сегменте интернета чрезвычайно важно для иностранных учащихся. Кроме того, поиск информации, синтез информации из разных источников, выявление фейковых материалов являются важной составляющей

цифровой грамотности студента. На этом этапе задача преподавателя состоит в том, чтобы сориентировать учащихся, на каких сайтах может присутствовать необходимая для создания инфографики информация, при работе со студентами начального этапа рекомендуется давать учащимся ссылки на конкретные сайты.

4. Переработка и компрессия найденной информации. Сжатое изложение текста, заключающееся в умении «передавать основное содержание текста, пользуясь ограниченным количеством слов, а также выделять существенные факты и находить адекватные средства для сжатого и логического изложения» [Дмитриева 2019, с. 19], является важным этапом в обучении письменной речи и подготовке студентов, например, к такому виду деятельности, как конспектирование. Для составления инфографики из всего массива найденной информации необходимо отобрать только ключевые слова, фразы и предложения, которые при этом полностью раскрывают содержание текста в комбинации с визуальным рядом. Отобранную информацию нужно разбить на разделы, и каждый раздел представить отдельным изображением или графиком.

5. Выбор визуальной наглядности. Визуальная наглядность в инфографике студента может быть представлена обычными иллюстрациями, а также диаграммами и графиками. В последнем случае преподаватель должен уделить отдельное внимание созданию такого способа визуализации данных, как диаграммы и графики, чтобы они упрощали восприятие информации, а не затрудняли его.

6. Работа в выбранном сервисе. Перед началом работы в определенном сервисе студент должен получить от преподавателя инструкцию, какие возможности есть у выбранной платформы. Преподаватель может заранее записать скринкаст с инструкцией или найти готовые видеоинструкции в интернете.

### 3.2.2. Процедура экспериментального обучения

Цель обучающего эксперимента состояла в проверке следующей гипотезы: создание иностранными студентами, изучающими русский язык, инфографики на основе разработанной технологии:

- способствует интенсификации обучения работе над инфографическим текстом;
- развивает навык сокращения, компрессии текста, необходимый студентам для конспектирования информации на русском языке;
- облегчает поиск информации для инфографики в интернете и ее критическую оценку;
- позволяет создать инфографику, отвечающую требованиям, предъявляемым к цифровым мультимодальным текстам этого жанра.

В эксперименте приняли участие иностранные студенты магистратуры Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и Высшей школы перевода МГУ, общее количество учащихся — 43 человека, примерно на одном уровне владеющие русским языком (уровень владения русским языком В1-В2). В Институте Пушкина эксперимент проводился в рамках курса «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Родными языками учащихся являлись китайский, вьетнамский, сербский.

Для достижения цели эксперимента студенты были поделены на две группы:

- 1) экспериментальная группа (21 человек) — создавали инфографику с применением алгоритма по работе над созданием инфографики;
- 2) контрольная группа (22 человек) — создавали инфографику без применения алгоритма по работе над созданием инфографики.

Обеим группам студентов была поставлена общая задача: создание инфографики: для студентов Института Пушкина — рекламного буклета Института Пушкина, для студентов МГУ — биографии писателя-переводчика. В

экспериментальной группе преподаватель работал по алгоритму по созданию инфографики, описанному выше:

- была объяснена специфика жанра;
- сформулирована тема;
- даны ссылки на сайты, в которых содержалась необходимая информация;
- даны рекомендации по способам компрессии найденного языкового материала;
- описаны преимущества основных средств по созданию инфографики и инструменты, которые предлагаются на этих сервисах.

Контрольная группа работала над созданием инфографики самостоятельно, опираясь только на пример удачной инфографики, данный преподавателем.

После работы над созданием инфографики студентам обеих групп был предложен краткий опрос, в котором они оценивали полезность такой формы работы для изучения РКИ.

### **3.2.3. Диагностика результатов обучения учащихся с использованием разработанной технологии**

Результаты обучающего эксперимента подтвердили методическую ценность предложенного алгоритма работы с инфографикой. Студенты экспериментальной группы в среднем быстрее справились с заданием, чем студенты контрольной (среднее время, затраченное студентами экспериментальной группы над созданием инфографики — 64 минуты; для контрольной группы среднее время составило 97 минут). Вероятно, это связано с тем, что студенты экспериментальной группы не тратили время на поиск информации в интернете, в их задачу входил только отбор релевантной информации с предложенных преподавателем ресурсов, в то время как студенты контрольной группы должны были самостоятельно найти источники в интернете, проверить их надежность и интегрировать информацию из нескольких ресурсов. Большую часть времени у

студентов экспериментальной группы занимала переработка и сжатие найденной информации.

Приведем сравнение работ студентов первой и второй групп по основным признакам инфографического текста (Таблица 7). В таблице приведено количество работ, отвечающих указанному признаку, в процентах.

Таблица 7 — Сравнение инфографики, созданной разными группами

<b>Оцениваемые параметры</b>	<b>Группа 1</b>	<b>Группа 2</b>
Лаконичность	86%	65%
Структурированность	93%	72%
Единый стиль	100%	95%
Наличие иллюстраций, способствующих передаче информации	79%	74%

Наибольшую сложность в обеих группах вызвал подбор иллюстраций, которые передавали бы содержание наравне с вербальной частью, во многих работах студенты использовали рисунки из шаблонов, предлагаемых сервисами, и не подбирали изображения, которые помогают восприятию инфографического текста. Большое количество иллюстраций, использованных студентами, носят декоративный характер.

Существенная разница между группой 1 и группой 2 заключалась в умении представить информацию в сжатой форме. Студенты группы 2 не поняли специфику жанра инфографики и создали мультимодальный текст другого жанра. Учащиеся включали в инфографику объемные текстовые фрагменты, не преобразуя и не сокращая текст, найденный в интернете. В то время как группа 1 использовала словосочетания, короткие назывные предложения, инфинитивные конструкции.

Высокий процент работ, выполненный студентами 2 группы в едином стиле, показывает, что студентам самостоятельно удалось выявить этот признак инфографического текста на основании приведенного примера. Также заметны попытки студентов обеих групп структурировать собранную информацию, однако группа 1 эффективнее справилась с этой задачей.

В рамках эксперимента была выявлена самооценка студентами такой формы на работы на занятии по РКИ. Опрос не показал явного преимущества использования алгоритма в развитии определенных навыков по самооценке учащихся (Таблица 8). Так, студенты примерно одинаково высоко оценивают влияние инфографики на получение новой информации по теме занятия. Интересно, что студенты контрольной группы, работавшей без алгоритма, выше оценили развитие навыка сжатия информации при работе с инфографикой, хотя работы учащихся говорят об обратном. Отметим, что значимо больше студентов, работавших по алгоритму, ответили, что инфографика учит критически оценивать информацию, что является ключевым навыком XXI века. Примечательно, что студенты второй группы больше хотят создавать инфографику в дальнейшем, чем студенты группы 1. Вероятно, это связано с тем, что студентам этой группы работа над созданием инфографического текста показалась более легкой, так как, судя по получившимся материалам, студенты не тратили усилия на компрессию текста и его переработку, копируя в большинстве случаев готовые фрагменты. Кроме того, важным представляется обратить внимание на желание студентов первой группы получать информацию по учебе в виде инфографики. Это позволяет сделать предположение, что студенты, работавшие по алгоритму, оценили специфику жанра и его методический потенциал, в то время как студенты второй группы, возможно, не до конца поняли отличие этого жанра от других мультимодальных текстов, например, презентаций и рабочих листов.

Таблица 8 — Сравнение влияния создания инфографики на развитие компетенций и навыков при изучении РКИ

Формулировка вопроса	Группа 1 (средний балл)	Группа 2 (средний балл)
----------------------	-------------------------	-------------------------

	от 1 до 5)	от 1 до 5)
Создание инфографики помогает узнать новую информацию по теме урока (1 — совсем не помогает, 5 — очень помогает).	4,90	4,86
Создание инфографики помогает научиться сжимать информацию и писать кратко (1 — совсем не помогает, 5 — очень помогает).	4,56	4,68
Создание инфографики для развития навыка поиска информации в интернете (1 — совсем не полезно, 5 — очень полезно)	4,67	4,59
Создание инфографики помогает узнавать новые слова по теме урока (1 — совсем не помогает, 5 — очень помогает).	4,57	4,59
Создание инфографики помогает научиться критически оценивать	4,67	4,59

информацию (1 — совсем не помогает, 5 — очень помогает).		
Я думаю, что буду создавать инфографику в будущем для учебы (1 — точно не буду, 5 — точно буду).	4,57	4,73
Я хочу получать информацию по учебе в виде инфографики (1 — совсем не хочу; 5 — очень хочу).	4,57	4,45

Примеры работ группы 1 и группы 2 (Приложение Д) наглядно демонстрируют разницу результатов эксперимента.

### **3.3. Экспериментальное обучение преподавателей РКИ созданию видеоскрайбинга**

Обучение созданию цифровых мультимодальных текстов на занятиях по РКИ невозможно без владения этим навыком самих педагогов. Это важно и для организации работы на занятии, и для подготовки собственных учебных материалов в актуальном формате. Для того чтобы сформировать и развить мультимодальную грамотность преподавателей РКИ, были разработаны и апробированы методические рекомендации для педагогов по созданию цифровых мультимодальных текстов в формате видеоскрайбинга и их применению в учебном процессе.



### **3.3.1. Практика использования преподавателями РКИ мультимодальных текстов**

Понимание преподавателями русского языка специфики функционирования и использования цифровых мультимодальными текстов в образовательном процессе является залогом достижения высоких образовательных результатов. Хотя информационно-коммуникационная компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции преподавателя РКИ, в настоящее время наблюдается определенный разрыв между знаниями и умениями студентов и учителей в области использования ИКТ-технологий, при этом знание и использование современных ИКТ является одним из важных элементов профессиональной компетенции преподавателя языка [Азимов 2011; Бовтенко 2006].

Для того чтобы выявить, насколько педагоги знакомы с цифровыми учебными текстами, был проведен опрос среди преподавателей русского языка как иностранного и русского языка как неродного, второго, эритажного. В опросе приняли участие 69 человек, обучающих русскому языку в России и других странах (Испании, Италии, Словакии, США, Австрии, Армении, Польше, Великобритании, Киргизии, Китайской республике и др.).

Опрос состоял из трех блоков вопросов. Первая группа была нацелена на выявление практики использования цифровых мультимодальных текстов в образовательном процессе.

Вопрос «Насколько часто вы даете студентам следующие типы заданий?» показал, что частотность заданий с использованием цифровых текстов существенно отличается в зависимости от типа задания (Рис. 26). Так, выяснилось, что чаще всего преподаватели предлагают студентам работу, которая включает поиск и обработку информации в интернете, а задания на создания веб-страниц и написание постов в соцсетях большая часть преподавателей не включают в учебный процесс. При этом, если создание веб-страниц и сайтов действительно требует от студентов достаточно высокого уровня компьютерной

грамотности, то коммуникация в социальных сетях является одним из основных источников обучения живому русскому языку и актуальной лексике. В социальных сетях студенты знакомятся и общаются с носителями русского языка, и в этой ситуации крайне важно обучить студентов грамотно выстраивать коммуникацию в онлайн-среде. Интересно, что создание мультимедийных презентаций постепенно отходит на второй план в обучении РКИ и РКН (неродного, второго, эритажного), в то время как студентам бакалавриата и магистратуры нередко приходится готовить доклады к занятиям в формате презентации, которая строится по определенным законам и правилам.

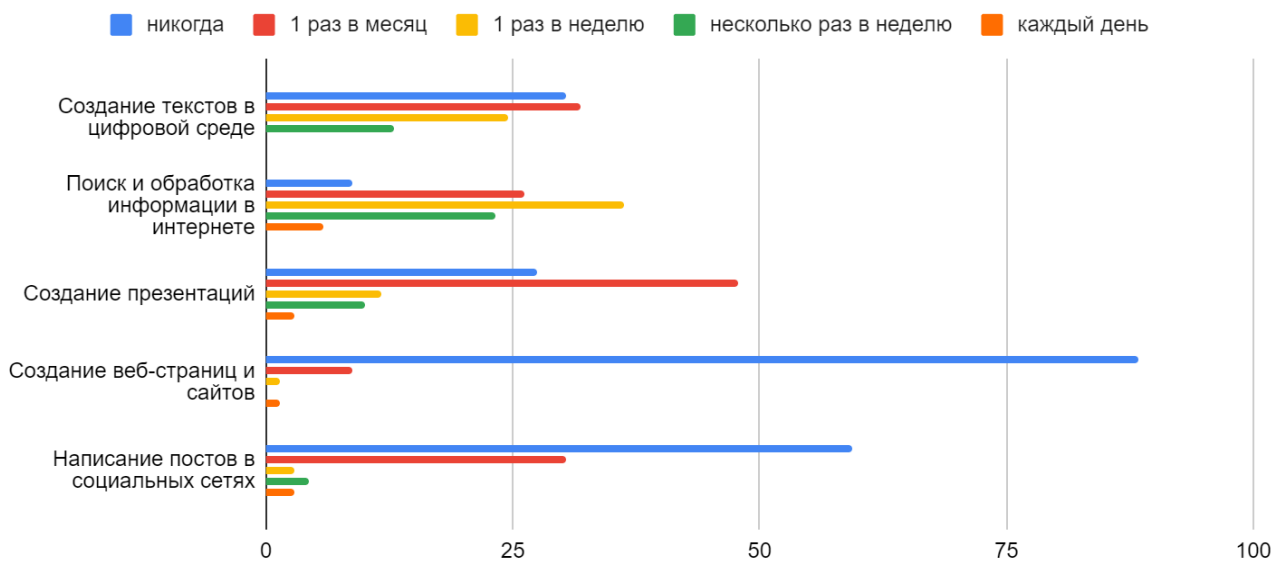


Рисунок 26 — Частота работы с различными видами цифровых текстов

Любопытные результаты показал вопрос «Насколько часто ваши студенты работают с цифровыми текстами в рамках заданий на уроках и в рамках домашних заданий?» — оказалось, что подобную работу студенты чаще выполняют дома, что может быть связано с недостаточным техническим оснащением аудиторий в школах и вузах, а также с большим количеством времени, которое необходимо для выполнения заданий, содержащих цифровые тексты (Рис. 27).

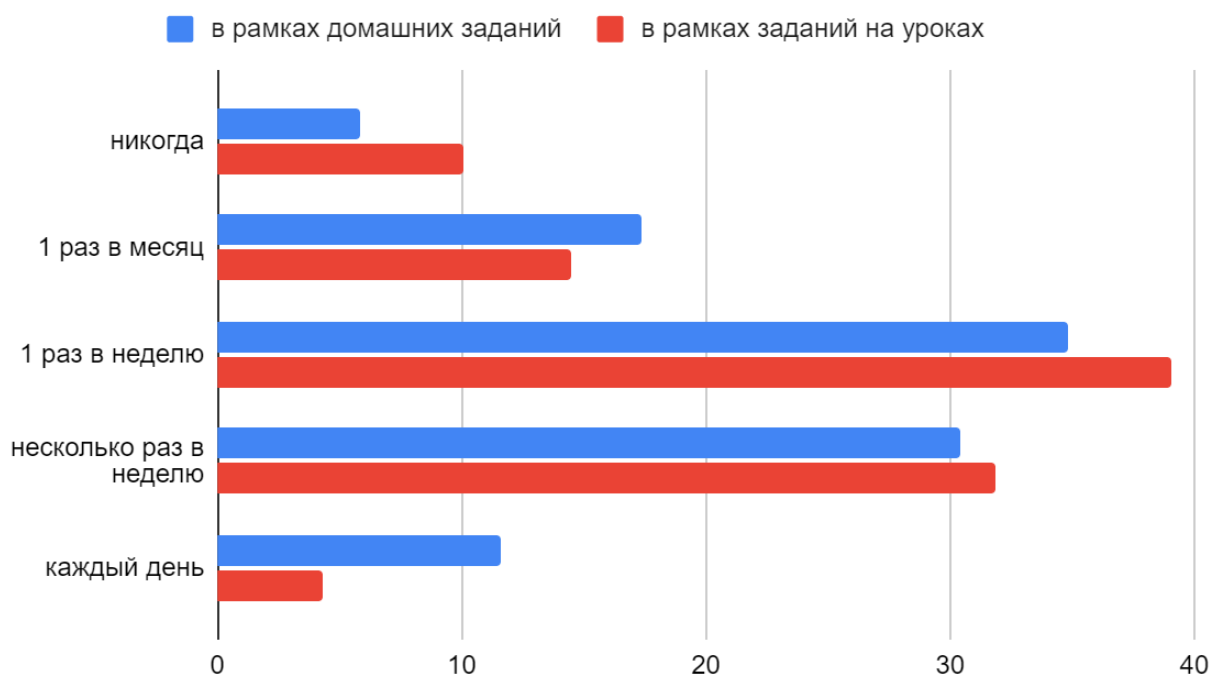


Рисунок 27 – Частота работы с цифровыми текстами дома и в классе

Что касается источника цифровых мультимодальных текстов, наша гипотеза о том, что преподаватели РКН (неродного, второго, эритажного) и РКИ должны чаще использовать адаптированные цифровые материалы, так как перед ними стоит задача переработать готовые тексты в соответствии с уровнем владения языком учащимися, подтвердилась: опрос показал, что 42,1% преподавателей предпочитают адаптировать тексты, найденные в интернете. Чуть меньше четверти опрошенных создает цифровые тексты самостоятельно (Рис. 28).

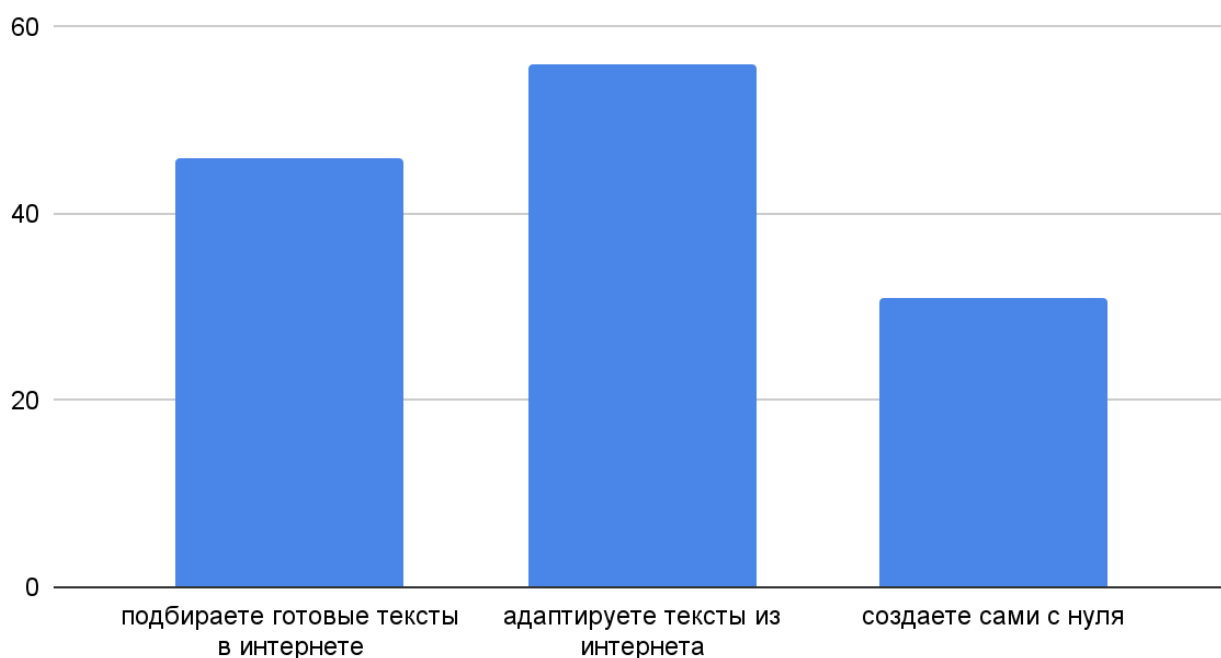


Рисунок 28 — Источник цифровых текстов

Для того чтобы выявить, какие жанры цифровых мультимодальных текстов пользуются у преподавателей наибольшей популярностью, мы предложили респондентам отметить способы визуализации, используемые во время работы (Рис. 289). Результаты показали, что традиционно самыми распространенными остаются презентации и таблицы. Кроме того, оказалось, что относительно новые жанры, такие как мемы и инфографика, также широко используются преподавателями РКИ и РКН (неродного, второго, эритажного). Реже всего преподаватели включают в образовательный процесс видеоскрайбинг и лонгрид, что можно объяснить и сложностью самостоятельного создания таких материалов, и отсутствием банка готовых материалов и разработок с внедрением подобных жанров.

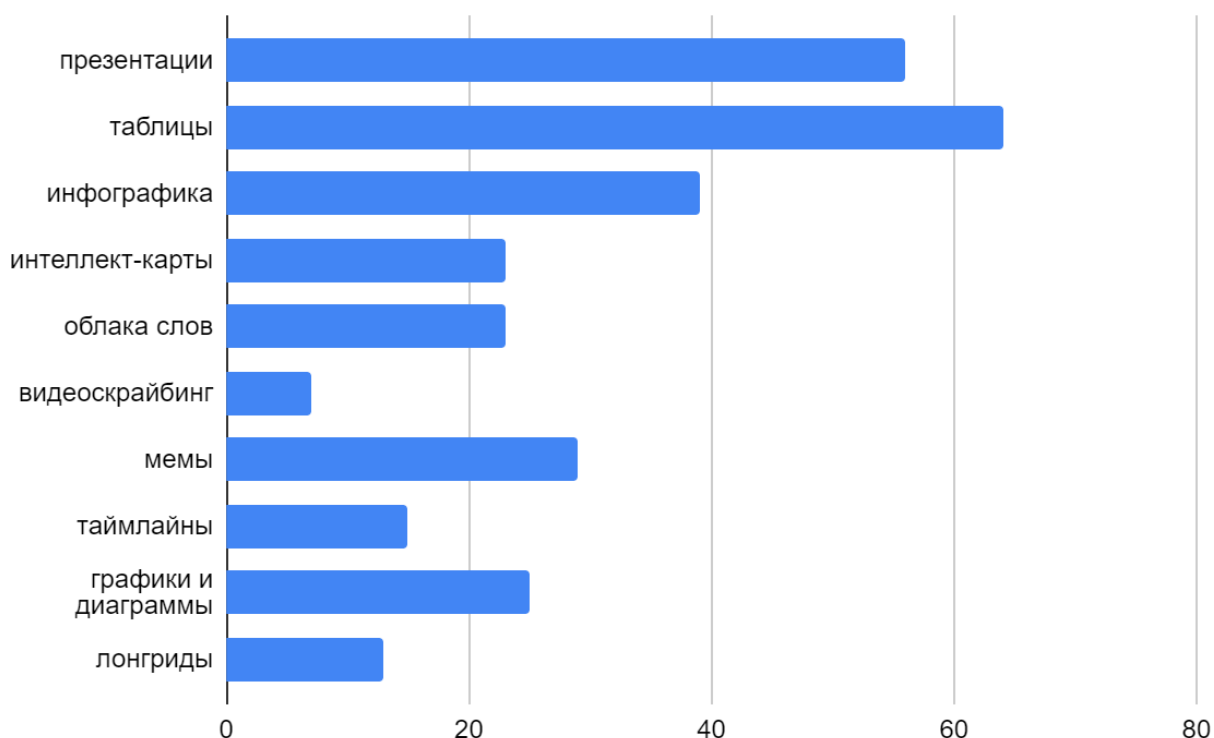


Рисунок 29 — Частотность использования цифровых текстов в обучении в зависимости от жанра

Второй блок вопросов был направлен на оценку понимания преподавателями РКИ и РКН (неродного, второго, эритажного) особенностей функционирования цифровых мультимодальных текстов. Выяснилось, что в целом преподаватели осознают специфику таких текстов. В частности, респонденты верно определяют ключевые свойства цифровых мультимодальных текстов, такие как интерактивность, нелинейность и передачу основной информации через иллюстрации (Рис. 30).

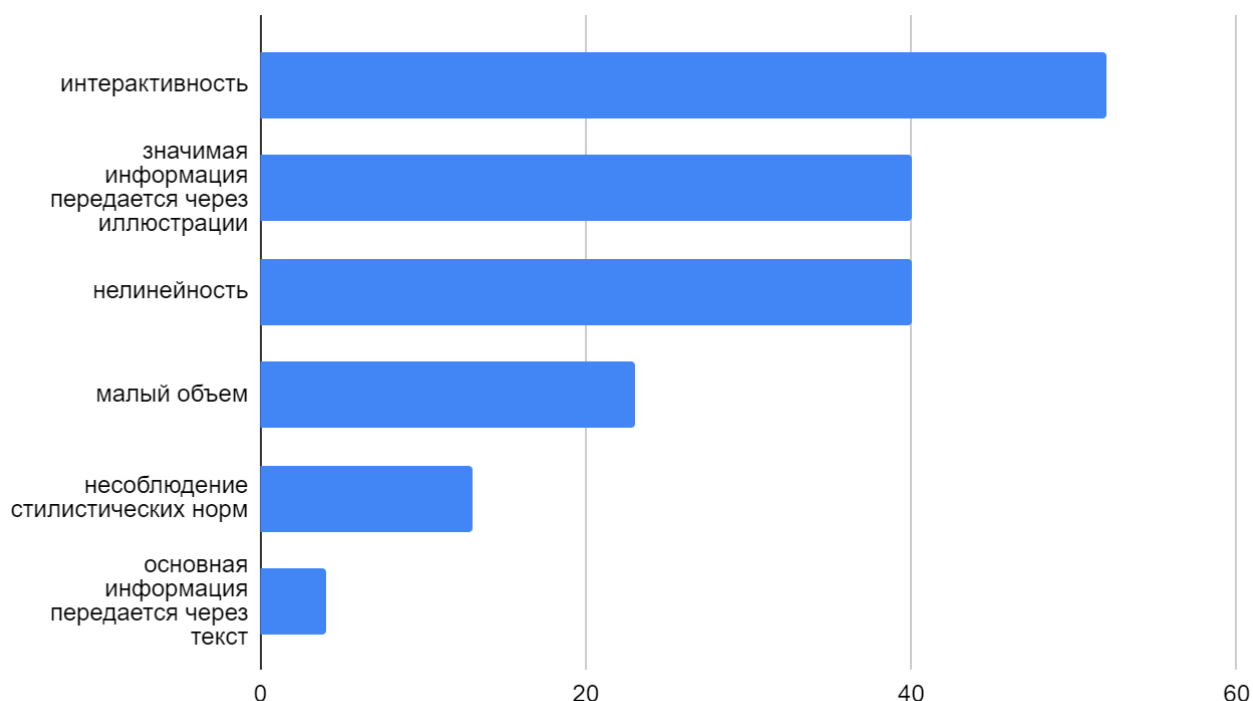


Рисунок 30 — Свойства цифровых текстов

Также преподавателями верно определяется вид чтения цифровых мультимодальных текстов. Изучающее чтение, которое не характерно для восприятия информации с экрана, если преподавателем не дана специальная установка перед чтением, выбрали лишь 2,9% респондентов. Такие результаты позволяют сделать вывод, что преподаватели интуитивно понимают, как выстраивать работу с цифровыми мультимодальными текстами с учетом их специфики. Большинство преподавателей, участвовавших в опросе, подтверждают этот вывод: они считают, что они постоянно находятся в цифровой среде и чувствуют, как работать с цифровыми текстами. При этом достаточно большое количество респондентов полагают, что необходимо более глубоко изучать особенности цифрового чтения и восприятия цифровых текстов (Рис. 31).

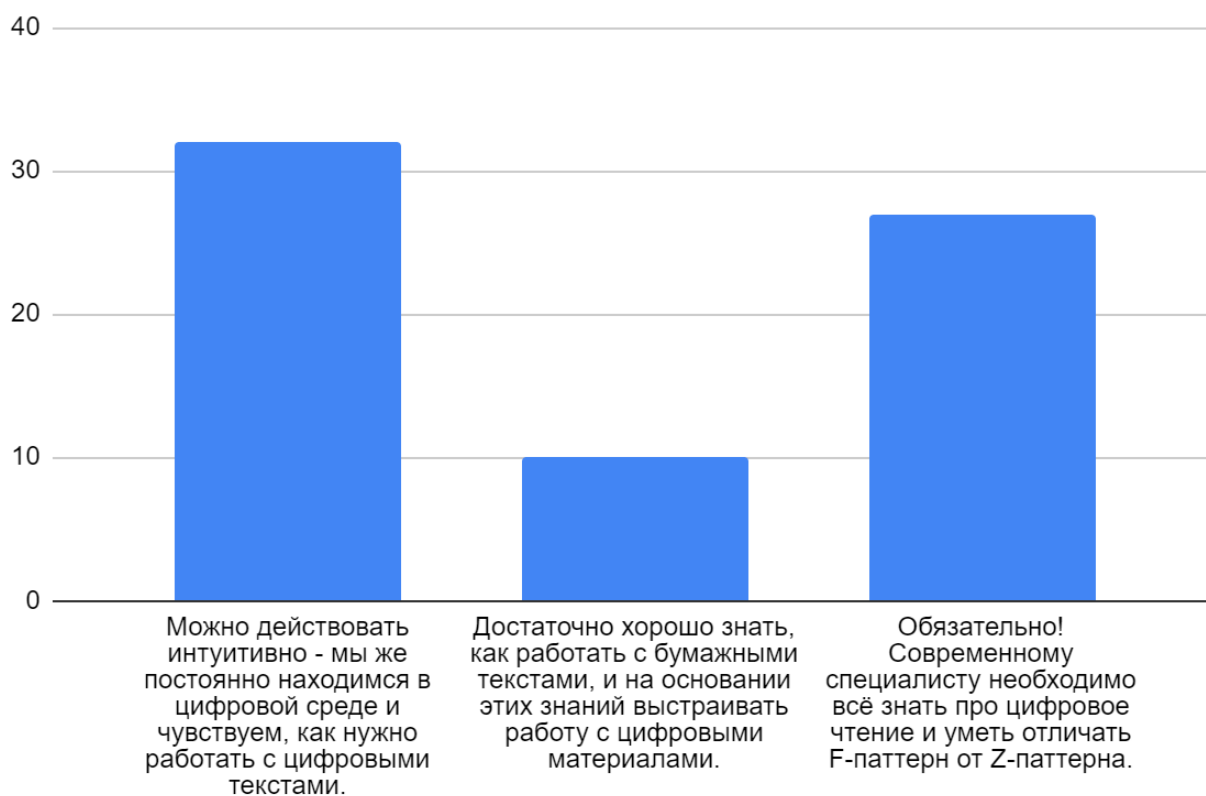


Рисунок 31 — Необходимость учета стратегий цифрового чтения при подготовке материалов к занятию

В преподавательской деятельности важно не только осознавать особенности нового феномена, но и чувствовать, как студенты воспринимают тексты нового типа, для того чтобы эффективно выстраивать работу с ними. Отдельная группа вопросов была направлена на оценку преподавателями цифрового чтения в сравнении с бумажным чтением с точки зрения детей. Сравнение результатов опроса детей 7-9 классов, для которых русский язык является родным, показывает, что между читательской саморефлексией детей и предположениями преподавателей наблюдаются некоторые различия (Таблица 9). Так, дети не ощущают разницу между форматами в результатах чтения, а именно в скорости чтения и запоминании информации, а преподаватели предполагают, что бумажный формат выигрывает в скорости и в качестве запоминания у цифрового. Также для детей нет разницы между чтением с экрана и с листа с точки зрения интереса к чтению, а преподаватели предположили, что дети быстрее теряют

интерес к чтению в цифровом формате. Отметим, что перечисленные различия в ответах детей и педагогов показывают излишнюю обеспокоенность преподавателей относительно качества цифрового чтения, в то время как для детей эта разница не очевидна.

Таблица 9 — Оценка учащимися и преподавателями особенностей цифрового чтения в сравнении с чтением с листа

	Ответы учащихся	Ответы преподавателей
Быстрее читает...	нет разницы	в бумажном формате
Лучше запоминает прочитанное...	нет разницы	в бумажном формате
Быстрее находит конкретные факты...	в цифровом формате	в цифровом формате
Получает больше удовольствия от чтения...	в бумажном формате	нет разницы
Быстрее теряет интерес к чтению...	нет разницы	в цифровом формате
Более сосредоточен на чтении, если читает...	в бумажном формате	в бумажном формате
Больше устает от чтения, если читает....	в цифровом формате	в цифровом формате

Завершающий блок опроса был посвящен читательской саморефлексии преподавателя. Целью этого блока вопросов было узнать, насколько преподаватели вовлечены в коммуникацию в цифровой среде и в процессы



цифрового чтения. Вопрос «Какими социальными сетями вы пользуетесь» показал, что преподаватели широко используют социальные сети, наиболее популярными среди которых оказались Whatsapp, Youtube, Вконтакте, Facebook (Рис. 32).

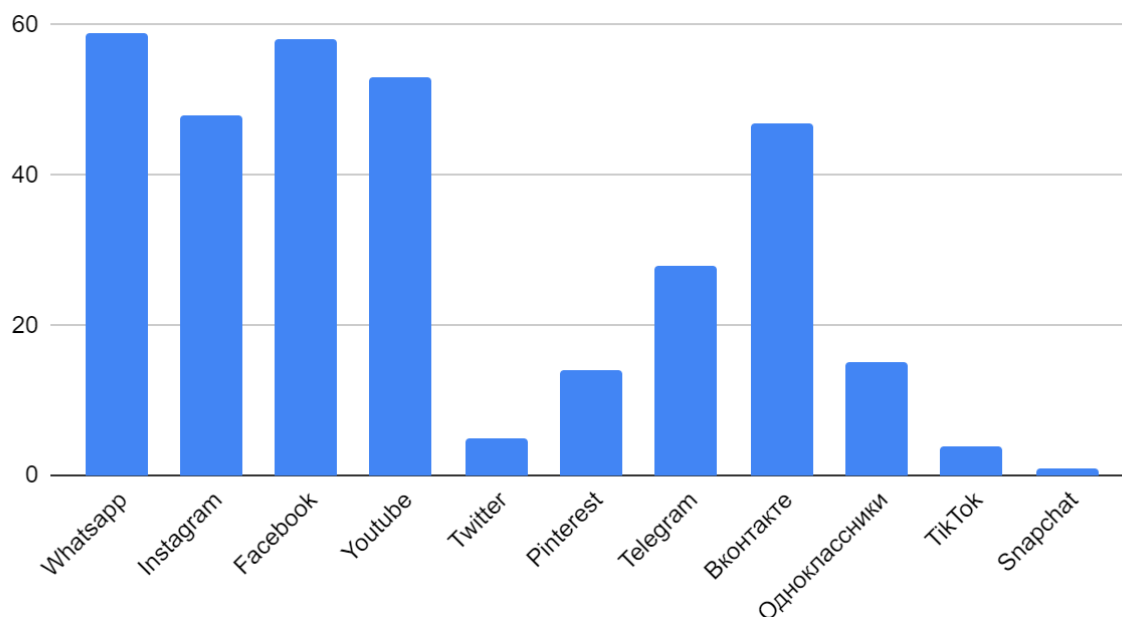


Рисунок 32 — Использование социальных сетей преподавателями

Необходимо подчеркнуть, что большая часть популярных среди педагогов социальных сетей относится к так называемым текстовым социальным сетям, в которых преобладает письменный вербальный контент (Вконтакте, Facebook, Whatsapp), что может свидетельствовать о том, что педагоги регулярно сталкиваются именно с текстовой информацией в интернете.

Вопрос «Для чего вы используете интернет-ресурсы в своей профессиональной деятельности?» показал, что чаще всего преподаватели пользуются интернет-источниками для подготовки к занятиям (95,6%), при этом важно отметить, что высокий процент преподавателей прибегают к определенным сайтам для проверки информации, в которой они сомневаются (88,4%). Реже всего респонденты читают образовательные блоги в интернете (69,6%) (Рис. 33).

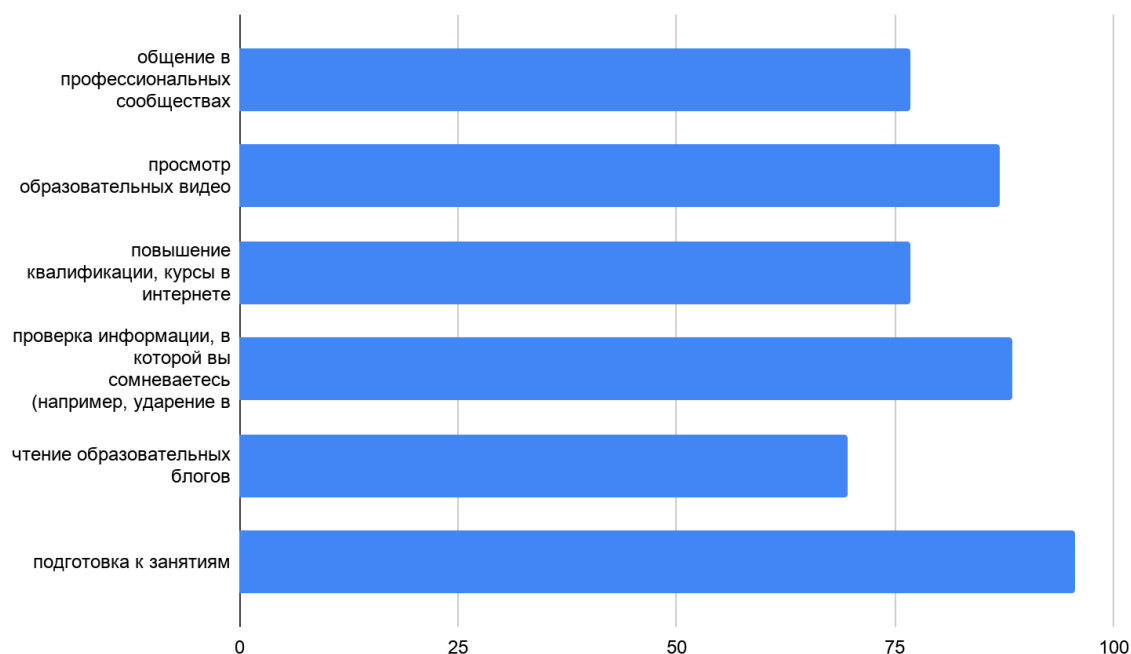


Рисунок 33 — Цели использования интернет-ресурсов в профессиональной деятельности

### 3.3.2. Апробация методических рекомендаций для преподавателей РКИ по созданию цифровых мультимодальных текстов

Для того чтобы обучать иностранных студентов созданию цифровых мультимодальных текстов, преподавателю необходимо самому владеть соответствующими навыками работы с семиотически неоднородными материалами. С целью сформировать и развить компетенции преподавателей РКИ в области мультимодальной грамотности специалистами проводятся курсы повышения квалификации. В рамках одного из таких курсов — «Мастерская цифрового педагога», организованного на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, преподаватели учились создавать цифровой контент в формате видеоскрайбинга и внедрять его в процесс обучения русскому языку как иностранному. Занятия по видеоскрайбингу проводились автором диссертационного исследования. Для преподавателей были разработаны рекомендации, облегчающие процесс конструирования цифровых мультимодальных текстов и их внедрения в учебный процесс.

Разница между обучением созданию цифрового контента преподавателей и студентов заключается в первую очередь в задачах, которые ставятся перед создателями материалов. Если создание цифровых материалов студентами подчинено глобальной задаче овладения русским языком в качестве средства общения во всех сферах его применения, то преподавателям актуальнее научиться разрабатывать учебные материалы для занятий, например, рабочие листы или материалы для чтения. Соответственно, при обучении преподавателей созданию цифрового контента важно уделять внимание именно методическим аспектам, то есть сосредотачиваться на методической ценности каждого из жанров и объяснять, какие учебные задачи можно решать с их помощью. Таким образом, в процесс разработки цифровых мультимодальных учебных текстов необходимо включать следующие этапы:

- обсуждение цели создания материалов;
- обсуждение условий применения материалов;
- определение целевой аудитория (уровень владения языком, родной язык и т.д.);
- определение этапа занятия, на котором уместно проведение работы с цифровым мультимодальным текстом;
- разработка системы упражнений на материале конкретного мультимодального текста.

Приведем пример методической разработки, подготовленной слушателем в ходе программы повышения квалификации, которая демонстрирует, как преподаватель подходит к составлению цифровых учебных материалов с точки зрения методического аспекта (Рис. 34).



Рисунок 34 — Пример видеоскрайбинга, созданного слушателем ПК  
Института Пушкина Анастасией Тананиной

Рекомендации по созданию видеоскрайбинга базируются на алгоритме, разработанном для инфографики, так как предложенный для инфографики алгоритм с небольшими корректировками экстраполируется на другие цифровые жанры. Прокомментируем основные этапы работы при обучении созданию видеоскрайбинга с преподавателями РКИ с точки зрения отличий от конструирования инфографики.

1. Объяснение специфики жанра видеоскрайбинга и его структурных особенностей.

На этом этапе обращается внимание преподавателей на объединение в видеоскрайбинге трех модальностей (вербальной, визуальной и аудиальной), неправильное комбинирование которых может привести к увеличению когнитивной нагрузки на учащихся, и проговариваются принципы взаимодействия этих модальностей, способствующие улучшению восприятия информации студентами-иностранцами.

## 2. Демонстрация образцов видеоскрайбинга.

На втором этапе преподавателям демонстрируются сначала классические примеры видеоскрайбинга, например, из сферы маркетинга для формирования общего представления о жанре, затем предъявляются учебные видео в жанре видеоскрайбинга разных типов: объяснение грамматической темы, введение или закрепление новой лексики, презентация истории или иллюстрация диалога.

## 3. Формулировка темы видеоскрайбинга.

Тема видеоскрайбинга определяется учебными задачами, которые стоят перед преподавателем. На этом же этапе совместно с преподавателями необходимо определить цель создания материалов, целевую аудиторию и условия применения материалов.

## 4. Поиск и обработка информации в интернете.

Отталкиваясь от информации, определенной в ходе работы на предыдущем этапе, следует помочь преподавателям с отбором материала, который будет переработан в видеоскрайбинг. Чаще всего у преподавателей готовы методические наработки и другие материалы, которые они хотят преобразовать в видеоконтент. При обучении созданию видеоскрайбинга следует обратить внимание аудитории на то, какой именно материал эффективнее всего представлять именно в таком формате: например, лексические или грамматические темы, требующие наглядности (глаголы движения или предлоги места), а также сюжетные истории.

## 5. Переработка и компрессия найденной информации.

Как и для инфографики, материал для видеоскрайбинга необходимо сжимать. Но степень компрессии различается для каждой модальности. Так, вербальная модальность, которая представлена на экране в виде текста, требует максимальной компрессии до уровня ключевых слов или фраз, в то время как аудиальная модальность может содержать более подробное изложение материала.

## 6. Выбор визуальной наглядности.

Визуальная наглядность в видеоскрайбинге специфичная и отличается от инфографики тем, что в большинстве случаев является иллюстрациями, как будто

нарисованными от руки. Такие иллюстрации часто можно подобрать непосредственно в программах и сервисах для создания видеоскрайбинга. Очень редко в видеоскрайбинге используются фотографии, необходимо ориентировать преподавателей на поиск именно иллюстраций, а не фото, предпочтительно в формате векторной графики.

#### 7. Ориентация в сервисе.

Сервисы по созданию видеоскрайбинга требуют более продвинутых навыков владения компьютером, чем сервисы по созданию инфографики. Необходимо закладывать на этот этап больше времени, предварительно создав скринкасты с подробной инструкцией к сервису или программе. Пример такого скринкаста по работе в сервисе Sparcol Videoscribe можно найти по ссылке ниже (Рис. 35):

[https://drive.google.com/drive/folders/1d1mkMKYapft1gvfJX7bPb\\_k7t1AY643X](https://drive.google.com/drive/folders/1d1mkMKYapft1gvfJX7bPb_k7t1AY643X)

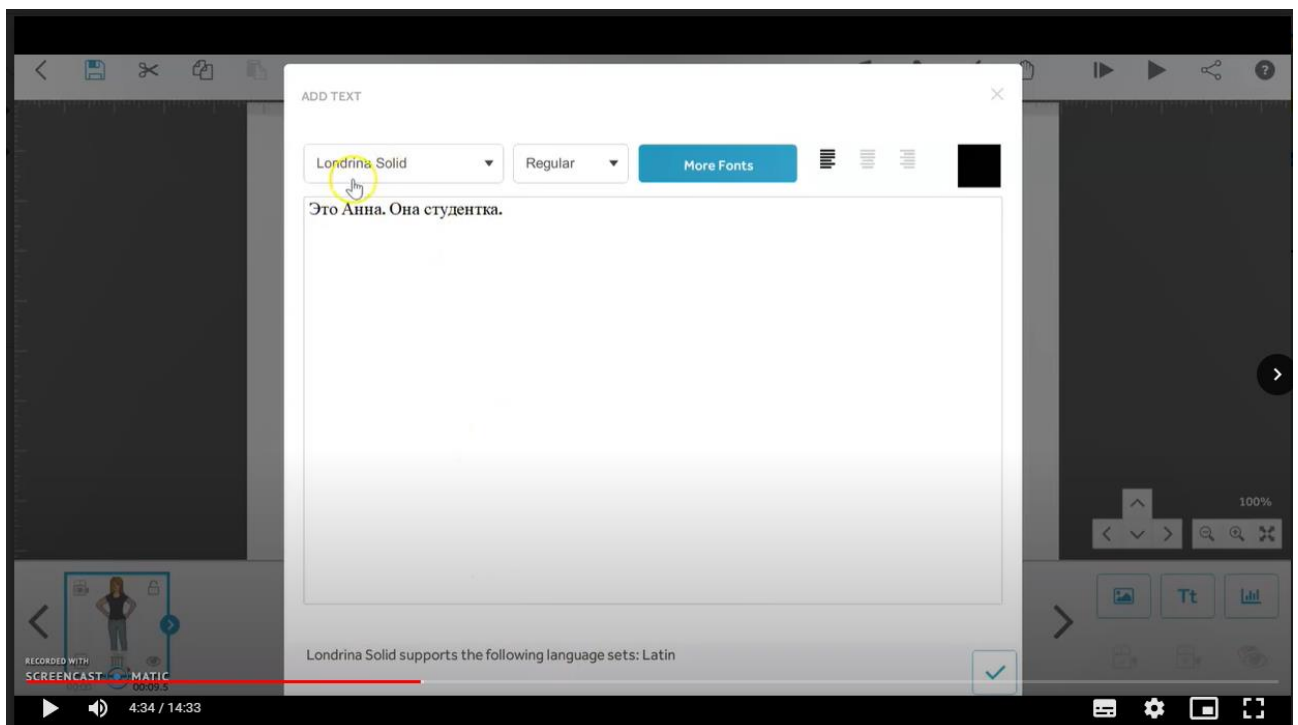


Рисунок 35 — Скринкаст для преподавателей по работе в сервисе для создания видеоскрайбинга Sparcol Videoscribe

8. Создание общей структуры видеоскрайбинга.

Так как видеоскрайбинг представляет собой последовательность сменяемых друг другом кадров, необходимо продумать порядок предъявления материала. Если аудиальная модальность представлена не просто музыкальной дорожкой, а речью диктора, нужно отталкиваться от нее и рассчитать, в какой момент речи должны появляться изображения и текстовые фрагменты. В случае простого музыкального сопровождения видео важно соотнести между собой время появления и исчезания из кадра соответствующих визуальных и вербальных компонентов.

9. Создание или размещение аудиального компонента.

Если преподаватель хочет сопроводить видеоскрайбинг аудиодорожкой, содержащей повествование, он может непосредственно в программе записать свой голос или загрузить подготовленную аудиозапись заранее. Для добавления фоновой музыки в видео есть также две опции: подобрать готовую музыку в самой программе или загрузить аудиодорожку со стороннего ресурса.

10. Размещение визуальных компонентов.

При размещении визуальных компонентов необходимо правильно настроить время появления, отрисовки и исчезания иллюстрации, а также ее расположение в кадре и передвижение по экрану.

11. Размещение вербальных компонентов.

Вербальные компоненты также должны быть скоординированы по времени с другими модальностями видео. Кроме того, важно учитывать скорость чтения студентов, выбирая для начинающих студентов более крупный шрифт и настраивая максимально комфортное время для чтения.

12. Саморедактирование текста.

Перед окончательным сохранением видеоскрайбинга нужно пересмотреть созданное видео на предмет ошибок, а также верного комбинирования всех

используемых модальностей. Программы по созданию видеоскрайбинга позволяют сохранить шаблон для редактирования, в который можно внести изменения после апробации видеоматериала в аудитории.

С использованием разработанных для видеоскрайбинга методических рекомендаций было проведено обучение преподавателей созданию цифровых мультимодальных текстов в этом формате. Обучение происходило в два этапа — в 2020 году и в 2021 году. В ходе опроса удалось выявить, что за 2020 год преподаватели стали гораздо активнее использовать инфографику в рамках занятий, в то время как жанр видеоскрайбинга оказался новым для слушателей обоих потоков, что подчеркивает актуальность обучения преподавателей созданию видеоскрайбинга.

Таблица 10 — Опыт создания цифрового контента разных жанров

<b>Формулировка вопроса</b>	<b>Группа 1 (11 человек)</b>	<b>Группа 2 (6 человек)</b>
До курса ПК у меня был опыт создания цифрового учебного контента	55%	67%
До курса ПК у меня был опыт работы с видеоскрайбингом	0%	0%
До курса ПК у меня был опыт работы с инфографикой	18%	100%

В связи с тем, что в рамках проведения программы повышения квалификации для достижения более высоких результатов все преподаватели работали по описанным выше методическим рекомендациям, их эффективность



оценивалась по качеству созданных материалов, а также с помощью опроса по результатам программы.

Для видеоскрайбинга были предложены следующие параметры оценки материалов (Табл. 12):

Таблица 12 — Оценка видеоскрайбинга, созданного преподавателями

<b>Оцениваемые параметры</b>	<b>Группы 1 и 2</b>
Скоординированность используемых модальностей по времени	71%
Единый стиль иллюстративного компонента	77%
Корректность отображения материала (смена кадров, расположение значимых элементов в центре экрана, время появления и исчезания элементов)	65%
Читабельность текста (скорость смены кадров, размер шрифта и иллюстраций, разборчивость звучащей речи)	77%

Отдельно оценивался методический аспект созданных цифровых мультимодальных материалов. Методическая оценка работ показала, что основными ошибками при создании цифровых мультимодальных текстов являлись:

- отбор лексико-грамматического материала, не отвечающего заявленному уровню;
- некорректный подбор иллюстративного материала (например, изображения незнакомых иностранных аудитории персоналий);

– недостаточное количество упражнений на отработку тем, представленных в цифровом мультимодальном тексте;

– несоответствие иллюстраций и вербального компонента (например, дано слово «штаны», которое сопровождается изображением шорт);

– неверный расчет времени, которое потребуется для работы с представленным цифровым мультимодальным текстом, объем материала слишком большой;

– недостаточно точно продуманная форма организации работы с цифровым мультимодальным текстом: индивидуально, в парах или в группах;

– несоответствие содержания цифрового мультимодального текста заявленной теме занятия.

Опрос преподавателей после проведения курса повышения квалификации показал, что большинство слушателей после обучения созданию цифровых мультимодальных текстов намерены внедрять их в учебный процесс.

Таблица 13 — Перспективы использования навыков, полученных в ходе ПК

<b>Формулировка вопроса</b>	<b>Среднее значение (от 1 до 5)</b>
После курса ПК я планирую применять видеоскрайбинг	4,4
После курса ПК мой набор цифровых инструментов расширился	4,7

Таким образом, проведенное обучение преподавателей показало эффективность применения разработанного алгоритма по созданию цифровых мультимодальных текстов, а также адаптивность этого алгоритма под разные форматы и целевую аудиторию. Подтверждают методическую ценность алгоритма и отзывы, полученные от слушателей курса по результатам проведения программы повышения квалификации. Мы задали преподавателям вопрос, какие идеи, знания и умения, полученные в ходе курса, для них оказались наиболее

значимыми и применимыми на практике. Приведем ответы слушателей курса, собранные с помощью формы на платформе Google Forms.

*– Все инструменты, а также советы и «приёмы», рассказанные преподавателями на основе их собственного ценного опыта.*

*– Курс очень понравился, т.к ранее не приходилось работать с такими замечательными инструментами и все для меня было новым и очень интересным. Кроме того, представилась возможность познакомиться с опытом коллег из разных стран*

*– Я познакомилась с набором инструментов, позволяющим оформить материал в удобной и привлекательной для студентов форме.*

*– У меня уже был опыт работы в LMS и создания облака слов, поэтому именно этот сервис я не задействовала в своей отчетной работе. Знакомство с остальными сервисами мне очень помогло разнообразить повседневные занятия и дало стимул использовать более актуальные для детей сервисы и получающиеся в них материалы.*

*– Для меня наиболее значимыми и применимыми на практике были инфографика и видеоскрайбинг*

*– Очень понравилось оформлять тексты в виде постов в соц.сетях, видеоскрайбинг и скринкаст — это очень удачные сервисы для расширения педагогической практики.*

*– Наиболее важным для меня было научиться делать видеоскрайбинг, скринкасты, инфографику*

*– Инфографика — это большое открытие для меня, возможность быстро создавать рабочие листы для ребят. Думаю, что все сервисы мне пригодятся на практике.*

*– Знакомство с инфографикой и видеоскрайбингом*

*– Общение понимание цифрового контента*

### Выводы по главе 3

1. Эксперимент на материале аутентичных видеоматериалов — видеонОВОСТЕЙ с субтитрами — показал, что принципы модальности и избыточности нерелевантны в ситуации обучения иностранному языку. Дополнительные модальности не усиливают когнитивную нагрузку на студентов, а, наоборот, облегчают восприятие информации.

2. Деление видеоматериалов на короткие фрагменты повышает мотивацию и вовлеченность студентов в процесс обучения, а также способствует запоминанию конкретных фактов и слов. Запоминанию новой лексики также способствует ее семантизация с помощью иллюстраций.

3. Работа по созданию цифровых мультимодальных жанров иностранными студентами, изучающими русский язык, должна строиться на основе четкого алгоритма, который включает в себя объяснение специфики жанра и его структурных особенностей. Хотя студенты проводят большое количество времени в цифровой среде и интуитивно знакомы с инфографикой или лонгридом, создание собственных материалов требует более глубоких знаний в этой области. В ходе исследования был апробирован и доказал свою алгоритм по обучению созданию инфографики на занятии по РКИ.

4. Современные преподаватели русского языка как иностранного, неродного, второго, наследного, и пр. регулярно используют цифровые мультимодальные тексты, в целом осознают специфику таких текстов по сравнению с бумажными учебными материалами, однако используют потенциал мультимодальных текстов не полностью.

5. Создание преподавателями учебных материалов по РКИ в формате видеоскрайбинга по разработанным методическим рекомендациям позволяет создать цифровой мультимодальный текст, отвечающий требованиям, предъявляемым к текстам такого формата.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем диссертационном исследовании был проанализирован методический потенциал цифрового мультимодального текста в обучении РКИ и были сформулированы принципы использования таких материалов в образовательном процессе. Актуальность изучения цифровых мультимодальных текстов в образовательном контексте обусловлена, во-первых, постепенным вытеснением цифровым контентом традиционных печатных текстов, во-вторых, переходом учебной коммуникации в цифровую среду и распространением дистанционного и смешанного форматов обучения, в-третьих, влиянием современных технологий на лингвокогнитивные привычки студента с точки зрения принципов восприятия информации.

Для решения задач диссертационного исследования в первой главе был проанализирован феномен цифрового мультимодального текста. Научный интерес к мультимодальным текстам вызван тем, что текст как сложная семиотическая категория, которая хранит и передает информацию с помощью вербальных и невербальных компонентов, является основным источником информации в цифровой среде. В работах, посвященным исследованию таких текстов, встречаются разные термины: *креолизованный*, *поликодовый*, *мультимедийный*, *дисплейный*, *мультимодальный*, *цифровой*. В основе разграничения этих смежных понятий лежат такие признаки, как степень креолизации, количество семиотических кодов, количество модальностей и среда функционирования. В нашей работе используется термин *мультимодальный текст*, который передает информацию с помощью нескольких модальностей (письменный текст, изображение, звук, анимированные элементы) и понимание которого зависит от умения извлекать смысл из каждой модальности и от распознавания взаимосвязей между ними.

Цифровой текст в силу своих феноменообразующих свойств — гипертекстовости, интерактивности и мультимодальности — воспринимается иначе, чем текст, представленный на бумаге. При работе с такими текстами

читатели применяют стратегии сканирования и скимминга, чтение с экрана характеризуется как прерывистое, просмотрное чтение. Актуальной методической задачей, стоящей перед преподавателями, является формирование мультимодальной грамотности учащихся, которая решается через обучение чтению и созданию таких текстов, чтобы снизить негативное влияние экрана на процесс восприятия информации и максимально использовать преимущества мультимодальных текстов, которые подробно описаны во второй главе.

При этом важным условием успешного обучения студентов работе с мультимодальными текстами является развитие мультимодальной грамотности самого преподавателя. Под мультимодальной грамотностью понимают образовательный конструкт, предполагающий целенаправленное формирование умений создавать смысл с помощью разных семиотических систем.

Цифровые мультимодальные тексты обладают высоким методическим потенциалом. Включение мультимодальных текстов в обучение русскому языку способствует снятию лексико-грамматических трудностей в процессе обучения РКИ, формированию лингвострановедческой компетенции студентов, развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, которое достигается за счет использования аутентичных или учебных мультимодальных текстов преподавателями, а также создания учащимися собственных мультимодальных текстов в цифровом формате. Кроме того, эффективное внедрение цифровых мультимодальных текстов в процесс обучения РКИ определяется реализацией ключевых принципов обучения, таких как принцип наглядности и принцип коммуникативности. При использовании мультимодальных материалов в обучении преподаватель должен учитывать семиотическую структуру текста и опираться на принципы мультимедийного обучения, такие как принцип мультимедийности, принцип модальности, принцип избыточности, принцип связности, принцип фрагментарности с учетом специфики работы этих принципов в ситуации обучения иностранному языку.

Для того чтобы показать возможности мультимодальных текстов на конкретных примерах, нами были отобраны и проанализированы тексты жанров с

разной доминирующей модальностью: инфографика, лонгрид и видеоскрайбинг. Использование этих текстов базируется на уже известных в методике РКИ приемах работы с семиотически неоднородными текстами. Определение ведущей модальности (вербальной, визуальной или аудиальной) позволяет преподавателям отнести новый цифровой текст к уже известным жанрам и на основании этого выбрать приемы включения текста в учебный процесс. С опорой на сформулированные принципы внедрения цифровых мультимодальных текстов нами предлагаются конкретные способы использования инфографики, лонгрида и видеоскрайбинга на занятиях по РКИ для снятия лексико-грамматических трудностей, для формирования лингвострановедческой компетенции, для формирования навыка медиации, а также для развития продуктивной речи.

В третьей главе принципы использования цифровых мультимодальных текстов в иноязычном обучении, описанные на основе анализа научно-методической литературы, были проверены на применимость в обучении русскому языку иностранных студентов. Эксперимент на материале аутентичных видеоматериалов — видеонюостей с субтитрами — показал, что принципы модальности и избыточности нерелевантны в ситуации обучения РКИ, так как включение дополнительных модальностей облегчает восприятие информации на иностранном языке. В то же время принцип сегментирования, проверенный на материале видеоскрайбинга, подтвердил свою эффективность, так как оказалось, что деление видеоматериалов на короткие фрагменты повышает вовлеченность студентов в процесс обучения, а также способствует запоминанию конкретных фактов и слов.

Так как наиболее важной и сложной задачей в работе с цифровыми мультимодальными текстами является самостоятельное конструирование таких материалов, нами был разработан и апробирован алгоритм, обучающий созданию цифровых мультимодальных текстов. Использование предложенной технологии облегчает работу иностранных студентов по продуцированию семиотически неоднородного текста, а также позволяет создавать материалы, отвечающие ключевым требованиям, предъявляемым к конкретному жанру. Кроме того, на

основании этого алгоритма были разработаны методические рекомендации по конструированию цифровых мультимодальных текстов для преподавателей РКИ. Для формирования у студентов мультимодальной грамотности преподаватель сам должен владеть соответствующими компетенциями. Проведение обучения преподавателей по методическим рекомендациям показало их эффективность, по завершении курса преподаватели отмечали, что их навыки создания цифровых мультимодальных текстов выросли.

Проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу о том, что цифровые мультимодальные тексты обладают высоким методическим потенциалом в обучении РКИ, при условии учёта семиотической природы конкретного текста и особенностей комбинирования модальностей в нем, а также при условии сформированности мультимодальной грамотности преподавателя.

Таким образом, в ходе работы над диссертацией был описан методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ. На основе выявленных аспектов, составляющих ценность цифровых мультимодальных жанров в методике преподавания РКИ, были предложены принципы и способы интеграции цифровых мультимодальных текстов в процесс обучения РКИ. Перспективы исследования мы видим в исследовании новых цифровых жанров с точки зрения их методического потенциала, а также в проведении серии дополнительных эмпирических исследований с целью проверки особенностей восприятия цифровых мультимодальных текстов разной структуры. Результатом всестороннего изучения цифровых мультимодальных текстов станет разработка системы рекомендаций по обучению когнитивным и метакогнитивным стратегиям работы с учебными материалами такого типа.



**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы //Русский язык за рубежом. — 2011. — №. 6. — С. 45-55.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Русский язык. курсы, 2018. — 496 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. — Русский язык. Курсы, 2012.
4. Акишина А.А., Тряпельников А.В. Кибертекст как новый вид учебного текста в цифровой среде обучения РКИ //Cross Cultural Studies: Education and Science. — 2018. — №. 3. — С. 205-209.
5. Алкснит Н.А., Лешутина И.А. Актуальные жанры медиадискурса в обучении чтению на занятиях русского языка как иностранного //Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. — 2020. — Т. 14. — №. 3. — С. 5-25.
6. Аминова Т.А. Взаимодействие вербального и невербального компонентов в поликодовом тексте немецкоязычной видеорекламы (на материале рекламных роликов автомобилей марки "Volkswagen") //Современные проблемы науки и образования. — 2014. — №. 4. — С. 455-455.
7. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. — М.: Academia, 2003. — 128 с.
8. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : (Конспект лекций) / А. Р. Арутюнов, И. С. Костина; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, Учеб. отд., Каф. методики. — М.: ИРЯП, 1992. — 147 с.
9. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового.- М., 2007.: Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.— С.245.

10. Бандурка Т.Н. Полиmodalность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. — 2005.
11. Баранова Е.А. Все, что Вы должны знать, если хотите развивать инфографику на газетном сайте // Медиаскоп. — 2013. — №. 4. — С. 8.
12. Басырова А. Е. Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Материалы. — 2016. — С. 22-26.
13. Белова Н.В., Рублева Е.В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. — СПб. : Златоуст, 2017. — 68 с.
14. Бельчиков Ю. А. Взаимодействие функциональных разновидностей языка (Контаминированные тексты) // Культура русской речи и эффективность общения. — М.: Наука, 1996. — С. 335–356.
15. Беляков И.В. Особенности баннерной интернет-рекламы как поликодового текста (лингвистический аспект) : дис. ... канд. филол. наук / И. В. Беляков. — М., 2009.
16. Берлин Х.А.А., Пучкова А.Н., Горбачева А.В. Восприятие мемов и демотиваторов: исследование методом айтрекинга // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. — 2021. — С. 80-85.
17. Бернацкая А.А. Подпись как тип текста // Проблемы лингвистического анализа текста и коммуникации. — Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ин-та, 1987.— С. 118–128.
18. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. — 2000. — №. 3. — С. 104-110.
19. Бессонова Ю.В., Обознов А.А., Лобанова Л.А. Использование айтрекинга для диагностики мотивации личности // Айтрекинг в психологической науке и практике. — 2016. — С. 106-114.
20. Богомолов А.Н. Русский язык в средствах массовой информации. Учебник для изучающих русский язык как иностранный. — М.: Русский язык. Курсы, 2012.

21. Бовтенко М.А. Структура и содержание информационно-коммуникационной компетенции преподавателя русского языка как иностранного // Дис.... д-ра пед. наук. — 2006.
22. Бойко М.А. Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов) (10.02.04 — Германские языки): Автореферат дисс. к.ф.н. — Воронеж, 2006.
23. Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. — 2008. — №. 49.
24. Большаянова Л.М. Вербальное сопровождение фотоизображения в современной британской прессе: Содержание и структура. Автореф. дисс. к.ф.н. — Л., —1986.
25. Большаянова Л.М. Внешняя организация газетного текста поликодового характера // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. — 1987. — С. 50-56.
26. Бубнова М.С. Афиша как тип текста // Высказывание и текст: Семантические проблемы. — М.: Наука, 1987. — С. 50–57.
27. Булатова Э.В., Алексеева А.С., Ломтатидзе О.В. Экспериментальное исследование специфики восприятия эмоциогенного креолизованного медиатекста // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2017. Т. 23. № 2 (162). — 2017. — Т. 23. — №. 2 (162). — С. 110-118.
28. Веселовская Т. С. Визуализация в изучении языка: русский как иностранный // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. — 2018. — С. 216-221.
29. Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Мультиmodalный учебный текст: типы взаимодействия вербального и визуального компонентов. Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. — Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). — СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1405-1410.

30. Волкова М.А. Приемы визуализации учебных материалов при обучении иностранных студентов русскому языку // Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе. — 2020. С. 115-119.
31. Волоскович А.М. Иконотекст как разновидность полимодальной гибридизации / А. М. Волоскович // Вестник Московского государственного лингвистического университета. — 2011. — Выпуск 5. — № 611. — С. 25—35.
32. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению. — Уральский государственный педагогический университет, 2013.
33. Вохмина Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам / Л. Л. Вохмина // Русский язык за рубежом. 1978.— № 5.— С.60
34. Вульфович Е.В. Применение инфографики в обучении иностранному языку //Иновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. — 2016. — С. 64-73.
35. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
36. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38–45.
37. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд. — М.: КомКнига, 2006. — 144 с.
38. Гендина Н.И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта. — Школьная библиотека. — 2009. № 9-10. — С. 28-39.
39. Глебова Л.Н., Платонова Ю.А. Мультимодальный образовательный текст массовых открытых онлайн-курсов (МООК): рекомендации по визуализации контента //Научный диалог. — 2016. — №. 10 (58).
40. Горбачева А.В., Варламов А.А. О гипотетической модели восприятия и понимания поликодовых текстов //Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2018. — №. 4. — С. 66-73.

41. Гордеев Ю.А. Фотоизображение в пресс-рекламе / Корнилова Е.Е., Гордеев Ю.А. Слово и изображение в рекламе. Сер. «Системы и коммуникации». – Воронеж: рекламно-изд. фирма «Кварта», 2001. – С. 61–204.
42. Горошко Е.И., Полякова Т.Л. К построению типологии жанров социальных медий //Жанры речи. — 2015. — №. 2 (12).
43. Горчакова А.В. Развитие медиативных умений учащихся старших классов на уроках английского языка / А. В. Горчакова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 13 (355). — С. 247-250. — URL: <https://moluch.ru/archive/355/79473/> (дата обращения: 17.10.2021).
44. Гриднева Н.А., Владимирова С.М. Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) //Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2018. — №. 3 (39).
45. Громова Ю.М. Музыкальный видеоклип как поликодовый текст //Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. — 2014. — №. 2. — С. 188-192.
46. Губина Е. А. О различии между понятиями «креолизированный текст» и «поликодовый текст» // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. И. Уланович. — Мн.: БГУ, 2018. — С. 169-173.
47. Дмитриева Д.Д. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов) //Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — Т. 9. — №. 2 (31). — С. 71-73.
48. Дмитриенко Т.А. Современные технологии иноязычного образования учебное пособие. — М. : МГТА, 2018. — 163 с.
49. Евграфова Ю.А. Экранный текст: поликодовый, креолизированный или полимодальный? //Значимые личности в языке и культуре: научное наследие Августа Шлейхера. — 2018. — С. 83-90.

50. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Горького. — Ч. I. — М., 1974.
51. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. -2-е изд. - М., 2009.
52. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54–60.
53. Исупова М.М. Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8. — №. 2.
54. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста // Лингвистика речи. Медиастилистика: кол. моногр., посвящ. — 2012. — С. 320-334.
55. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Psychological Science & Education. — 2016. — Т. 21. — №. 4.
56. Карпеченкова Ю. Г., Олейник М. А. Видеоматериалы как эффективный инструмент обучения русской разговорной речи иностранных студентов в условиях дистанционного преподавания // Kant. — 2021. — №. 3 (40). — С. 214-219.
57. Кибрик А. А. Мульти模альная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования IV. — Москва : ИП РАН. — 2010. — С. 134—152.
58. Киосе М.И. Секреты интерпретации текста и изображения. Конструирование и окулографический эксперимент. — М.: Р-Валент, 2021. — 236 с.
59. Кирилов А.Г. Факторы воздействия новостей в политических нарративах на адресата // Обучение иностранным языкам: настоящее и будущее: Сб. материалов XII Международной научно-практической конференции. — Самара, 2006.
60. Кривенко О.Ф. Технология обучения иностранных учащихся созданию инфографики как мульти模ального текста: результаты экспериментального исследования // Русский язык за рубежом. — 2022. — № 5 (294). — С. 47-54.

61. Колесникова О.Д. Креолизованные или поликодовые тексты телевизионных новостей: к соотношению понятий //Мир науки, культуры, образования. — 2018. — №. 2 (69).
62. Колесниченко А.В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе //Медиаскоп. — 2015. — №. 1. — С. 11-11.
63. Корда О.А. Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Екатеринбург, 2013.
64. Космаков А.М. Трудности аудирования при изучении русского языка как иностранного //Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте. Вып. 3.—Екатеринбург, 2017. — 2017. — С. 51-56.
65. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения //Russian Language Journal/Русский язык. — 2010. — Т. 60. — С. 139-145.
66. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. — Русский язык, 1983.
67. Коськина П.Д. Медиатекст как средство повышения мотивации к обучению РКИ в современном информационном обществе //Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. — 2019. — С. 290-294.
68. Кузнецова Г.Н. Структурные и семантические особенности языка американской рекламы (прагматика рекламного текста): Дисс. ... канд. филол. наук. — М., 1984. — 182 с.
69. Кузьмина Е.О. Поликодовые тексты как средство обучающего контроля в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам (уровни А1-А2): Дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2021. — 204 с.
70. Купрещенко О.Ф. Экспериментальное исследование особенностей восприятия видеозаписей с субтитрами в разных форматах при обучении иностранному языку //Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2020. — №. 1. — С. 27-32.

71. Купрещенко О.Ф. Коммуникация в цифровой среде: к вопросу о терминологии // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного». Сборник материалов. Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. — 2018. — С. 65-69.
72. Купрещенко О.Ф. Инфографика как жанр дисплейной коммуникации и её роль в обучении РКИ // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. Сборник статей II Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. — 2018. — С. 475-480.
73. Купрещенко О.Ф. Инфографика в системе жанров интернет-коммуникации. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие // XIX Кирилло-Мефодиевские чтения Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур. Отв. ред. И.А. Лешутина. — 2018. — С. 770-773.
74. Купрещенко О.Ф. Особенности разработки и реализации заданий в рамках онлайн-курса РКИ на портале «Образование на русском» // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Открытая образовательная среда для изучающих русский язык в странах Европы: лучшие практики и перспективы развития». М., 2019. С. 62-67.
75. Лазарева Э.А., Горина Е.В. Использование приема когнитивного столкновения в политическом дискурсе СМИ // Лингвистика т. 11- Екатеринбург, 2003 — с. 103-112
76. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. — 2021. — Т.19. — №3. — С. 331-345. doi: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345



77. Лебедева М.Ю. Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. — 2018. — С. 580.
78. Лебедева М.Ю., Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. — 2020. — №4 (46). — С. 74-98. doi: 10.32744/pse.2020.4.5
79. Лебедева М. Ю., Куваева А. С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде // Русский язык за рубежом. — 2020. — №. 2 (279). — С. 27–33.
80. Лебедева М. Ю., Купрещенко О. Ф. Цифровое чтение в современной школьной реальности: взгляд с позиции учителя // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. — 2020. — С. 248-250.
81. Лебедева М.Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: исследование методом вербальных протоколов // Вопросы образования. — 2022. — № 1. — С. 244-270. doi: 10.17323/1814-9545-2022-1-244-270.
82. Лебедева М.Ю., Пучкова А.Н. Диагностика трудноизмеримых читательских компетенций: методы оценки понимания текста и измерения читательского опыта // Лингвистическая диагностика: методы исследования личности: коллективная монография, под ред. С.В. Ионовой (в печати).
83. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Избр. психол. тр.: В 2 т. — М, 1987.-Т. 1.-С. 134-135.
84. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А.Леонтьев // ИЯШ. - 1972. - № 1. - С. 24-30.
85. Масюк А.Е. Способы работы с инфографическим текстом на уроках РКИ // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. — 2017. — С. 307-313.
86. Мирошниченко Е.А. Использование аутентичных видеотекстов на уроках РКИ на начальном этапе обучения. — 2020. — С. 155-159.

87. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1990. — 270 с.
88. Мусохранова А. А., Крапивкина О. А. Типология креолизованных текстов //European Student Scientific Journal. — 2014. — №. 3.
89. Мэй Л. Теленовости как объект междисциплинарного исследования и их функции в обучении РКИ //XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве». — Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21–23 января 2009 года / Под ред. В.И. Аннушкина. — М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009. — С. 244–251.
90. Назаренко А. Л. К вопросу о цифровизации (лингвистического) образования //Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе. — 2022. — С. 8-13.
91. Некляев С. Э. Инфографика: принципы визуальной журналистики //Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2010. — №. 4.
92. Некрасова Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов //Вестник Томского государственного университета. — 2014. — №. 378. — С. 45-48.
93. Никулина Е.Г. Особенности визуальных образов в мультимодальных текстах //Аллея науки. — 2017. — Т. 2. — №. 10. — С. 476-482.
94. Огнев А.С., Петровский В.А., Лихачева Э.В. Окулометрические проявления психологических установок респондентов в отношении восприятия визуального контента //Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. — 2018. — №. 2. — С. 41-48.
95. Олихвер Л.В. Использование субтитров при просмотре фильмов для изучения русского языка как иностранного //Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного. — 2018. — С. 758–762.
96. Панфилова А.П. Теория и практика общения [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — М.: Академия, 2007.

97. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.
98. Петрова Т.Е., Калугина Н.В. Особенности движений глаз при чтении поликодовых текстов на русском языке // Когнитивные исследования языка. — Т. 37 — 2019. — С. 825–830.
99. Пинская М.А., Михайлова А.М., Рыдзе О.А., Денищева Л.О., Краснянская К.А., Авдеенко Н.А. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. — 2019. — №. 3 (79). — С. 50–62.
100. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Москва, 1997.
101. Рубцова Е.А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. — 2017. — Т. 3. — №. 4.
102. Сазонов В.В., Шошников К.В. О соотношении вербальной и визуальной информации в прессе // Предмет семиотики: теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовой коммуникации: мат-лы науч. симпозиума «Семиотика средств массовых коммуникаций» (г. Москва, 20-23 нояб. 1974 г.). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 374–389.
103. Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация. — 2018. — С. 179–183.
104. Седова М.И. Рекламный видеоролик — разновидность креолизованного текста // Новое в переводоведении и лингвистике: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; ред. В. А. Букина [и др.]. — Орехово-Зуево, 2012. — С. 236–241.

105. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике: I сертификационный уровень : диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Сенцова Валентина Андреевна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. — Санкт-Петербург, 2017. — 185 с.
106. Скакунова В.А. К вопросу об информационно-коммуникационной компетентности выпускников педагогических специальностей языкового вуза // Высшее образование сегодня. — 2017. — № 5. — С. 16–18.
107. Смирнова Е.А. Инфографика в системе журналистских жанров // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. — 2012. — №. 11.
108. Смирнова Е.С. Короткие аутентичные видеоматериалы на занятиях РКИ // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. — 2016. — С. 225-229.
109. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2006. — 310 с.
110. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. — М.: Институт языкознания РАН, 2005. — 220 с.
111. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Оптимизация речевого воздействия. -М.: Изд-во Ин-та языкознания РАН, 1990.
112. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1978. — 224 с.
113. Сыроватская К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №4 (715).
114. Тихонова Е.М. Инфографика в арсенале журналиста современной российской региональной газеты // Вестник Томского государственного университета. Филология. — 2011. — №. 2 (14).

115. Толмачева О.В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному //Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2018. — №. 12-3 (90).
116. Хехтель А.С. Технология визуализации при обучении языку специальности (нефтяной профиль) //Русский язык за рубежом. — 2021. — №. 1. — С. 106-113.
117. Храброва В.Е. Принципы и стратегии работы с англоязычными медийными материалами в контексте мультимодального обучения //Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2016. — Т. 32. — №. 28 (240). — С. 156-163.
118. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 248 с.
119. Чигаев Д.П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста //Медиаскоп. — 2017. — №. 1. — С. 5-5.
120. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01 — Русский язык. — М., 2010.
121. Чикунова А.Е. Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку //Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2010. N 3 (78). — 2010.
122. Шевалдышева Е.З. Мультимодальные тексты в обучении иностранному языку //Academy. — 2019. — №. 4 (43). — С. 79-80.
123. Шестакова И.Г. Семантические и структурно-композиционные особенности текстов межстилевого характера (на материале американской науднотехнической рекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М, 1984. — 18 с.
124. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык, 2003.
125. Эко У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст: отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20 мая

- 1998 [Электронный ресурс]. URL: <http://vzms.org/umberto.html> (дата обращения: 10.08.2018).
126. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р.О. Якобсон // Р.О. Якобсон. Избранные работы. - М.,1985. - С. 321- 334.
127. Ackerman R., Goldsmith M. Metacognitive regulation of text learning: on screen versus on paper //Journal of experimental psychology: Applied. — 2011. — Т. 17. — №. 1. — С. 18.
128. Adesope O.O., Nesbit J.C. Verbal redundancy in multimedia learning environments: A meta-analysis //Journal of Educational Psychology. — 2012. — Т. 104. — №. 1. — С. 250–263.
129. Amaral R. The Use of Infographics in Multimodalidade //National Meeting of Journalism Researchers, Universidade de Sao Paulo, Sao Paulo. — 2009. — С. 25-27.
130. Anstey M., Bull G. Helping teachers to explore multimodal texts //Curriculum and Leadership Journal. — 2010. — Т. 8. — №. 16.
131. Archer A. Power, social justice and multimodal pedagogies //The Routledge handbook of multimodal analysis. — 2014. — Т. 2. — С. 189-197.
132. Aydemir Z., Öztürk E., Horzum M.B. The effect of reading from screen on the 5th grade elementary students' level of reading comprehension on informative and narrative type of texts //Educational sciences: Theory and practice. — 2013. — Т. 13. — №. 4. — С. 2272-2276.
133. Barton D., Lee C. Language online: Investigating digital texts and practices. — Routledge, 2013.
134. Benson P. The discourse of YouTube: Multimodal text in a global context. — Taylor & Francis, 2016.
135. Bezemer J., Kress G. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning //Written communication. – 2008. – Т. 25. – №. 2. – С. 166-195.
136. Boehm G., Mitchell W.J.T. Pictorial versus Iconic Turn: Two Letters // Culture, Theory and Critique. – 2009. – Vol. 50. – P. 103-121.

137. Bradley J.P., Hunt J.R., Cole D.R. CLIL-multiliteracies-multiple literacies theory: On the passage from active viewing to active filmmaking //Stem Journal. – 2017. – C. 179-202.
138. Brown S. Young learners' transactions with interactive digital texts using e-readers //Journal of Research in Childhood Education. — 2016. — T. 30. — №. 1. — C. 42-56.
139. Burnett C. Pre-service teachers' digital literacy practices: exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts //Language and Education. – 2011. – T. 25. – №. 5. – C. 433-449.
140. Burnett R. Technology, learning and visual culture //Silicon literacies. – 2002. – P. 141-153.
141. Cahill M., McGill-Franzen A. Selecting “app” ealing and “app” ropriate book apps for beginning readers //The reading teacher. — 2013. — T. 67. — №. 1. — C. 30-39.
142. Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. — John Wiley & Sons, 2011.
143. Corkett J., Benevides T. Pre-service teachers' perceptions of technology and multiliteracy within the inclusive classroom //International Journal of Psychology and Educational Studies. – 2015. – T. 2. – №. 2. – C. 35-46.
144. Council of Europe. Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. — Cambridge, 2001.
145. de Oliveira A. S., da Silva A. C. A., Brondani P. B., Voigt M. G. A., Maass P. S., Junior M. R., Giese E. Infographics and Pericyclic Reactions: Multimodal Resources in Teaching of Organic Chemistry //Creative Education. — 2016. — T. 7. — №. 15. — C. 2163–2174.
146. Douglas J.Y. Will the most reflexive relativist please stand up: Hypertext, argument, and relativism //Page to screen: Taking literacy into the electronic era. — 1998. — C. 144-162.
147. Dowling D., Vogan T. Can we “Snowfall” this? Digital longform and the race for the tablet market //Digital Journalism. — 2015. — T. 3. — №. 2. — C. 209-224.

148. Duke N. K., Dobler E. S., Zhang S. Comprehension and technology. – Mahwah, NJ : Erlbaum, 2006. – C. 317-326.
149. Duran E. Investigation on views and attitudes of students in Faculty of Education about reading and writing on screen //Educational Research and Reviews. — 2013. — T. 8. — №. 5. — C. 203-211.
150. Elola I., Oskoz A. Writing with 21st century social tools in the L2 classroom: New literacies, genres, and writing practices //Journal of Second Language Writing. — 2017. — T. 36. — C. 52-60.
151. Fang-ben Z. A Study of Image-Text Relations and Their Patterns in Multimodal Text: Comments on Three Theories of Image-Text Relations [J] //Foreign Language and Literature. — 2010. — T. 4. — C. 60-64.
152. Farías M., Obilinovic K., Orrego R., Gregersen T. Evaluating types and combinations of multimodal presentations in the retention and transfer of concrete vocabulary in EFL learning //Revista signos. — 2014. — T. 47. — №. 84. — C. 21-39.
153. Fiorella L., Mayer R. E. Role of expectations and explanations in learning by teaching //Contemporary Educational Psychology. — 2014. — T. 39. — №. 2. — C. 75-85.
154. Foster M. E., Oberlander J. Corpus-based generation of head and eyebrow motion for an embodied conversational agent //Language Resources and Evaluation. — 2007. — T. 41. — №. 3. — C. 305-323.
155. Ginns P. Integrating information: A meta-analysis of the spatial contiguity and temporal contiguity effects //Learning and instruction. — 2006. — T. 16. — №. 6. — C. 511-525.
156. Green T.D., Perera R.A., Dance L.A., Myers E.A. Impact of Presentation Mode on Recall of Written Text and Numerical Information: Hard Copy Versus Electronic //North American Journal of Psychology. — 2010. — T. 12. — №. 2.
157. Gregori-Signes C. Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom //Greta. — 2008. — T. 16. — №. 1. — C. 43-49.



158. Grimshaw S., Dungworth N., McKnight C., Morris A. Electronic books: Children's reading and comprehension //British Journal of Educational Technology. — 2007. — T. 38. — №. 4. — C. 583-599.
159. Hafner C.A. Embedding digital literacies in English language teaching: Students' digital video projects as multimodal ensembles //Tesol Quarterly. — 2014. — T. 48. — №. 4. — C. 655-685.
160. Hermena E. W., Sheen M., AlJassmi M., AlFalasi K., AlMatroushi M., Jordan T.R. Reading rate and comprehension for text presented on tablet and paper: Evidence from Arabic //Frontiers in psychology. — 2017. — T. 8. — C. 257.
161. Higgins J., Russell M., Hoffmann T. Examining the effect of computer-based passage presentation of reading test performance //The Journal of Technology, Learning and Assessment. — 2005. — T. 3. — №. 4.
162. Hiippala T. The multimodality of digital longform journalism //Digital journalism. — 2017. — T. 5. — №. 4. — C. 420-442.
163. Holsanova J., Rahm H., Holmqvist K. Entry points and reading paths on newspaper spreads: comparing a semiotic analysis with eye-tracking measurements //Visual communication. — 2006. — T. 5. — №. 1. — C. 65-93.
164. Hristova E., Grinberg M. Time Course of Eye Movements during Painting Perception // Kokinov B., Karmiloff-Smith A., Nersessian N. (Eds). Proceedings of the European Conference of Cognitive Science. New Bulgaria. University Press, 2011.
165. Jeong H. A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception //The Electronic Library. — 2012.
166. Jewitt C. Multimodal analysis //The Routledge handbook of language and digital communication. — Routledge, 2015. — C. 83-98.
167. Jewitt C. Multimodality and literacy in school classrooms //Review of research in education. — 2008. — T. 32. — №. 1. — C. 241-267.
168. Jin S.H. Visual design guidelines for improving learning from dynamic and interactive digital text //Computers & Education. — 2013. — T. 63. — C. 248-258.

169. Jones P., Turney A., Georgiou H., Nielsen W. Assessing multimodal literacies in science: semiotic and practical insights from pre-service teacher education //Language and Education. – 2020. – T. 34. – №. 2. – C. 153-172.
170. Kao G.Y.M., Tsai C.C., Liu C.Y., Yang C.H. The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts //Computers & Education. — 2016. — T. 100. — C. 56-70.
171. Kerr M.A., Symons S.E. Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material //Reading and writing. — 2006. — T. 19. — №. 1. — C. 1-19.
172. Kintsch W., Van Dijk T.A. Toward a model of text comprehension and production //Psychological review. — 1978. — T. 85. — №. 5. — C. 363–394.
173. Kress G. Literacy in the new media age. — Routledge, 2003 (a).
174. Kress G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text //Page to screen. – Routledge, 2003. – C. 53-79 (b).
175. Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. — Routledge, 2009.
176. Lebedeva M. Instructional Design of Skill-Balanced LMOOC: a Case of the Russian Language MOOC for Beginners //J. Univers. Comput. Sci. – 2021. – T. 27. – №. 5. – C. 485-497.
177. Lebedeva M. Multimodality as a new literacy: language learning in the age of multimodal semiotics //CROSS-INTER-MULTI-TRANS. — 2018. — C. 381–387.
178. Lee H., Mayer R.E. Fostering learning from instructional video in a second language //Applied Cognitive Psychology. — 2018. — T. 32. — №. 5. — C. 648-654.
179. Lee M.J., Tedder M.C. The effects of three different computer texts on readers' recall: based on working memory capacity //Computers in Human Behavior. — 2003. — T. 19. — №. 6. — C. 767-783.

180. Liu Z. Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years //Journal of documentation. — 2005.
181. Magnusson P., Godhe A.L. Multimodality in Language Education--Implications for Teaching //Designs for Learning. — 2019. — T. 11. — №. 1. — C. 127-137.
182. Margolin S.J., Driscoll C., Toland M.J., & Kegler J.L. E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? //Applied cognitive psychology. — 2013. — T. 27. — №. 4. — C. 512-519.
183. Marino J. Reading Screens: What Eye Tracking Tells Us about the Writing in Digital Longform Journalism //Literary Journalism Studies. — 2016. — T. 8. — №. 2.
184. Mayer R.E., Jackson J. The case for coherence in scientific explanations: Quantitative details can hurt qualitative understanding //Journal of Experimental Psychology: Applied. — 2005. — T. 11. — №. 1. — C. 13–18.
185. Mayer R.E., Johnson C.I. Revising the redundancy principle in multimedia learning //Journal of Educational Psychology. — 2008. — T. 100. — №. 2. — C. 380–386.
186. Mayer R.E., Moreno R. A cognitive theory of multimedia learning: Implications for design principles //Journal of educational psychology. — 1998. — T. 91. — №. 2. — C. 358-368.
187. Mayer R.E. Multimedia learning (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. — 2009.
188. McCloud S. Understanding comics: The invisible art //Northampton, Mass. — 1993.
189. McCrea-Andrews H.J.A Comparison of Adolescents' Digital and Print Reading Experiences: Does Mode Matter?. — 2014.
190. Miall D.S., Dobson T. Reading hypertext and the experience of literature //Journal of digital information. — 2001. — T. 2. — №. 1.
191. Mills K. 'I'm making it different to the book': Transmediation in young children's multimodal and digital texts //Australasian Journal of Early Childhood. — 2011. — T. 36. — №. 3. — C. 56-65.

192. Mills K., Unsworth L. Multimodal literacy. — Oxford Research Encyclopedias, 2017.
193. Mills K. 2005. Deconstructing binary oppositions in literacy discourse and pedagogy. *Australian Journal of Language and Literacy* 28(1). 67–82.
194. Moreno R., Mayer R.E. Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages // *Journal of educational psychology*. — 2000. — T. 92. — №. 4. — C. 724.
195. Morineau T., Blanche C., Tobin L., Guéguen N. The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis // *International journal of human-computer studies*. — 2005. — T. 62. — №. 3. — C. 329-348.
196. Moyer J. E. "Teens today don't read books anymore": a study of differences in comprehension and interest across formats. University of Minnesota. — 2011. Retrieved on July 10, 2020, from [http://conservancy.umn.edu/bitstream/116037/1/Moyer\\_umn\\_0130E\\_12132.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/116037/1/Moyer_umn_0130E_12132.pdf).
197. Ohler J. The semantic web in education // *EDUCAUSE quarterly*. — 2008. — T. 31. — №. 4. — C. 7-9.
198. Paivio A. Dual coding theory: Retrospect and current status // *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*. — 1991. — T. 45. — №. 3. — C. 255.
199. Pashler H., Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles: Concepts and evidence // *Psychological science in the public interest*. — 2008. — T. 9. — №. 3. — C. 105-119.
200. Pomplun M., Frey S., Becker D.F. The score equivalence of paper-and-pencil and computerized versions of a speeded test of reading comprehension // *Educational and psychological measurement*. — 2002. — T. 62. — №. 2. — C. 337-354.
201. Prain V., Waldrip B. A study of teachers' perspectives about using multimodal representations of concepts to enhance science learning // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. — 2008. — T. 8. — №. 1. — C. 5-24.

202. Rance-Roney J. Creating intentional communities to support English language learners in the classroom //English Journal. — 2008. — C. 17-22.
203. Rasmusson M. Reading Paper–Reading Screen–A Comparison of Reading Literacy in Two Different Modes //Nordic Studies in Education. — 2015. — T. 35. — №. 01. — C. 3-19.
204. Rockinson-Szapkiw A.J., Courduff J., Carter K., Bennett D. Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning //Computers & Education. — 2013. — T. 63. — C. 259-266.
205. Rowsell J., Walsh M. Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & new literacies //Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice. — 2011. — C. 53-62.
206. Sadik A. Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning //Educational technology research and development. — 2008. — T. 56. — №. 4. — C. 487-506.
207. Salmerón L., Naumann J., García V., Fajardo I. Scanning and deep processing of information in hypertext: an eye tracking and cued retrospective think-aloud study //Journal of Computer Assisted Learning. — 2017. — T. 33. — №. 3. — C. 222-233.
208. Santana A. D., Livingstone R., Cho Y. Medium matters: Newsreaders' recall and engagement with online and print newspapers //Annual meeting for Association for Education in Journalism and Mass Communication, Newspaper Division. — 2011. — T. 10.
209. Shin D., Cimasko T., Yi Y. Development of metalanguage for multimodal composing: A case study of an L2 writer's design of multimedia texts //Journal of Second Language Writing. — 2020. — T. 47. — C. 100714.
210. Schnotz W., Bannert M. Construction and interference in learning from multiple representation //Learning and instruction. — 2003. — T. 13. — №. 2. — C. 141-156.

211. Schnotz W. Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays //Educational psychology review. – 2002. – T. 14. – №. 1. – C. 101-120.
212. Schroeder N.L., Cenkci A.T. Spatial contiguity and spatial split-attention effects in multimedia learning environments: A meta-analysis. — 2018.— T. 30. — C. 679–701.
213. Siegel M. More than words: The generative power of transmediation for learning //Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation. – 1995. – C. 455-475.
214. Silber K.H., Foshay W.R. Handbook of improving performance in the workplace, instructional design and training delivery. — John Wiley & Sons, 2009.
215. Singer Trakhman L.M., Alexander P.A., Berkowitz L.E. Effects of processing time on comprehension and calibration in print and digital mediums //The Journal of Experimental Education. — 2019. — T. 87. — №. 1. — C. 101-115.
216. Støle H., Mangen A., Schwippert K. Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study //Computers & Education. — 2020. — T. 151.
217. Sung E., Mayer R.E. When graphics improve liking but not learning from online lessons //Computers in Human Behavior. — 2012. — T. 28. — №. 5. — C. 1618-1625.
218. Sutherland-Smith W. Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen //The reading teacher. — 2002. — T. 55. — №. 7. — C. 662-669.
219. Suvorov R. The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos //Language Testing. – 2015. – T. 32. – №. 4. – C. 463-483.
220. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design //Learning and instruction. — 1994. — T. 4. — №. 4. — C. 295-312.
221. Tabbers H.K., Martens R.L., Van Merriënboer J.J.G. Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing //British journal of educational psychology. — 2004. — T. 74. — №. 1. — C. 71-81.

222. Thoermer A., Williams L. Using digital texts to promote fluent reading //The Reading Teacher. — 2012. — T. 65. — №. 7. — C. 441-445.
223. Thomas A. Youth online: identity and literacy in the digital age. New York: Peter Lang. — 2007.
224. Thorne S.L., Reinhardt J. “Bridging activities,” new media literacies, and advanced foreign language proficiency //Calico Journal. — 2008. — T. 25. — №. 3. — C. 558-572.
225. Tindall-Ford S., Chandler P., Sweller J. When two sensory modes are better than one //Journal of experimental psychology: Applied. — 1997. — T. 3. — №. 4. — C. 257–287.
226. Tour E., Barnes M. Engaging English language learners in digital multimodal composing: Pre-service teachers’ perspectives and experiences //Language and Education. — 2022. — T. 36. — №. 3. — C. 243-258.
227. Unsworth L. Image/text relations and intersemiosis: Towards multimodal text description for multiliteracies education //Proceedings of the 33rd IFSC: International Systemic Functional Congress. — Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo, 2007.
228. Van Leeuwen T. The schoolbook as a multimodal text //Internationale Schulbuchforschung. — 1992. — C. 35-58.
229. van Os M. Digital Text in Education. — 2014.
230. Vinogradova P., Linville H.A., Bickel B. “Listen to my story and you will know me”: Digital stories as student-centered collaborative projects //TESOL Journal. — 2011. — T. 2. — №. 2. — C. 173-202.
231. Walsh M. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? //Australian Journal of Language and Literacy, The. — 2010. — T. 33. — №. 3. — C. 211-239.
232. Walsh M. Pedagogic potentials of multimodal literacy //Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges. — IGI Global, 2009. — C. 32-47.

233. Woods R., Hastings C. Data deluge will reboot our brains. *The Sunday Times*. — 2009. (13 December 2009). <https://www.thetimes.co.uk/article/data-deluge-will-reboot-our-brains-s7zfwqvtr3g> (accessed 30 November 2017).
234. Yi Y. Possibilities and Challenges of Multimodal Literacy Practices in Teaching and Learning English as an Additional Language. *Language and Linguistics Compass*. — № 8(4). — P. 158–169. — 2014. doi:10.1111/lnc3.12076
235. Yue C. L., Bjork E. L., Bjork R. A. Reducing verbal redundancy in multimedia learning: An undesired desirable difficulty? // *Journal of Educational Psychology*. — 2013. — T. 105. — №. 2. — C. 266–277.
236. Zumbach J., Mohraz M. Cognitive load in hypermedia reading comprehension: Influence of text type and linearity // *Computers in human behavior*. — 2008. — T. 24. — №. 3. — C. 875-887.



**ПРИЛОЖЕНИЕ А. Портфель методических материалов**

В приложении содержатся примеры мультимодальных материалов, созданных преподавателями РКИ в рамках проводимых автором диссертации учебных занятий по обучению конструированию семиотически неоднородных текстов.

# ШЕФ АНАР

ОБЕД НА НЕДЕЛЮ

## ЧЕТВЕРГ

Копченая говядина	540
Тыква с креветками	620
Жареная свинина	680

## ПЯТНИЦА

Тарелка с морепродуктами	660
Картофель с сыром	640
Вырезка гриль	1100

## СУББОТА

Рыбное филе с рукколой	720
Печеный лосось с сыром	880
Большой бургер	630

## ПОНЕДЕЛЬНИК

Тушеная курица	600
Вырезка гриль	460
Тыква с креветками	690

## ВТОРНИК

Рыбное филе с рукколой	540
Копченая говядина	680
Лосось на гриле	510

## СРЕДА

Жареная свинина	540
Картофель с сыром	440
Большой бургер	330



автор — Н. Ахунд-Заде



ИМЯ И ФАМИЛИЯ СТУДЕНТА:

ФАКУЛЬТЕТ:

КУРС:

АВТОР ПРОИЗВЕДЕНИЯ:

НАЗВАНИЕ:

ЖАНР:

ДАТА ОБЗОРА:

ССЫЛКА НА ИСТОЧНИК:

### КРАТКИЙ СЮЖЕТ

*автор — Т. Храмченко*



Блинчики

## ЕДА. ТВОРИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ

- С какой начинкой?**

 мужской род	 женский род	 средний род	 множ. число
с творогом	с курагой	с яблоком	
с изюмом	с вишней		с орехами
- Чем полить?**

 мужской род	 женский род	 средний род	 множ. число
мёдом	сметаной	маслом	
джемом	сгущёнкой		сиропами
- С чем подать?**

 мужской род	 женский род	 средний род	 множ. число
с йогуртом	с ряженкой	с молоком	
с соусом	с простоквашей		со сливками

УРОВЕНЬ А1

Храмченко Т.А. (БГУ)

автор — Т.Храмченко

# КАФЕ "КОСМОС"

## ЗАВТРАК

ОМЛЕТ С ВЕТЧИНОЙ	150 Р.
БЛИНЧИКИ С КАПУСТОЙ	130 Р.
БЛИНЧИКИ С ТВОРОГОМ	180 Р.
ОЛАДЬИ С ВАРЕНЬЕМ	120 Р.
КАША РИСОВАЯ С МАСЛОМ И САХАРОМ	100 Р.

## ОБЕД

КУРИЦА С ЖАРЕНЫМ КАРТОФЕЛЕМ	280 Р.
КОТЛЕТА С ГРЕЧНЕВОЙ КАШЕЙ	250 Р.
ПЕЛЬМЕНИ С МЯСОМ	230 Р.
ВАРЕНИКИ С КАРТОФЕЛЕМ И ГРИБАМИ	210 Р.
РЫБНОЕ ФИЛЕ С ОВОЩАМИ	250 Р.

автор — Д. Лядская



*автор — О. Купрещенко*



**ТЕАТР**

ИЛИ

**КИНО**

ДАВАЙТЕ СРАВНИМ

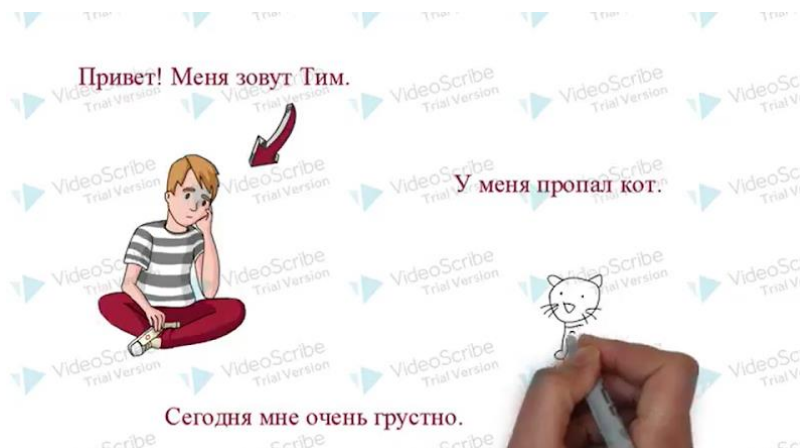
 <p>действие происходит на сцене</p>	 <p>действие происходит на большом экране</p>
<p>мы видим изображение актёров</p>	<p>мы видим игру живых актёров</p>
<p>действие в режиме реального времени</p>	<p>у каждого кадра много дублей</p>
<b>ВАШЕ МНЕНИЕ?</b>	
	

*автор — А. Тананина*

## ГДЕ КОТ? (Автор видео — Татьяна Храмченко)

Видеоскрайбинг

[https://drive.google.com/file/d/1v3Uq3BA1bn4D\\_qPZZwn37yMqh9PKkZW0/view](https://drive.google.com/file/d/1v3Uq3BA1bn4D_qPZZwn37yMqh9PKkZW0/view)



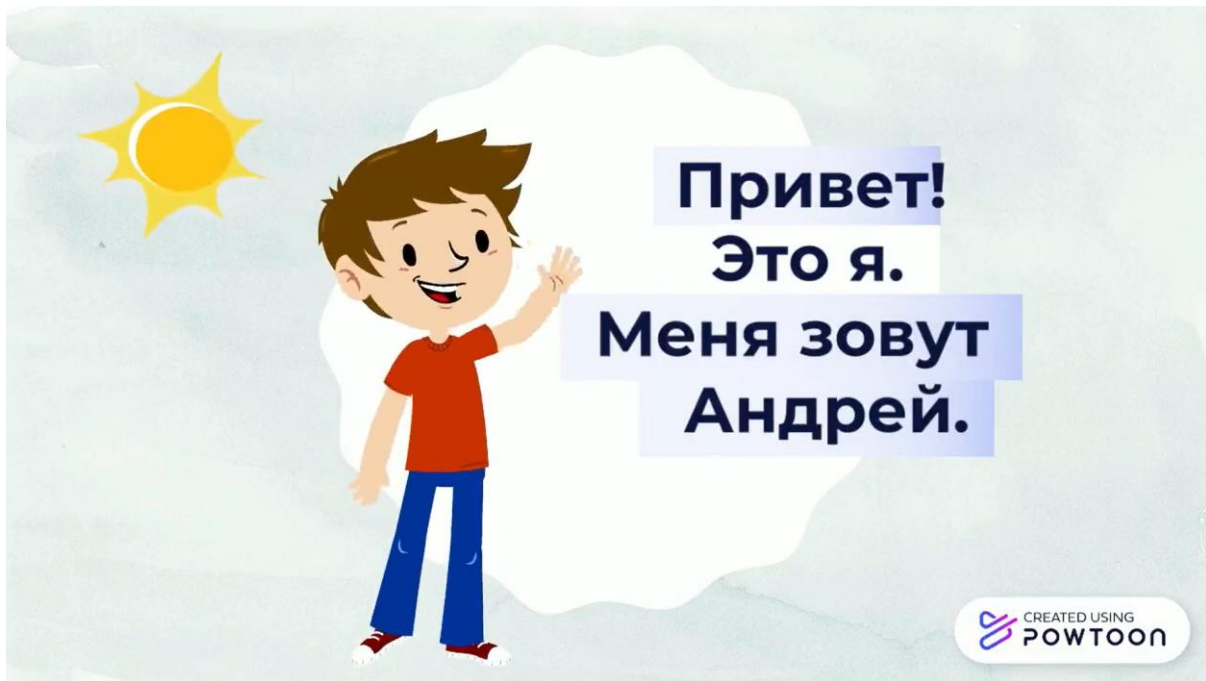
## МОЯ СЕМЬЯ (Автор видео — Мария Гаврилова)

Видеоскрайбинг

[https://www.youtube.com/watch?v=AFmx0nl7M1w&ab\\_channel=%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE](https://www.youtube.com/watch?v=AFmx0nl7M1w&ab_channel=%D0%9C%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE)





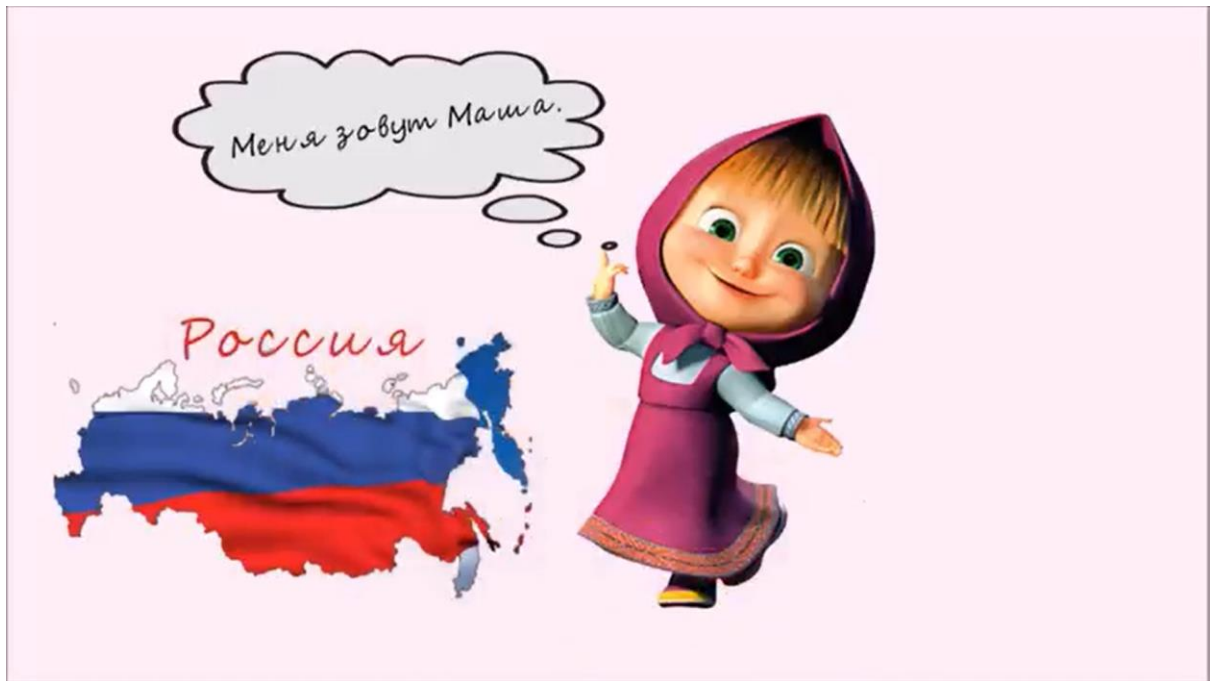


**МАША И МЕДВЕДЬ (Автор видео — Ирина Лазарева)**

Видеоскрайбинг

<https://drive.google.com/file/d/1Cd7oq6GGfqOr4BxK14Ohr26HrM8kYjVP/view?usp=sharing>

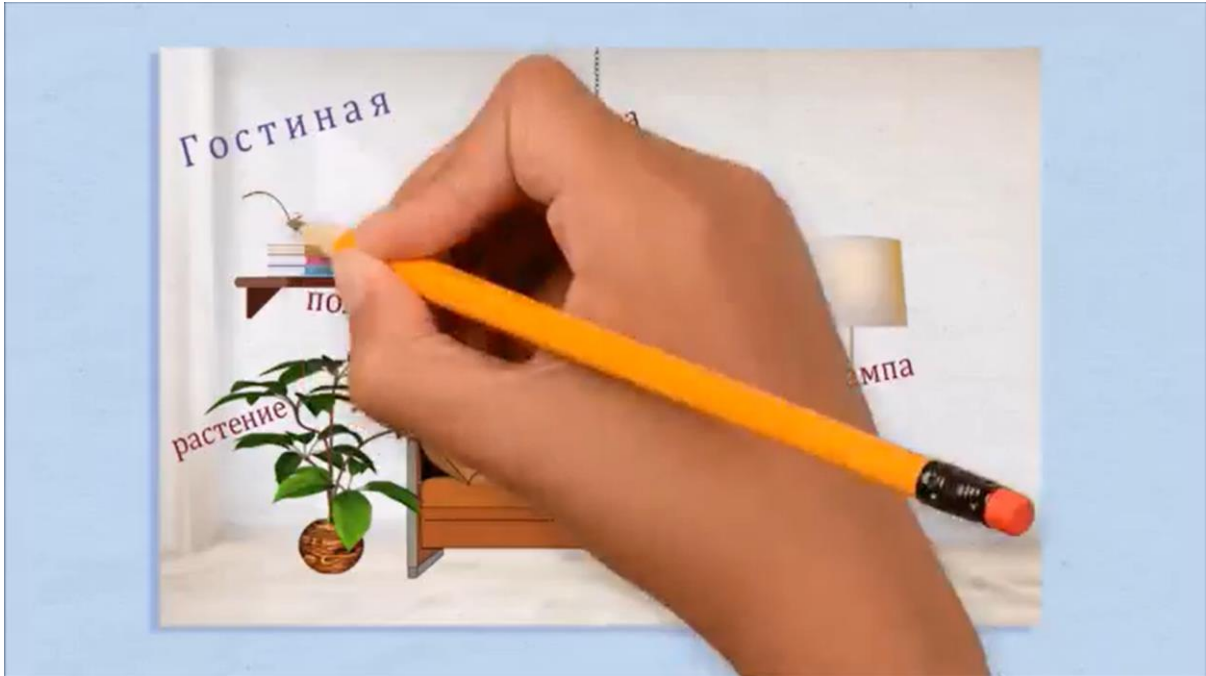




**МОЯ ГОСТИНАЯ (Автор видео — Ирина Лазарева)**

Видеоскрайбинг

<https://drive.google.com/file/d/1agUSolfy56jWXwDdmXUMMmLyXJAzwexf/view?usp=sharing>

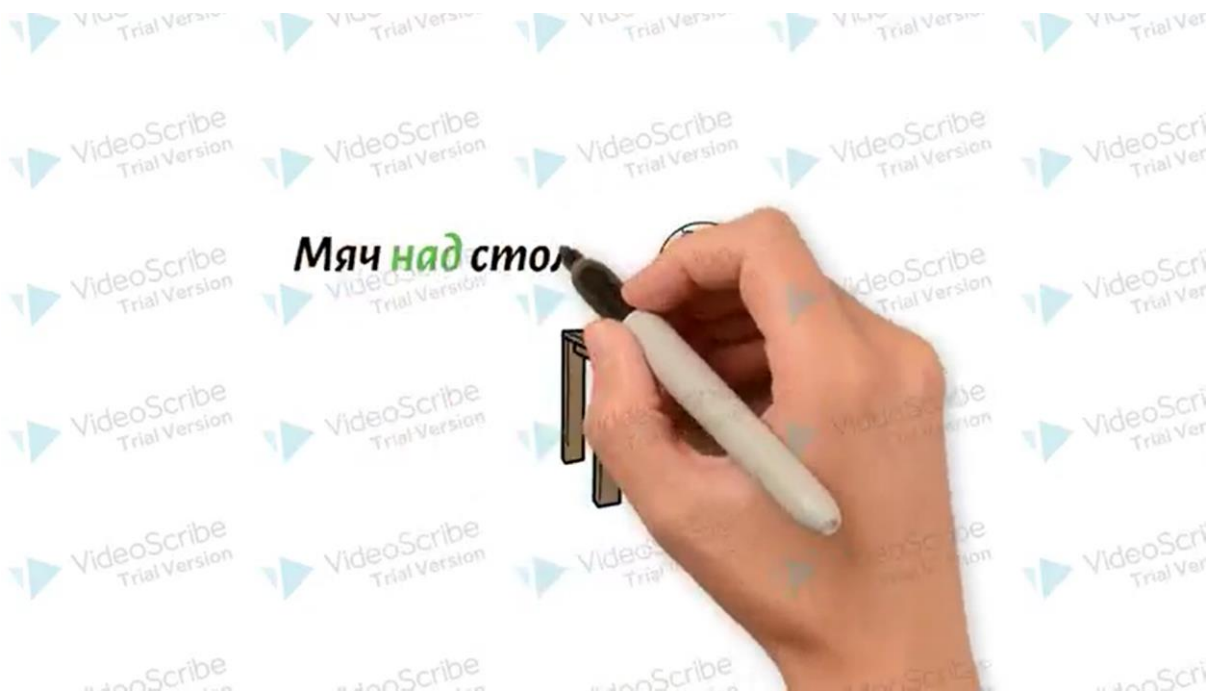


**ПРЕДЛОГИ МЕСТА (Автор видео — Лариса Навасартян)**

Видеоскрайбинг

[https://drive.google.com/file/d/19lwuSS4QOJ\\_sgzV0ul6xOM71jpxHsVqI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/19lwuSS4QOJ_sgzV0ul6xOM71jpxHsVqI/view?usp=sharing)





**ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Вопросы к эксперименту 1.**

Аудирование с пониманием основного содержания, ознакомительное:

1. Новость можно назвать:

- а) **Самая красивая деревня России**
- б) Жизнь художницы-самоучки из Большого Куналея
- в) Заброшенные русские деревни

2. Журналисты приехали в Большой Куналей, чтобы

- а) показать, как трудно жить в деревне;
- б) **проверить, правда ли деревня очень красивая;**
- в) встретиться со староверами

3. По сравнению с другими деревнями село Куналей

- а) выглядит примерно так же
- б) выглядит разрушенным и заброшенным
- в) **сильно выделяется**

Аудирование с полным пониманием содержания, детальное:

4. Места, в которых находится село Большой Куналей:

- а) испорчены следами присутствия человека
- б) **такие же красивые, как и сама деревня**
- в) часто изображаются на открытках

5. Звание самой красивой деревни село Большой Куналей получило:

- а) **недавно**
- б) в Советском Союзе
- в) в царской России

6. Местная художница Евдокия Филипповна начала рисовать:

- а) в детстве
- б) когда стала бабушкой**
- в) когда переехала в село

7. Евдокия Филипповна получила профессию:

- а) ветврача
- б) художника
- в) швеи**

8. Жители села Большой Куналей:

- а) сбежали сюда из-за гонений на веру**
- б) стали миллионерами
- в) переехали в село, спасаясь от советской власти

9. Технология заготовления сена:

- а) передается от поколения к поколению**
- б) механизмуется — ручной труд полностью заменяется машинным
- в) очень простая и не требует особых навыков

Аудирование с выборочным извлечением информации, выяснительное

10. Незаселенных и заброшенных сел в России около ... **(20000)**.

11. От Улан-Удэ до Большого Куналея нужно ехать ... **(чуть больше часа)**.

12. Евдокия Филипповна живёт в Большом Куналее с ... **(69)** года.

Вопросы открытого типа:

Какими рисунками украшен дом Евдокии Филипповны?

Какие животные или птицы встретились в видео?

**ПРИЛОЖЕНИЕ В. Контрольно-измерительные материалы к эксперименту 2**

Видеоскрайбинг

[https://youtu.be/tZRRdOCmm\\_s](https://youtu.be/tZRRdOCmm_s)

Текст для видео (с делением на фрагменты):

1) Лексика, т.е. словарный состав языка, является самой подвижной частью языка. Словарный состав языка меняется: слова исчезают и появляются. Почему появляются новые слова? Почему исчезают уже существующие слова? Могут ли они вернуться? Как называются такие слова? На эти вопросы отвечает лексикология.

Лексику можно объединить в группы по похожим признакам: 1) устаревшая лексика или новая лексика, 2) исконно русские слова или заимствованные слова.

2) Устаревшая лексика включает в себя архаизмы и историзмы. Архаизмы — это устаревшие названия предметов и явлений, у которых есть современные названия. Например, уста — рот, очи — глаза. Историзмы — это названия предметов и явлений, ушедших из жизни. Например, боярин, князь, царь.

3) Историческое развитие общества, развитие науки и техники, литературы и искусства, изменения в жизни людей вызывают появление новых слов — неологизмов. Неологизмы — это новые слова, которые возникают, потому что наука и общество постоянно развиваются. Например, в XX веке появилось много неологизмов: телефон, космонавт, компьютер, интернет.

4) Исконно русские слова — это слова, которые появились ещё в древнерусском языке. К ним относятся многие общеупотребительные слова, например, человек, сердце, голова, ходить, красный. Исконно русские слова составляют основную часть лексики русского языка.



5) В любом языке есть слова, заимствованные из других языков. В лексике русского языка около 10% заимствованных слов, основную часть которых составляют имена существительные. Среди них есть слова из самых разных языков.

из греческого: грамматика, фамилия, декабрь;

из латинского: экзамен, студент;

из английского: спорт, футбол, волейбол, интернет, компьютер;

из китайского: чай, жемчуг, тайфун, панда.

Вопросы перед видео:

1. Ваш пол
2. Ваш возраст
3. Ваш родной язык
4. Чаще всего вы получаете информацию по учебе из:
  - текстов на русском языке
  - видео на русском языке
  - аудио на русском языке (подкастов, песен и так далее)
5. В свободное время вы чаще:
  - читаете тексты на русском языке
  - смотрите видео на русском языке
  - слушаете аудио на русском языке
6. Вы лучше понимаете информацию:
  - когда она в виде текста
  - когда она в формате картинок или видео
  - когда она в формате аудио

Вопросы после видео:

1. Слова, которые обозначают предметы и явления, ушедшие из жизни, называются:
  - архаизмы
  - историзмы

- заимствованные слова
  - неологизмы
2. Большая часть заимствованных слов в русском языке являются:
- существительными
  - глаголами
  - прилагательными
  - наречиями
3. Исконно русские слова:
- появились в результате развития науки и искусства
  - пришли из древнерусского языка
  - не встречаются в современном русском языке
  - составляют основную часть русского языка
4. Соотнесите слово и лексическую группу, к которой оно относится
- панда/заимствованное
  - очи/архаизм
  - царь/историзм
  - самоизоляция/неологизм
5. Напишите исконно русские слова, которые были в видео.
- \_\_\_\_\_
6. Напишите неологизмы XX века, которые были в видео.
- \_\_\_\_\_
7. Мне понравилось изучать новую тему с помощью этого видео (1-5)
8. Я хотел бы чаще смотреть такие видео на уроках (1-5).
9. Оцените, насколько интересным был этот урок для вас (1-5)
10. Оцените, насколько сложным был этот урок для вас (1-5)

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г. Анкета для преподавателей**

1. Ваш пол
2. Вы работаете в России?
3. Выберите страну (для тех, кто работает не в России).
4. Регион и населённый пункт (для тех, кто работает в России).
5. Для учеников, с которыми вы работаете, русский язык:
  - - иностранный
  - - неродной (второй, наследный, эритажный)
6. Где вы преподаете?
  - в школе
  - в вузе
  - даю частные уроки
  - Другое: \_\_\_\_\_
7. Ваш педагогический стаж.
8. Насколько часто вы даете ученикам следующие типы заданий?

*\* Если у вас занятия два раза в неделю и на каждом занятии вы используете цифровые тексты, пожалуйста, выберите ответ «несколько раз в неделю».*

  - Создание текстов в цифровой среде: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
  - Поиск и обработка информации в Интернете: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
  - Создание презентаций: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
  - Создание веб-страниц и сайтов: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
  - Написание постов в социальных сетях: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
9. Насколько часто ваши ученики работают с цифровыми текстами?

\* Если у вас занятия два раза в неделю и на каждом занятии вы используете цифровые тексты, пожалуйста, выберите ответ «несколько раз в неделю».

- в рамках заданий на уроках: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день
- в рамках домашних заданий: никогда, 1 раз в месяц, й раз в неделю, несколько раз в неделю, каждый день

10. Цифровые тексты в учебных целях вы:

- создаете сами с нуля
- подбираете готовые тексты в интернете
- адаптируете тексты из интернета

11. Какие виды визуализации информации в цифровой среде вы используете в своей работе?

- презентации
- таблицы
- графики и диаграммы
- инфографика
- лонгриды
- интеллект-карты
- облака слов
- мемы
- таймлайны
- видеоскрайбинг
- Другое: \_\_\_\_\_

12. Как вы думаете, влияет ли формат чтения на русском языке на то, как студент читает? Продолжите утверждения.

	в бумажном формате	в цифровом формате	нет разницы
Студент быстрее читает...			

Студент лучше запоминает прочитанное...			
Студент быстрее находит конкретные факты...			
Студент получает больше удовольствия от чтения...			
Студент быстро теряет интерес к чтению...			
Студент более сосредоточен на чтении, если читает...			
Студент больше устает от чтения, если читает...			

13. Как вы считаете, нужно ли учитывать стратегии цифрового чтения при подготовке материалов к уроку?

- Обязательно! Современному специалисту необходимо всё знать про цифровое чтение и уметь отличать F-паттерн от Z-паттерна.
- Можно действовать интуитивно — мы же постоянно находимся в цифровой среде и чувствуем, как нужно работать с цифровыми текстами.
- Достаточно хорошо знать, как работать с бумажными текстами, и на основании этих знаний выстраивать работу с цифровыми материалами.

14. Как вы думаете, какой вид чтения характерен для цифровых текстов

- просмотровое — чтение с целью получения общего представления о содержании текста
- ознакомительное — чтение с целью в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию

- поисковое — чтение, направленное на нахождение в тексте конкретной информации
- изучающее — чтение, целью которого является полное понимание содержания текста

15. Как вы думаете, что из перечисленного является особенностью цифровых текстов

- интерактивность
- основная информация передается через текст
- значимая информация передается через иллюстрации
- нелинейность — не последовательное чтение текста, а переход от одного фрагмента к другому
- построение по строгой схеме, шаблону
- несоблюдение грамматических и стилистических норм
- малый объем
- читатель сам выбирает, как читать текст

16. Пользуетесь ли вы социальными сетями

- да
- нет

17. Какими социальными сетями вы пользуетесь?

- Одноклассники
- Whatsapp
- Вконтакте
- Instagram
- Facebook
- TikTok
- Twitter
- Telegram
- Youtube
- Pinterest

- Другое: \_\_\_\_\_

18. Пользуетесь ли вы этими гаджетами?

- у меня этого нет
- есть, но не пользуюсь
- пользуюсь редко
- пользуюсь часто

- электронная книга («читалка», e-reader)
- стационарный персональный компьютер или ноутбук
- планшет
- смартфон

19. В каком формате вы обычно предпочитаете читать? (1 — формат, в котором вы читаете реже всего, 5 — формат, в котором вы читаете чаще всего)

- чтение бумажной книги
- чтение распечатанных текстов
- чтение электронной книги («читалки», e-reader)
- чтение с экрана компьютера
- чтение с экрана планшета
- чтение с экрана смартфона

20. Какой формат [бумажная версия/цифровая версия] вы скорее всего выберете, если вам нужно прочитать ...

- Новости —
- Материалы для работы —
- Художественные тексты —
- Научные статьи —
- Развлекательный контент —

21. Для чего вы используете интернет-ресурсы в своей профессиональной деятельности?

- чтение образовательных блогов
- общение в профессиональных сообществах
- просмотр образовательных видео
- повышение квалификации, курсы в интернете
- Другое: \_\_\_\_\_



