

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

На правах рукописи



Ли Ян

**Поликодовый текст в обучении китайских филологов русской грамматике
(на материале темы «Глаголы движения», уровень А2)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностраннй язык, уровень начального общего образования,
иностраннне языки, уровни основного общего, среднего общего и среднего
профессионального образования, дополнительное образование детей и взрослых,
дополнительное профессиональное образование, профессиональное обучение)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент
Богомолов Андрей Николаевич

Москва – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5-20
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ	21-103
1.1 Реализация общедидактического принципа наглядности как важнейшее условие при обучении иноязычному речевому общению.....	21-49
1.1.1 Развитие принципа наглядности в историческом аспекте.....	21-32
1.1.2 Виды и функции наглядности в обучении иностранному (русскому) языку.....	32-43
1.1.3 Роль и место наглядности при формировании иноязычных грамматических навыков.....	43-49
1.2 Современное поликодовое представление информации – новый этап в развитии наглядных средств обучения иностранному (русскому) языку.....	49-100
1.2.1 Понятия «поликодовость» и «поликодовый текст» в лингводидактике: история вопроса.....	49-60
1.2.2 Виды и типы поликодовых наглядных средств обучения.....	60-70
1.2.3 Использование поликодового текста в системе обучения иностранному (русскому) языку.....	70-79
1.2.4 Роль поликодового представления информации в формировании грамматических навыков.....	79-87
1.2.5 Возможности использования современных поликодовых текстов при обучении русским глаголам движения в китайской аудитории.....	88-100
Выводы по главе 1.....	100-103

ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ БАЗОВОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РКИ РУССКИМ ПРЕФИКСАЛЬНЫМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ.....	104-154
2.1 Методологический компонент: параметры отбора материала для методической модели.....	105-112
2.2 Инструментальный компонент: средства обучения лексико-грамматической теме «Глаголы движения», актуальные для методической модели.....	112-127
2.2.1 Представленность лексико-грамматической темы «Глаголы движения» в китайском учебно-методическом комплексе «Русский язык. (Восток)» (тома 1-3): (общий обзор).....	113-124
2.2.2 Инструментальные поликодовые средства наглядности, актуальные для методической модели.....	124-127
2.3 Процессуальный компонент: система упражнений по обучению префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности.....	128-148
2.4 Организационный компонент: этапы реализации модели обучения русским префиксальными глаголам движения с использованием поликодовой наглядности.....	148-152
Выводы по главе 2.....	152-154
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СТЕПЕНИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕФИКСАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ)	155-186
3.1 Программа экспериментального обучения.....	155-156
3.2 Проведение экспериментального обучения.....	157-180
3.2.1 Проведение констатирующего среза для определения уровня	

владения префиксальными глаголами движения.....	157-164
3.2.2 Ход экспериментального обучения.....	165-178
3.2.2.1 Проведение повторительных уроков по методической модели обучения префиксальным глаголам движения (А2) с использованием анимации.....	165-175
3.2.2.2 Проведение повторительных уроков по принятой в Китае традиционной технологии обучения префиксальным глаголам движения (А2) на материале учебно-методического комплекса «Русский язык. (Восток)» (том 3)	175-178
3.2.3 Проведение итогового среза.....	178-180
3.3 Анализ полученных результатов экспериментального обучения.....	180-184
Выводы по главе 3.....	184-186
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	187-189
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	190-218
СПИСОК УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ.....	215-218
Приложение А Упражнения по теме «Префиксальные глаголы движения» в учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3).....	219-221
Приложение Б Программа обучения китайских филологов Базового уровня владения РКИ по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности.....	222-226

ВВЕДЕНИЕ

Бурное развитие современных информационно-коммуникационных технологий отражается на формах представления и передачи информации в новую информационную эпоху. Материалы, представленные в электронной среде, приобрели «гипертекстовый, поликодовый и во многих случаях интерактивный характер» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 60]. Всё это приводит к тому, что один из самых старых принципов обучения, а это, безусловно, принцип наглядности, с каждым днём получает всё новые формы реализации в учебном процессе, обогащая и расширяя свои формы и возможности в обучении разным дисциплинам. Особенно же это касается методики обучения иностранным языкам, поскольку новые средства помогают «почувствовать» язык в реальном проявлении, более того, позволяют учащимся оказываться практически в живой атмосфере языка за счёт презентации и закрепления языковых материалов различными поликодовыми средствами, особенно касающимися разнообразных и постоянно обновляющихся вместе с научно-техническим развитием форм упражнений.

Как уже хорошо известно, русская грамматика, «являющаяся примером грамматики, типичной для синтетических языков, трудна для китайских обучающихся, поскольку на самом глубоком уровне языкового сознания входит в противоречие с родным китайским языком, принадлежащим к языкам аналитическим» [Там же, с. 60]. Кроме того, следует подчеркнуть, что грамматика, по словам Л.В. Щербы, «в принципе трудна для понимания и владения», поскольку она «не дана нам в непосредственном опыте и наблюдении» [Щерба 2003, с. 65]. Она функционирует как своего рода невидимая матрица, упорядочивающая лексику и придающая ей нужную форму для построения осмысленных высказываний. Будучи этой «живой», но ненаблюдаемой силой, грамматика определяет структуру словосочетаний и предложений в тексте. Именно поэтому обучение грамматике русского языка и сегодня остается сложной методической задачей.

Актуальность темы исследования заключается в том, что в новый период всеобщей цифровизации, рождающей всё новую технологическую способность

поликодового представления и распространения информации, перед методикой обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному (далее – РКИ), в частности, открываются более совершенные и эффективные возможности и способы реализации принципа наглядности, пока еще не получившие достаточного развития в научной и методической литературе. Безусловно, теоретическое осмысление преимуществ новых технологий, проверка их в практике преподавания должны дать общий положительный эффект в формировании требуемых компетенций (в нашем случае – языковой).

Наше исследование посвящено использованию поликодовых материалов при формировании грамматических навыков, этой важнейшей теме в лингводидактике, которая в настоящее время, к сожалению, не так часто находится в центре внимания методистов в сравнении с развитием навыков устной речи и социокультурной компетенции, если просто сравнить количество публикаций в научно-методических журналах по соответствующим темам. Однако, как хорошо известно, недостаточно сформированные грамматические навыки приводят к систематическим ошибкам как в устной, так и в письменной речи учащихся. В случае китайских обучающихся данная проблема проявляется с заметной частотой, что, безусловно, мешает эффективной коммуникации. Поэтому найти новые возможности применения инновационных поликодовых учебных средств, получивших и получающих всё новые технологические возможности, в формировании грамматических навыков стало важной задачей, решение которой способно обеспечить значительные успехи в формировании не только грамматической, но и общей коммуникативной компетенции.

Проведенное исследование процесса обучения теме «Русские глаголы движения» в китайских вузах показано, что, к сожалению, как по содержанию учебников, так и в практике преподавания русского языка в Китае, количество времени на изучение данной темы отводится недостаточно, не говоря о том, что сам материал учебника не дает возможности провести эффективную работу по этой трудной грамматической теме, что и было наглядно продемонстрировано констатирующим срезом. Поэтому преподавателям приходится самостоятельно

готовить дополнительные материалы, чтобы довести студентов до требуемого уровня по китайской программе профильного обучения русскому языку. Но общая большая нагрузка преподавателей и недостаточное количество академических часов, отводимых в учебной программе на изучение этой лексико-грамматической темы, приводит к тому, что по большей части учебный материал ограничен только тем, что находится в учебнике. Другими словами, дополнительный учебный материал по данной трудной лексико-грамматической теме используется в ограниченном объеме. Овладение лексико-грамматической темой «Глаголы движения» (далее – ГД) сопровождается значительными трудностями для иностранных учащихся, в частности для носителей китайского языка, что объясняется, как справедливо отмечают исследователи, сложностью семантических особенностей данной группы глаголов, их полисемантической, о чём свидетельствует большое количество ошибок при их употреблении учащимися в различных учебно-речевых или речевых ситуациях. «Отрицательный языковой материал (термин Л.В. Щербы) встречается у учащихся самого разного уровня владения РКИ из-за частотных случаев интерференции и недоразумения логики данной группы глаголов, несмотря на широкую представленность этой темы в программах обучения для каждого уровня владения РКИ» [Долекер 2022, с. 5]. Для осуществления удачной и эффективной коммуникации учащимся необходимо владеть данной группой глаголов, потому что использование данной группы глаголов частотно в русских речевых ситуациях.

В процесс обучения китайских студентов-филологов теме ГД, являющейся одной из сложнейших грамматических тем для китайских учащихся, требуется включить новые современные поликодовые средства наглядности, интегрируемые в самый популярный в Китае учебно-методический комплекс «Русский язык. (Восток)», чтобы помогать китайским учащимся понимать сущность данных глаголов, особенно это касается русских префиксальных глаголов движения, развивать у учащихся навык употребления данного лексико-грамматического разряда слов в речевой коммуникации на русском языке. Необходимость научной разработки методической модели обучения русским префиксальным глаголам

движения с использованием поликодовой наглядности определила **актуальность** настоящего исследования.

Степень разработанности темы исследования.

Для обозначения семиотически неоднородных текстов в разных научных работах были представлены различные термины, такие как *креолизированный текст* (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, М.А. Бойко, Н.С. Валгина, И.В. Вашунина, М.Б. Ворошилова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.М. Чудакова, М.Б. Шинкаренко и др.), *видеовербальный текст* (О.В. Пойманова и др.), *изовербальный комплекс* (А.А. Бернацкая и др.), *аудиовизуальный текст* (А.Ю. Калинин, О.П. Кузьева и др.), *семиотически осложнённый текст* (А.А. Бернацкая, А.В. Протченко и др.), *мультимодальный текст* (А.А. Кибрик, Г. Кресс, А.Г. Сонини и др.), *поликодовый текст* (Л.С. Большакова, Л.М. Большианова, Г.В. Ейгер, С.В. Колядко, В.Л. Юхт и др.) и т.д. Эти термины отражают разнообразие структурных и смысловых компонентов, объединённых в единый текст, а также сложность их интерпретации и анализа.

Проблема поликодового текста как лингводидактического средства современной наглядности и эффективности их применения исследуется российскими и зарубежными учеными, такими как А.А. Акишиной, Е.В. Бринюк, О.А. Галановой, Ф.В. Дердизовой, Т.А. Дмитриенко, А.Г. Сониной, С.А. Шмалько-Затиная, В. Шноц, Е.О. Кузьминой, М.Ю. Лебедевой, А.С. Куваевой, В.А. Сенцовой, К.С. Сыроватской, А.В. Тряпельниковым и др.

Несмотря на значительное количество работ по поликодовым текстам, шире – поликодовой информации, до сегодняшнего дня степень разработанности проблемы использования таких текстов как средств обучения не вполне достаточна именно в аспекте овладения грамматическим материалом и формирования грамматических навыков в процессе обучения русскому языку как иностранному, в частности освоения иностранными учащимися лексико-грамматической группы «Русские глаголы движения», вызывающей у данной аудитории учащихся значительные сложности.

Изучение лексико-грамматической темы «Русские глаголы движения»

проведено разными учеными в различных научных источниках: рассмотрение лексико-грамматической темы ГД с лингводидактической точки зрения проведено в работах Г.А. Битехтиной, Л.С. Муравьевой, Л.П. Юдиной и др.; в работе Ду Хунцзюнь проведено сравнение русских глаголов движения с ГД в китайском языке; обучение ГД китайской аудитории рассмотрено в работах Хуан Мэй, Чжао Лина, Чэн Шаньянь, Ши Тецянь и др.

Однако, несмотря на существующие работы по лексико-грамматической теме ГД, в обучении данной теме всё еще обнаруживается лакуна. Недостаточно раскрытым остается круг проблем, связанных с обучением русской грамматике, опосредованным цифровыми технологиями, многочисленного контингента китайских филологов высшей школы Китая, и разработкой методики обучения русской грамматике на материале лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения» с использованием средств поликодовой наглядности, которая могла бы стать эффективным инструментом формирования грамматических навыков у китайских филологов в условиях отсутствия языковой среды. В связи со всем сказанным выше можно утверждать, что проблема, выступающая предметом исследования в настоящей работе, в предложенном исследовательском ключе ставится и решается впервые.

Объектом исследования являются структура, содержание и процесс обучения китайских учащихся русской грамматике на начальном этапе овладения русским языком в условиях китайского вуза.

Предмет исследования составляют условия, формы и способы обучения китайских учащихся лексико-грамматической теме «Русские префиксальные глаголы движения» с использованием средств поликодовой наглядности.

Цель диссертационного исследования заключается в теоретическом обосновании, научно-методической разработке и проверке эффективности модели обучения китайских студентов-филологов уровня А2 русским префиксальным глаголам движения с использованием средств поликодовой наглядности.

Исследование направлено на верификацию **гипотезы**: интеграция учебных текстов, разработанных с учетом возможностей поликодовой наглядности, в

систему традиционных средств обучения китайских учащихся уровня А2 русской грамматике (на материале лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения») способна увеличить эффективность формирования грамматических навыков благодаря:

- описанию специфики поликодового представления информации в качестве современного этапа в развитии наглядных средств обучения и в формировании грамматических навыков у китайских учащихся;

- отбору и использованию в учебном процессе широкого спектра поликодовых средств наглядности с целью обеспечения точной наглядной (изобразительной) семантизации префиксальных глаголов движения, что снимает затруднения у китайских учащихся при освоении темы ГД традиционными средствами обучения и будет способствовать повышению мотивации учащихся;

- разработке модели обучения китайских студентов-филологов уровня А2 русским префиксальным глаголам движения с использованием средств поликодовой наглядности;

- эффективной организации самостоятельной внеаудиторной работы, что позволит продлить время самоподготовки учащихся, отводимое на изучение лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения»;

- созданию условий для организации групповой и индивидуальной форм работы студентов при изучении лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения», включая дистанционные совместные онлайн-уроки и внеаудиторную самоподготовку учащихся.

Указанная выше цель исследования и сформулированная гипотеза обусловили необходимость постановки и решения следующих **задач**:

1. Дополнить описание принципа наглядности за счет включения поликодовых учебных средств в обучение русскому языку как иностранному, способствующих более эффективному формированию грамматических навыков.

2. Описать виды поликодовых текстов и учебных материалов, рассматриваемых в качестве примеров современной реализации принципа наглядности.

3. Провести анализ трудностей усвоения глаголов движения в китайской аудитории с учетом использования учебно-методического комплекса «Русский язык. (Восток)» (1-3 тома).

4. Разработать модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) теме «Префиксальные глаголы движения» на основе поликодовой наглядности, включающую критерии отбора поликодовых учебных материалов и методику их применения в учебном процессе.

5. Создать и экспериментально проверить эффективность системы упражнений по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием отобранных поликодовых средств в условиях китайской аудитории.

6. Проанализировать полученные в ходе экспериментального обучения результаты по применению созданной системы упражнений на основе поликодовых текстов и сделать выводы о степени его соответствия задачам оптимизации обучения китайских студентов лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения».

В качестве **материала** исследования использовались следующие источники:

- научная, научно-методическая и учебно-методическая литература в области теории и методики обучения русскому языку как иностранному;

- учебно-методический комплекс «Русский язык. (Восток)» (тома 1, 2, 3), адресованный китайским учащимся уровней А1, А2, изучающим русский язык в условиях китайского вуза;

- инструктивно-методические документы, регламентирующие обучение грамматике русского языка как иностранного в китайских вузах;

- обработанные и систематизированные данные, полученные в результате проведения экспериментально-методического исследования, включающие результаты бесед-опросов и экспериментального обучения.

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

- фундаментальные работы в области теории и методики обучения иностранному языку (В.А. Артёмов, Б.В. Беляев, И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Т.А. Ильина, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов и др.), теории и методики обучения

русскому языку как иностранному (Э.Г. Азимов, А.А. Акишина, Т.М. Балыхина, М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Л.Б. Трушина, А.Н. Щукин и др.), а также работы в области методики обучения русскому языку китайских учащихся (И.И. Акимова, В.Е. Антонова, Т.М. Балыхина, И.И. Баранова, Ван Ли, Ван Сяоян, Ван Юэхань, Е.В. Ганина, Л.А. Золотарёва, Л.Г. Золотых, Е.В. Кожевникова, Л.С. Корчик, Ли Цзяци, И.П. Лысакова, В.Э. Матвеевко, О.В. Низкошапкина, А.К. Новикова, Е.В. Победаш, Р.И. Полякова, М.Е. Трубчанинова, У До, Цянь Яли, Ян Лифэн, Янь Жуйтин, и др.);

- фундаментальные работы в области методики обучения грамматике русского языка как иностранного (Л.Л. Бабалова, Г.А. Битехтина, А.В. Величко, М.В. Всеволодова, Л.Л. Вохмина, З.Н. Ивлева, А.В. Исаченко, Л.П. Клобукова, Л.В. Красильникова, И.Г. Милославский, И.В. Одинцова, Ф.И. Панков, Е.И. Пассов, Г.И. Рожкова, Л.П. Юдина и др.);

- исследования в области изучения особенностей русских глаголов движения, представленные в научно-методических работах И.В. Буйленко, О.П. Ермаковой, Ю.П. Князева, Л.С. Корчик, Ю.А. Кравцовой, В.Т. Маркова, Л.С. Муравьёвой, Л.В. Сычёвой, А.А. Шаровой и др.; и учебно-методических работах Л.В. Архиповой, Г.А. Битехтиной, А.Н. Богомолова, И.В. Кузнецовой, М.Н. Лебедевой, Л.С. Муравьёвой, А.Ю. Петановой, К.И. Пехливановой, Г.Л. Скворцовой, С.А. Хаврониной, Л.П. Юдиной и др.;

- фундаментальные работы в области исследования общедидактического принципа наглядности (Я.А. Коменский, Ф.В.А. Дистерверг, И.А. Зимняя, П.Ф. Каптерев, И.Г. Пестолоцци, П.А. Рудик, К.Д. Ушинский и др.);

- труды в области теории поликодовых текстов (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Л.С. Большакова, Л.М. Большаянова, И.В. Вашунина, М.Б. Ворошилова, Л.В. Головина, Г.В. Ейгер, Л.П. Клобукова, О.И. Максименко, Н.В. Новоспасская, О.В. Пойманова, А.Г. Сонин, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, В.Л. Юхт и др.), научно-методические работы в области исследования использования поликодовых средств наглядности в обучении иностранному

(русскому) языку (Ф.В. Дердизова, Ю.А. Забудряева, Т.А. Иванченко, О.Ф. Кривенко, Е.О. Кузьмина, М.Ю. Лебедева, И.А. Лешутина, И.А. Тихонова, В.А. Сенцова, С.А. Шмалько-Затиная и др.).

Научная новизна заключается в следующем:

- в теоретическом обосновании применения поликодовых материалов и текстов в практике обучения грамматике РКИ, отвечающих современным особенностям восприятия информации обучающимися;

- в раскрытии и обоснованности педагогических условий включения современных поликодовых учебных материалов с указанием опасности неуместного подбора или разработки материала с поликодовостью с точки зрения соответствия дидактическому принципу наглядности;

- в доказательстве эффективности применения методически выверенных поликодовых материалов и текстов при формировании грамматических навыков у китайских студентов (на примере работы с префиксальными глаголами движения);

- в разработке методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности вне языковой среды, включающей три последовательных этапа работы: этап презентации грамматического материала по глаголам движения с приставками (аудиторный); этап тренировки употребления глаголов движения с приставками (аудиторный и внеаудиторный); этап контроля (аудиторный).

Теоретическая значимость исследования определяется созданием концепции использования поликодовых текстов при обучении грамматике РКИ. В рамках данной концепции:

- расширено представление о возможностях реализации дидактического принципа наглядности в современном образовании на фоне технической революции и социокультурной направленности обучения иностранным языкам с учетом особенностей восприятия учебного материала современными китайскими учащимися;

- проведено изложение, анализ, обобщение информации о средствах

наглядности, особенно о поликодовых текстах, что может составить платформу более глубокого понимания их роли в процессе обучения китайских учащихся грамматике русского языка;

- проведено доказательство необходимости ввода в учебный процесс новых типов средств обучения, обусловленных техническим прогрессом и возможностями их использования в современном обучении русскому языку как иностранному;

- разработаны критерии отбора и использования поликодовых учебных материалов в процессе обучения русским префиксальным глаголам движения, которые могут распространиться и на другие грамматические темы, трудные для усвоения китайскими учащимися.

Практическая значимость и ценность исследования определяется тем, что в нем:

- апробирована и внедрена в практику преподавания модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) русским префиксальным глаголам движения с использованием средств поликодовой наглядности;

- созданы и апробированы в рамках экспериментального обучения на базе Линьийского университета сценарии уроков по методической модели;

- составлен комплект учебных поликодовых материалов по префиксальным ГД для учебно-методического комплекса (далее – УМК) «Русский язык (Восток)», представляющих собой систему интерактивных упражнений и заданий, направленных на формирование навыка употребления русских префиксальных глаголов движения, включающую языковые и речевые упражнения;

- разработана программа обучения китайских учащихся (уровень А2) теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых наглядных средств (на материале УМК «Русский язык (Восток)» (том 3);

- предложены методические рекомендации по отбору и созданию материалов для обучения теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности.

Для решения поставленных задач предполагается использовать следующие **методы исследования:**

- теоретические методы: отбор и анализ лингвистической, педагогической и учебно-методической литературы; интерпретация лингводидактического опыта в области преподавания русского языка китайским студентам;

- эмпирические методы: наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта по обучению грамматике РКИ с использованием поликодовых текстов разного методического назначения; беседа с преподавателями, имеющими опыт работы над использованием или созданием учебных материалов с использованием поликодовых наглядных средств;

- экспериментальные методы: проведение педагогического (констатирующего, обучающего и контролирующего) эксперимента для выяснения роли поликодовых средств, его эффективности в обучении грамматике русского языка как иностранного;

- статистические методы: количественный и качественный анализ педагогического (констатирующего, обучающего и контролирующего) эксперимента.

На защиту выносятся следующие **положения:**

1. Современные поликодовые средства обучения, являющиеся инновационными средствами наглядности, приобретают всё большую методическую ценность благодаря своим гипертекстовой, поликодовой и интерактивной характеристикам.

2. Ввиду сильного различия между китайским и русским языком, и, следовательно, трудностей формирования грамматических навыков у контингента китайских учащихся, а также разницы в психологических характеристиках китайских и, к примеру, большинства европейских учащихся, поликодовые средства как вид визуальной наглядности и как средства обучения могут играть важную роль в процессе обучения РКИ благодаря тому, что они стимулируют все каналы восприятия учащихся, заставляют учащихся сильнее концентрировать свое внимание на учебном материале.

3. Состав средств обучения русскому языку как иностранному на Базовом уровне владения РКИ (А2) может быть расширен за счет включения в него современных поликодовых текстов, разработанных с учетом как, прежде всего, природы изучаемого материала, которая определяет возможную степень поликодовости; так и особенностей восприятия этого материала учащимися: их возраста, языковой подготовки, степени технологической грамотности и др.

4. Предложенная методическая модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности включает в себя следующие компоненты: а) методологический компонент (принципы обучения, которые легли в основу разработки методической модели; параметры и критерии отбора материала для методической модели); б) содержательный компонент (программа обучения теме «Префиксальные глаголы движения», построенная на основе требований Базового уровня владения РКИ); в) инструментальный компонент (традиционные и современные средства обучения, актуальные для изучения лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения» китайскими студентами-филологами в условиях китайского вуза; методически отобранные и интегрированные в процесс обучения китайских учащихся теме «Префиксальные глаголы движения» средства с использованием поликодовой наглядности); г) процессуальный компонент (учебный процесс на базе разработанной системы упражнений) и д) организационный компонент, включающий формы обучения и сценарии уроков. Методическая модель реализуется в форме трех последовательных этапов работы по материалам разработанных учебных текстов с использованием поликодовой наглядности: 1) этап презентации грамматического материала по глаголам движения с приставками; 2) этап тренировки употребления глаголов движения с приставками и 3) этап контроля.

5. Разработанная система упражнений по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых наглядных средств включает в себя: 1) языковые упражнения, в том числе имитативные, подстановочные,

трансформационные, конструктивные, переводные упражнения и интерактивные упражнения смешанного типа; 2) речевые упражнения, в том числе респонсивные, ситуативные, репродуктивные, дескриптивные и композиционные упражнения.

6. Разработанная методическая модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием специально отобранных или созданных поликодовых средств может быть успешно интегрирована в систему обучения РКИ в китайском вузе по учебно-методическому комплексу «Русский язык. (Восток)» (том 3), с целью обеспечения не только мотивации изучения данных глаголов, но и соответствия стадиям формирования, прежде всего, языковых и речевых навыков их употребления.

7. Целесообразность и методическая эффективность использования поликодовых средств наглядности при обучении теме «Префиксальные глаголы движения» подтверждаются результатами проведенного экспериментального обучения, в процессе которого доказано, что использование поликодовых средств наглядности способно повысить интерес и мотивацию китайских учащихся к изученной теме, и содействовать более эффективному формированию и развитию навыка употребления данной лексико-грамматической группы глаголов в условно-речевых ситуациях общения.

Степень достоверности полученных результатов обеспечивается обоснованностью теоретико-методологических основ; экспериментальной апробацией методической модели обучения, разработанной на основе рассмотренной теоретической базы; анализом полученных результатов в эксперименте.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе экспериментального обучения в 2022 – 2024 гг. в группах китайских учащихся на факультете русского языка Линьийского университета (Linyi University) (провинции Шаньдун, КНР).

Теоретические положения диссертационного исследования были изложены в докладах на международных научных конференциях: XXII Международной

научно-практической конференции «Кирилло-Мефодиевские чтения» (г. Москва, 24 мая 2021 г.); VII Международной студенческой научно-практической конференции «В мире русского языка и русской культуры» (г. Москва, 21 апреля 2023 г.); XXIV Международной научно-практической конференции «Кирилло-Мефодиевские чтения» (г. Москва, 24 мая 2023 г.); XXVI Международная научно-практическая конференция «Кирилло-Мефодиевские чтения» (г. Москва, 22 мая 2025 г.).

Работа над диссертацией осуществлялась поэтапно.

На *научно-поисковом этапе* исследования (2020 – 2022 гг.) проведены сбор информации, изучение дидактических, методических и лингвистических научных источников по принципу наглядности в обучении иностранному (русскому) языку и поликодовым текстам как средствам обучения, анализ учебных пособий и нормативных документов, беседы с преподавателями и студентами, наблюдение за занятиями по грамматике РКИ, обобщение и изучение опыта преподавателей.

На *опытно-экспериментальном этапе* исследования (2022 – 2023 гг.) на основе проведенного теоретического исследования и анализа собранного материала была сформулирована рабочая гипотеза, проведено теоретическое обоснование темы исследования и разработана методическая модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых наглядных средств. Проверка разработанной методики проведена в группе РЯ-21 в ноябре 2023-го года, количество учащихся группы – 48. Были проведены повторительные уроки в экспериментальной и контрольной группах для проверки эффективности использования поликодовых материалов при обучении глаголам движения с приставками китайских учащихся.

На *заключительно-обобщающем этапе* исследования (2023 – 2024 гг.) проводился анализ и систематизация результатов экспериментального обучения, которое проведено для обоснования эффективности и рациональности предложенной методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) теме «Префиксальные глаголы движения» с

использованием поликодовых наглядных средств. Апробация созданной системы упражнений с разработанными учебными поликодовыми текстами по данной теме проведена на данном этапе.

Структура диссертации определяется целями и задачами исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 297 наименований и двух приложений. Диссертация снабжена таблицами и схемами, которые в сжатом виде представляют основные выводы исследования. Общий объем диссертации составляет 226 страниц, из которых 218 страниц основного текста.

Во **введении** обосновываются актуальность и научная новизна исследования, определяются его цель и задачи, оценивается степень разработанности темы, излагается теоретическая и практическая значимость, а также формулируются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Теоретические основы исследования поликодовой наглядности в формировании грамматических навыков» посвящена рассмотрению теоретических основ формирования грамматических навыков у китайских учащихся с использованием дидактического принципа наглядности и поликодовых наглядных средств.

Во **второй главе** «Модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности» содержится описание методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности; рассматриваются параметры отбора материала для методической модели, инструментальные и учебные средства обучения лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения»; описывается система упражнений по данной лексико-грамматической теме с использованием поликодовой наглядности; представляются этапы реализации методической модели.

В **третьей главе** «Экспериментальная проверка степени эффективности использования поликодовой наглядности при формировании грамматических

навыков в китайской аудитории (на материале префиксальных глаголов движения)» содержится описание экспериментального обучения по модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности: рассматривается программа экспериментального обучения, проведенного с целью подтвердить целесообразность использования поликодовой наглядности при обучении данной теме; описываются этапы и условия его проведения, материалы и порядок проведения констатирующего среза, проведен анализ результатов итогового среза.

В выводах по главам и в заключении подводятся итоги исследования и определяются перспективы применения его результатов.

Библиографический список включает используемые и цитируемые в диссертации научные труды (259 наименований), учебные словари и пособия (38 наименований). В **Приложениях** репрезентированы упражнения по лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» для уровня А2, представленные в учебно-методическом комплексе «Русский язык. (Восток)» (том 3) и программа обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

1.1 Реализация общедидактического принципа наглядности как важнейшее условие при обучении иноязычному речевому общению

1.1.1 Развитие принципа наглядности в историческом аспекте

В современном социуме образование человека происходит на протяжении всей его жизни, и этот процесс неотделим от формирования его личности. Человек всё время учится приспособлять старые навыки к развивающемуся миру и осваивать новые. Но постоянное усваивание новых знаний и умений будет становиться не только результативной, но и интересной деятельностью только тогда, когда образовательный процесс организован методически выверено с разных сторон при учете, прежде всего, целей обучения, характеристик обучаемых и непосредственных условий обучения.

Эффективность обучения напрямую зависит от степени вовлеченности различных каналов восприятия. Эта закономерность, согласно которой многообразное чувственное восприятие (зрительное, слуховое, моторное) обеспечивает надежное усвоение материала, нашла свое воплощение в дидактическом принципе наглядности. Будучи одним из старейших и важнейших принципов обучения, наглядность служит фундаментом для познания мира, формирования навыков и всестороннего развития личности. Таким образом, идея наглядности была и остается центральной в развитии педагогической мысли.

Наглядность в обучении – общедидактический принцип, согласно которому обучение основывается на конкретных образах самого разного вида от реальных предметов, наблюдаемых процессов, а также графических образов, рисунков, схем и пр., непосредственно осмысливаемых учащимися. И ее дидактические функции разнообразны. Она «используется как средство мобилизации психической активности учащихся, введения новизны в учебный процесс, повышения интереса

к занятиям, большей возможности произвольного запоминания, расширения объема усваиваемого материала, как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного и т. д., на что в разной степени опираются все частные методики» [Вохмина 1993, с. 74]. Наглядность обогащает круг знаний учащихся, делает обучение для них более доступным и интересным, развивает наблюдательность и мышление, помогает им более глубоко и прочно усвоить учебный материал.

Принцип наглядности, как было сказано выше, использовавшийся с давних пор, впервые был обоснован чешским педагогом-гуманистом Я.А. Коменским, который сформулировал основной методический дидактический принцип, также известный как «золотое правило»: «Пусть будет для учащихся золотым правилом: всё, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно – видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания» [Коменский 1939, с. 6]. В «Великой дидактике» Я.А. Коменский пишет, что «начало познания необходимо всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях» [Там же, с. 44]. Педагог видит чувства «в самых доверенных слугах памяти, которые могут помогать людям вечно сохранять в памяти знания, как только они приобретены» [Там же, с. 44]. Деятельность внешних органов чувств в деле познания мира Я.А. Коменский считает всеобъемлющей: «В мире нет ничего, чего бы не мог обнять одаренный чувством и разумом человек» [Там же, с. 45]. Поэтому Я.А. Коменский рассматривает данные ощущения как «естественный исходный момент» [Там же, с. 45] при обучении.

На основе теории сенсуализма Я.А. Коменский разрабатывает вопрос о наглядности как важнейшем принципе обучения. Он подчеркивал, что школа должна придавать большое значение наблюдению за реальными вещами, и требовал, чтобы в школьном образовании применялись наглядные методы обучения, поскольку именно это способствует развитию значительной эффективности обучения студентов. Например, когда речь идет об обучении языку, педагог отметил, что «слова нужно преподавать и изучать не иначе, как вместе с

вещами, подобно тому как вино продается, покупается и переносится вместе с посудой, меч – с ножами, дерево – с корой, плод – вместе с кожицей. Ведь что такое слова, если не оболочка или ножны для вещей» [Коменский 1982, с. 201]. Студенты не просто заучивают знания догматически, а приходят к пониманию изучаемого материала самостоятельно, проявляя свою инициативность и творческий потенциал. Коменский считал, что учителя должны обучать учащихся, шире используя сенсорные органы, чтобы они овладели сущностью реальных вещей и имели истинное понимание реальных фактов и предметов. Именно наглядное обучение является основой получения практически всех знаний. Как указывает Я.А. Коменский, знания добываются «не со словесного толкования о вещах, а с реального наблюдения над ними» [Коменский 2012, с. 207].

Сенсуалистические положения Я.А. Коменского в вопросе об основах преподавания, безусловно, сохраняют свою ценность до сих пор. До Я.А. Коменского в процессе преподавания обращались только к слуху. Звук служил почти единственным мостиком, соединявшим учителя с учениками. Я.А. Коменский придал слуху «мощного союзника в виде наглядного созерцания и ощущения предметов и явлений природы или их наглядных изображений на картине, в рисунке, а также в виде данных других органов чувств помимо зрения» [Коменский 1939, с. 45]. Он направлял школу давать возможность учащимся учиться в союзе с наблюдением за конкретными вещами. Так, в процессе обучения можно и нужно использовать больше конкретных предметов, рисунков, схем, моделей, картинок или плакатов как в книгах, так и на стенах аудитории. Таким образом, студенты могут действительно чувствовать те или иные вещи и вступать как в реальный, так и виртуальный контакт с ними.

Если Я.А. Коменский служит основоположником общедидактического принципа наглядности, то нельзя не указать также имена Иоганна Генриха Песталоцци и Фридриха Вильгельма Адольфа Дистервега, которые внесли свой большой вклад в развитие принципа наглядности в конце XVIII – начале XIX веков, значительно его обогатив. Швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци (1746-1827) рассматривает принцип наглядности в качестве единственной основы

всякого развития. Педагог считал, что воспитание, в том числе и обучение, должно основываться на сущностной природе человека. Исходя из этого, педагог представил основные принципы обучения, на основе которых оно должно складываться. Одним из важнейших принципов, выведенных И.Г. Песталоцци, является принцип природосообразности, согласно которому педагогическая деятельность должна соответствовать возможностям учащихся, т. е. закону природного, естественного развития человека. И.Г. Песталоцци первым выдвинул необходимость параллельно и гармонично развивать все природные данные человека, в том числе физические, интеллектуальные и моральные качества, придавая значимость развивающему обучению, которое опирается не на мертвые словесные знаки, а на непосредственное наблюдение и ощущение с помощью разных средств наглядности. И.Г. Песталоцци связывает наглядность с принципом природосообразности следующими способами: во-первых, наглядное обучение должно согласовываться с естественными этапами развития человека, при этом приобретение знаний происходит, прежде всего, из чувственного восприятия. Во-вторых, согласно принципу природосообразности педагогическую деятельность следует организовать так, чтобы обучение отталкивалось от природных склонностей учащихся, причем не ограничиваясь только интересными ученикам предметами. В таких условиях успешным можно считать такое обучение, когда материалы даются от легких к сложным, от конкретных к абстрактным, что требует от преподавателей находить способ плавного перехода между этими этапами, создавать «азбуку наблюдения, которая таким путем делает для глаза ребенка восприятие соотношения самых запутанных пропорций таким же простым, как и восприятие соотношения его десяти пальцев» [Песталоцци 1965, с. 402].

Последователь И.Г. Песталоцци, немецкий педагог-демократ Ф.В.А. Дистерверг (1790-1866), отвечая на вопрос о том, как люди приобретают знания, писал: «Никаким другим путем, кроме как путем наглядности» [Дистерверг 1956, с. 149]. Несмотря на то, что многие современники Дистерверга считали, что «будто принцип наглядности следует ограничивать первоначальным обучением или относить только к элементарной арифметике и геометрии» [Дистерверг 1956,

с. 150], базируясь на функции наглядности в презентации всякого этапа обучения всем предметам, ученый расширил понятие наглядности того времени, сделав дальнейший шаг в разработке принципа наглядности. Педагог полагал, что наглядные представления включают в себя не только вещества, которые можно наблюдать непосредственно, но и умозрительную сферу, познание которой исходит только из внутреннего чувственного восприятия человека, посредством которого «перед сознанием обнаруживаются отдельные состояния духа» [Там же, с. 150]. Приобретение представления, по мнению Дистервега, «исходит из чувственных восприятий и только из них» [Там же, с. 150], затем рассудком или умозрительной способностью учащиеся овладевают именно при абстрагировании и обобщении индивидуальных признаков и создании общих представлений или понятий. «Понятия без наглядных представлений пусты и бессодержательны» [Там же, с. 150], подчеркивал Ф.В.А. Дистервег и, опираясь на знаменитого философа И. Канта, утверждавшего, что «наглядные представления (ощущения) без понятий слепы», заключал: «Поэтому обучение, в свою очередь, необходимо проводиться от «чувственно воспринимаемого» к «понятиям», «от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот!» [Там же, с. 150].

Идея наглядности в российской педагогике также уже признана давно, она в настоящее время широко распространяется и стала насущным и прогрессивным принципом обучения. Первую попытку применения наглядности в обучении в России предпринял М.В. Ломоносов в XVIII веке, который использовал наглядные средства на занятиях, затем и другие преподаватели последовали примеру М.В. Ломоносова.

К.Д. Ушинский, основоположник научной педагогики в России, также обращал свое внимание на важнейшую роль наглядности при обучении. Ученый считал, что познание окружающего мира человеком начинается с собственного ощущения именно путем наглядности. Ребенок, по мнению К.Д. Ушинского, «мыслящий формами, красками, звуками и ощущениями» [Ушинский 1954, с. 76], воспринимает мир не через абстрактные слова, а сквозь призму конкретных образов, поэтому рационально обработанные учителями с учетом психологических

особенностей детей материалы, играют значительную роль в процессе обучения. К.Д. Ушинский считал правильным такое обучение, которое, соответствуя психологическим законам, проводится от конкретного к абстрактному, от представления к мысли. Так как наглядное обучение основывается «не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах» [Ушинский 1939, с. 155], которые воспринимаются непосредственно, то необходимо сочетание наглядного обучения с активной умственной деятельностью учащихся.

К.Д. Ушинский указал, что «опыт, полученный через внешние чувства» [Там же, с. 76] может быть единственным источником наших знаний. Наша мыслительная деятельность работает только над образами, непосредственно воспринятыми нами из внешней окружающей среды, и данные образы являются единственными материалами, посредством которых реализуется переход от представления к мысли. Основываясь на этом, ученый сформулировал свои требования к процессу обучения на основе живого созерцания с использованием разнообразных наглядных средств с целью достижения наибольшего понимания изучаемых явлений под правильно организованным руководством преподавателей. Педагог придавал серьезное значение принципу наглядности, который упрощает процесс обучения, делая при этом знания более глубокими. Он говорил, что «в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те образы, которые мы воспринимаем сами посредством созерцания, и что к такой, врезающейся в нас, картине, мы легко и прочно привязываем даже отвлеченные идеи, которые без того изгладились бы быстро» [Там же, с. 77]. К.Д. Ушинский считал, что наглядные средства способствуют мыслительной деятельности и помогают формированию чувственных образов, в чём и заключается цель – реализации принципа наглядности в процессе обучения.

Основываясь на мнении Я.А. Коменского, К.Д. Ушинский полагал, что «чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются» [Ушинский 1999, с. 251]. Ученый отметил, что знания усваиваются

лучше и запоминаются прочнее, когда задействовать нескольких органов чувств одновременно.

Великий русский писатель и мыслитель Л.Н. Толстой считал наглядность средством стимулирования сознательности у учащихся и прочного усвоения знаний, которое возбуждает чувственно-образное восприятие детьми действительности мира, обеспечивает эмоциональное запоминание детьми живых образов, стимулирует их творческую фантазию. Но при этом необходимо отметить, что Л.Н. Толстой считал правомерным использование только самих реальных предметов, с которыми ребенок уже сталкивался в жизни, помогающих пополнению уже оставшихся в ребенке впечатлений о них посредством наблюдения в жизни, труде, играх, экспериментах и походах. Л.Н. Толстой резко отрицает прием, используемый в европейских школах, когда практически каждое слово объясняется с сопровождением соответствующего рисунка, причем не обращается внимания на то, знаком ребенок с ними или нет. Такую наглядность писатель называл искусственной, и такой урок, соответственно, формалистическим. Л.Н. Толстой подчеркивал, что предъявление ребенку картинок предметов или явлений, с которыми он пока никогда не встречался в жизни, бесполезно для развития мыслительных способностей ребенка, иногда даже снижает их активность на занятиях и делает урок скучным. Учитель, как полагал Л.Н. Толстой, должен предлагать обучающимся только ту наглядность, которая дает возможность выработать у них новое восприятие, способствовать их интеллектуальному развитию [Толстой 1989, с. 230-233].

Большую роль в развитии принципа наглядности обучения, шире – в развитии научных основ педагогики в конце XIX века сыграл замечательный русский педагог П.Ф. Каптерев, который в своем труде «Дидактические очерки» писал: «Сначала у человека бывает разум чувственный, наглядный, а потом разум духовный, отвлеченный. Если обучение должно основываться на естественном ходе развития человека, то оно должно начинать с того же, с чего начинает и природа – пробуждать чувственный разум человека и постепенно переводить его к отвлечениям. Всякое отклонение от этого начала будет заблуждением, и тем

большим, чем дальше уклонение. Наглядное обучение есть единственно правильный и естественный метод обучения, вполне отвечающий ходу развития отдельных личностей» [Каптерев 1915, с. 298].

В XX веке на проблему наглядности как на важнейший дидактический принцип обращали внимание многие видные советские/ российские психологи, в том числе Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, С.Л. Рубинштейн и др. Связывая наглядность с когнитивной способностью человека, советский психолог и педагог Л.М. Фридман рассматривает наглядность как «показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в результате процессов восприятия, памяти, мышления и воображения» [Фридман 1984, с. 16]. Здесь имеется в виду, что наглядность – это способность человека воспроизводить конкретный образ на базе полученных знаний или имевшегося понимания, как отметил ученый, «наглядность не есть какое-то свойство или качество реальных объектов <...> Наглядность есть свойство, особенность психических образов этих объектов» [Там же, с. 16]. По мнению Л.М. Фридмана, возможность наглядного мышления тесно связана со способностями восприятия, мышления и памяти человека. Чем выше мыслительная и творческая способность, тем успешнее формируются абстрактные образы и можно лучше понимать связь между созданными образами и реальными объектами.

Безусловно, принцип наглядности имеет ряд преимуществ при обучении, помогает упрощать или конкретизировать содержание обучения. Тем не менее, данный принцип можно считать полезным только в таком случае, когда преподаватели в процессе обучения рационально используют средства наглядности, аккуратно и тщательно отбирают и подготавливают соответствующий материал. В противном случае процесс обучения проводится с неправильным применением данного принципа, то наглядность не столько помогает, сколько вредит процессу обучения.

Интересен взгляд на наглядность такого выдающегося психолога, как Л.С. Выготский. В отличие от большинства ученых он предостерегал педагогов от чрезмерного увлечения и распространения наглядности в обучении, в этом он

видел опасность возможной ошибки в педагогическом процессе. Чрезмерное облегчение процесса обучения, как он считал, вело к слабости развития собственной инициативы учащегося. Л.С. Выготский говорил, что наглядность означает «изгнание всякой трудности мысли для ребенка» [Выготский 1991, с. 89], в процессе которого знания показываются в доступном и облегченном виде, и информация подается на базе личного опыта учителей, а процесс обучения в таких условиях был чрезмерно упрощен, в результате чего ребенок не умеет применять полученные таким путем знания в практике, т. е. в настоящей жизненной ситуации [Там же, с. 90]. Здесь, вероятно, стоит добавить, что мысли Л.С. Выготского основывались на явно неудачных, плохо организованных экспериментах, когда учащимся, судя по цитированным словам Л.С. Выготского, давалось самое первое представление о предмете, явлении. «Наглядность в таком случае, писал он, создавая наиболее легкий и удобный путь для усвоения знаний, вместе с тем в корне парализует привычку к самостоятельному мышлению, снимает с ребенка эту заботу и сознательно устраняет из воспитания все моменты сложной переработки опыта, требуя, чтобы все нужное преподносилось ученику в расчлененном, разжеванном и переваренном виде. Между тем необходимо позаботиться именно о создании наибольшего числа затруднений в воспитании ребенка как отправных точек для его мыслей» [Там же, с. 92].

По мнению Л.С. Выготского, главная задача обучения заключается в том, чтобы заставлять детей самостоятельно рассуждать и делать свои выводы путем решения разнообразных проблем, возникающих в учебном процессе, поэтому задача учителей – создать своим учащимся наибольшее количество затруднений. Но при этом Л.С. Выготский отмечал, что в начале формирования советской образовательной системы возникла такая тенденция, когда учителя отходили от полного наглядного обучения, а акцентировали внимание на развитии логико-мыслительных способностей учащихся.

Но надо сказать, что приведенные данные о взглядах Л.С. Выготского вовсе не означают, что выдающийся психолог отрицает использование наглядности в образовательном процессе. Наоборот, наглядность считается им одним из

важнейших принципов обучения. Но он, однако, подчеркивал, что наглядность не следует ставить самоцелью обучения, поскольку слишком частое использование наглядности может принести процессу обучения больше вреда, чем пользы, но полностью убирать элемент наглядного обучения из образовательного процесса тоже не должно считать разумным, потому что наглядность в любом случае рассматривается нужным и неизбежным средством развития абстрактного мышления у учащихся [Выготский 1991, с. 386].

Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев также указал на необходимость именно уместного использования наглядности в процессе обучения. В частности, он говорил, что наглядность может затруднять процесс обучения в ситуации неудачного ее использования, а не облегчать, как ожидается. При этом А.Н. Леонтьев привел в качестве примера случай неуместного отбора картинок для обозначения числительных, когда в таблице представлены иллюстрации с танками в качестве вспомогательного визуального материала для обучения счету, понимания количества предметов [Леонтьев 1975, с. 50]. Конечно, такие картинки кажутся детям интереснее, чем нейтральные рисунки обычных предметов. Но из-за яркости и интересности картинок внимание детей сосредоточивается на самом иллюстративном материале, который должен занимать второстепенное, иллюстрирующее место, а не на основных знаниях, как хотелось бы преподавателю. Наглядные средства в таком же случае не помогают, а наоборот, отвлекают детей от учебной задачи, мешают им сконцентрироваться на изучающей теме [Там же, с. 51].

Неуместное использование наглядного материала может вызвать у учащихся трудность в понимании предъявленной информации и в ее усвоении из-за недостаточности отражения сути изучаемого явления наглядными средствами. Наглядность, как сопроводительный учебный материал, с точки зрения А.Н. Леонтьева, должна играть вспомогательную роль, облегчая восприятие и понимание основной вербальной части текста, что требует правильного подбора визуальных средств. Если нарушается это правило, то неправильно подобранный наглядный материал может мешать учащимся усвоить изучаемые явления и

затруднить общий процесс обучения. Однако, А.Н. Леонтьев в принципе признавал неотъемлемую функцию наглядности, он полагал, что правильное использование на занятиях средств наглядности является верным способом пробудить интерес у учащихся к учебному материалу.

Советский и российский ученый и переводчик, профессор Р.К. Миньяр-Белоручев определяет наглядность как «дидактический принцип обучения, который зафиксирован на эффективном обучении различным предметам и наукам» [Миньяр-Белоручев 1996, с. 59], так как происходит «живое восприятие предметов и явлений окружающего мира в процессе его изучения» [Там же, с. 59]. Однако, по мнению профессора В.И. Загвязинского, «принцип наглядности не должен только ограничиваться золотым правилом дидактики, но и требует верного соотношения между конкретностью и абстрактностью, поэтому он включает в себе переход от чувственно-конкретного, в освоении которого широко используется естественная и изобразительная наглядность, к абстрактному, в освоении которого существенна роль условной, схематической и символической наглядности, а также противоположный переход от абстрактного к конкретному» [Загвязинский 1978, с. 69].

Советский педагог С.Г. Шаповаленко рассматривал наглядность с точки зрения функции использования наглядных средств в процессе обучения. Средства обучения, по мнению ученого, «обеспечивают:

- формирование представлений о предметах и явлениях объективной действительности;
- усвоение структуры предметов и явлений мира, их сложного состава, связи компонентов между собой;
- изучение необходимых, существенных и закономерных связей и отношений с другими объектами действительности;
- формирование и усвоение конкретных научных понятий, законов и др.;
- формирование навыков и умений познавательной и предметно-преобразующей деятельности, ознакомление с методами науки;

- воспитание культуры труда, общения, научного мировоззрения» [Шаповаленко 1963, с. 78].

В наше время принцип наглядности, сохраняя свою, безусловно, главенствующую роль в общем процессе обучения и воспитания, всё более расширяет свои возможности благодаря высокому темпу развития технических средств и новым методическим подходам к самому процессу обучения. Рассмотрению особенностей интеграции современных цифровых технологий в процесс обучения иностранному (русскому) языку будет дано в следующих параграфах.

1.1.2 Виды и функции наглядности в обучении иностранному (русскому) языку

Применение общедидактического принципа наглядности распространяется в обучении всем учебным дисциплинам. Однако с самого начала следует отметить, что роль наглядности при обучении разным учебным предметам бывает различной. Существуют некоторые дисциплины, главная цель которых заключается в овладении знаниями о неизвестных событиях, например, история, социология и т.п., обучение которым без обращения к средствам наглядности, по крайней мере теоретически, может реализоваться. При изучении истории, например, вполне можно использовать только хорошо написанные тексты, чтобы овладеть необходимыми знаниями о неизвестных ранее событиях, сменой правления в государствах, войнах, ходе революций и др. Наличие при этом наглядных средств (карт, портретов исторически важных лиц, рисунков вооружения, изображений городов, мест событий и т. д.) может играть вспомогательную роль, и использование таких средств не строго обязательно.

Однако «при обучении русскому языку как иностранному, как и любому другому иностранному языку, в большинстве случаев мы имеем совершенно противоположную ситуацию, особенно, если говорить о начальном этапе обучения, когда обучение без использования средств наглядности попросту

невозможно» [Вохмина 1993, с. 72].

О «принципиально важной роли наглядности при овладении иностранным языком, её отличии от роли при обучении другим учебным предметам довольно давно указал уже известный методист С. Кордер, и эта разница лежит в целях обучения и в отношениях между языком и действительностью» [Цит. по: Вохмина 1993, с. 72] (см. рис. 1).

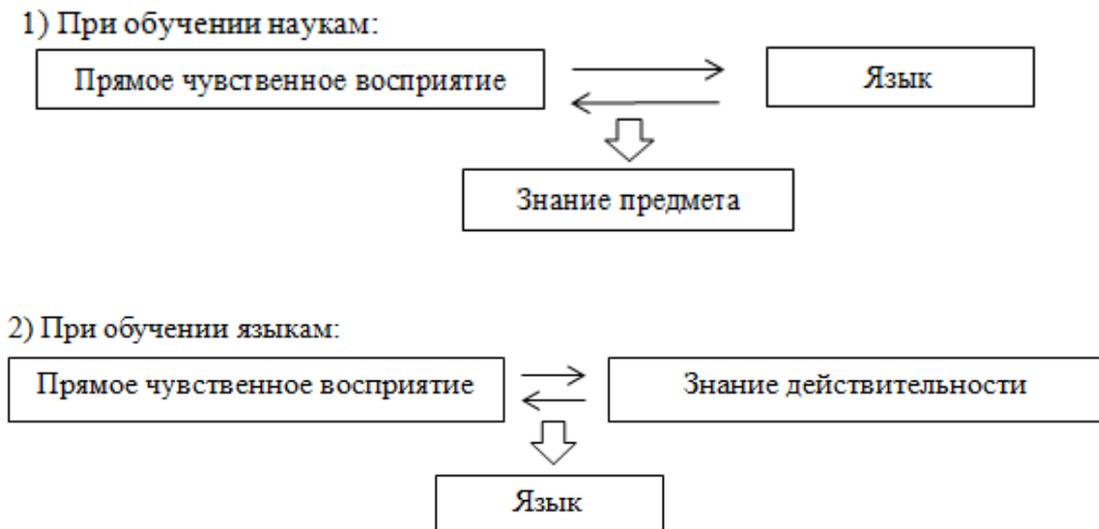


Рисунок 1 – Разница в значении наглядности при обучении иностранным языкам и другим педагогическим дисциплинам

В первой части схемы «язык, при этом имеется в виду родной язык, служит средством обучения, т. е. средством познания **незнакомых** (*выделение наше*) явлений или предметов, название и сущность которых следует узнать» [Там же, с. 71]. Во второй части схемы «знание действительности, окружающих предметов, является данной величиной, знакомой учащимся, а вот их новые названия, их соотношения превращаются в предмет изучения» [Там же, с. 72]. Другими словами, «ученикам известны изображаемые или реальные (когда демонстрируются реальные предметы) предметы, явления, а новое – языковое средство, которым всё это называется, отображается» [Там же, с. 73].

Достижение данной цели «невозможно без постоянного соотнесения с прямым чувственным восприятием действительности, скрытой в языковых знаках» [Вохмина 1993, с. 72]. Отсюда «значение средств наглядности – делать именно возможным такое восприятие, что играет огромную роль на начальном

этапе обучения» [Там же, с. 73].

Согласимся с мнением исследователей, что при изучении иностранных языков «решающую роль играет именно вторая функция, когда ставится специальная педагогическая задача – сформировать умения и навыки иноязычной речи, достичь определенного уровня коммуникативной компетенции путем автоматизации внутренних процессов оформления содержания мысли с помощью языковых знаков» [Там же, с. 74].

Всё сказанное хорошо объясняется и с точки зрения теории наглядности, разработанной А.Н. Леонтьевым. Он указывает «две основные функции наглядного материала, проявляющиеся в разных педагогических ситуациях:

1) когда возникает задача – дать учащимся живой красочный образец кусочка действительности, что учащимся недостаточно известен, и расширить в этом направлении их чувственное восприятие, укрепить их знания впечатлениями, – одним словом, сделать для них возможно более конкретным, более доступным, более реально и точно представленным то или иное явление;

2) когда наглядность непосредственно включается в процесс обучения со специальной педагогической задачей, наглядный материал служит как будто внешней опорой внутренних действий, совершаемых детьми под руководством учителей в процессе освоения знаниями» [Леонтьев 1975, с. 51]. Такой вид наглядного материала «сам по себе не является предметом обучения» [Там же, с. 52], и задача здесь заключается скорее в обобщении представлений и знаний учащихся, чем в конкретизации их. Кроме того, А.Н. Леонтьев подчеркивает, что «внутренние действия, которые должны быть устроены у учащихся, требуют отвлечься от предметного содержания изображений, при этом чем оно богаче, тем труднее сделать это, например, как уже отметили выше (параграф 1.1), считать скучные кубики детям психологически легче, чем считать интересные танки» [Там же, с. 51]. Первая указанная функция «находит применение при процессе сообщения страноведческих знаний, например, при показе реальных явлений страны изучаемого языка, а также некоторых поведенческих особенностей носителей языка» [Вохмина 1993, с. 73]. В лучшие средства наглядности в этом случае

включаются те, которые «наиболее полно отражают лицо страны изучаемого языка: фильмы, фотографии, оперы, подлинные предметы – билеты, деньги, марки, журналы, книги и т. д., сюда же следует включить и аудитивные материалы с записями аутентичного языкового материала, демонстрирующего живую иностранную речь» [Там же, с. 73].

Отправным для нашей диссертации является положение, что, если в общей педагогике под наглядностью понимается «опора в процессе обучения на дидактический принцип наглядности, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися» [Азимов, Щукин 2009, с. 152], то в методике преподавания иностранного языка она еще служит «специально организованным показом языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [Там же, с. 152]. По мнению Г.В. Роговой, «наглядность можно определить как специально организованный показ языкового материала и его употребление в речи с целью помочь обучающемуся в ее понимании, усвоении и использовании» [Рогова 1974, с. 94].

При этом «наглядность, естественно, надо понимать не в узком, довольно распространенном значении использования предметов, картинок, схем, фильмов, звукозаписей, т. е. различных визуальных и аудитивных средств, а как создание таких условий, в которых могла бы протекать речь, передающая, получающая информацию в коммуникативных целях» [Вохмина 1993, с. 74]. Такая наглядность была названа Н.И. Жинкиным «прагматической» [Жинкин 1966, с. 10], В.А. Артёмовым такой вид наглядности был определен, как «языковая наглядность» [Артёмов 1971, с. 225], Л.Л. Вохмина, в свою очередь, предлагает использовать термин «речевая наглядность» для обозначения данного типа наглядности. [Вохмина 1993, с. 74], что на наш взгляд, представляется более корректным термином применительно к предметной области «Методика обучения русскому языку как иностранному».

Одна из важнейших особенностей роли наглядности при обучении иностранному (русскому) языку заключается в том, что «функция наглядного

материала по большей части не состоит в углублении знаний об окружающей действительности, а в формировании языковой картины мира у учащихся, в процессе чего учащиеся обозначают уже известную им действительность новыми языковыми средствами» [Там же, с. 74]. Решая те или иные задачи, разгадывая картинку-ребус, описывая предметы, разыгрывая те или иные ситуации, стремясь доказать свое мнение, иначе говоря, достигая некую экстралингвистическую цель, на которую устремлено внимание учащихся, на самом деле учащиеся имплицитно решают истинную цель всех этих «деятельностей» – овладение навыками и умениями реальной речи. «Через решение экстралингвистических задач, – как справедливо считает Л.Л. Вохмина, – достигается педагогическая сверхзадача – заставить учеников использовать изученные языковые средства в правильной форме и выработать у них способность свободно участвовать в речевом общении» [Там же, с. 75]. Таким образом, сами по себе мыслительные задачи выступают не целью обучения, а его средством. При этом экстралингвистические задачи меняются по тематике и легко меняются в зависимости от изучаемого языкового материала, чего нельзя сказать о преподавании теоретических дисциплин (например, математики, истории и др.). Выбор вопросов, проблем для решения определяется главным образом возможностями учащихся в их языковом оформлении.

Описание роли наглядности в лингводидактических целях было дано в работах исследователей А.Н. Щукина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Г.А. Харлова, Б.В. Беляева, Б.Е. Оксюз и др.

Рассматривая взгляды А.Н. Щукина на роль наглядности при обучении иностранным языкам, можно выявить его основную идею, что наглядность присутствует на всех этапах обучения овладения языком в полном соответствии с психологической природой формирования языковых и речевых навыков, выполняя следующие функции: 1) функцию **семантизации** отдельных языковых единиц (т. е. создания «ориентировочной основы» [Гальперин 1965, с. 12]); 2) функцию **стандартизации** образования механизмов использования тренируемых единиц при подборе однородных языковых/ речевых единиц (это и является начальной стадией

формирования навыка); 3) функцию **стимуляции высказывания** с помощью воссоздания различными средствами ситуаций как стимулов для самостоятельного высказывания [Щукин 2006, с. 153].

А.А. Леонтьев выделяет **четыре функции** наглядности: страноведческую функцию, функцию наглядной семантизации, функцию изображения предметной ситуации и функцию визуальной стимуляции высказывания [Леонтьев 1973, с. 15].

В методике преподавания иностранных языков роль и место наглядности были разработаны в основном применительно к семантизации языкового материала, особенно лексики и обучению фонетике (см., например, работы Г.А. Харлова, Б.В. Беляева, Б.Е. Оксюз, А.Н. Щукина и др.). «Менее разработанной, – как отмечает И.А. Зимняя, внесшая, наряду с А.А. Леонтьевым, особенно большой вклад в развитие методической мысли с точки зрения психолингвистики, является проблема применения наглядности на этапе формирования различных видов навыков и вторичного речевого умения» [Зимняя 1970, с. 24]. Следовательно, касаясь именно этого этапа в обучении иностранному языку, И.А. Зимняя намечает «две основные цели применения наглядности: 1) создание смысловой опоры и 2) создание стимула для говорения» [Там же, с. 24].

Как известно, процесс обучения речи проходит несколько этапов, связанных с формированием различных видов навыков и вторичного речевого умения, поэтому цели и средства применения наглядности будут в первую очередь зависеть от этапа обучения иностранному (русскому) языку. С учетом этапа обучения средства наглядности можно разделить на две группы:

«1) иллюстрирующая наглядность, главная задача которой лежит в том, чтобы по возможности недвусмысленно передать значение той или иной языковой единицы или языковой совокупности и, таким образом, показать связь между языком и действительностью; при многократном оформлении строго отобранного наглядного языкового материала происходит начальное обучение значению на языковом уровне;

2) речевая наглядность, задачей которой является поставить учащихся в условия речевой ситуации, где рождается собственная мысль при решении

различных вопросов, отстаивании своей точки зрения, выражении своей эмоций и т. д.; естественно, что возможное развитие мысли учащихся должно было бы четко контролироваться посредством целенаправленного соединения предлагаемых ситуаций и проблемных вопросов» [Вохмина 1993, с. 77].

Если первоначально речевые высказывания с необходимыми речевыми средствами и клише вытекают из наглядных средств, которые преподаватели используют на уроке РКИ: картинки, плакаты, реальные предметы, элементарные игры, учебные ситуации т. д., то в дальнейшем требуется переход к таким упражнениям, когда учащиеся должны употреблять языковые знаки с определенной коммуникативной целью, т. е. сами должны становиться участниками речевой деятельности и должны уметь употреблять языковые знаки с определенной коммуникативной целью: оказать воздействие на слушателя, решить какую-нибудь речевую задачу, доказать свою точку зрения, убедить других и т. д. Роль наглядности в данном случае принципиально меняется. Если первоначально она служит иллюстрирующим эквивалентом слов, предложений или целых текстов, то в дальнейшем она служит основой для выражения собственного мнения и отношения к этим предметам, ситуациям, о которых рассуждают, спорят, а не только их наблюдают и описывают.

Обобщая наше исследование, представим таблицу с указанием функций, которые выполняет наглядность при обучении иностранному (русскому) языку (см. табл. 1).

Таблица 1 – **Функции** наглядности при обучении иностранному (русскому) языку

ФИО ученых	Функции наглядности
С. Кордер	Особая функция наглядности при обучении иностранным языкам: формирование языковой картины мира у учащихся, в процессе чего учащиеся обозначают уже известную им действительность новыми языковыми средствами.
А.Н. Леонтьев	1) функция визуализации : расширение чувственного восприятия учащимися, укрепление их знания с помощью представления визуальных образцов действительностей;
	2) функция опоры внутренних действий : формирование умений и навыков иноязычной речи, достижение определённого уровня коммуникативной компетенции путём автоматизации внутренних

	процессов оформления содержания мысли с помощью языковых знаков.
А.А. Леонтьев	1) страноведческая функция: ознакомление учащихся с жизнью и культурой страны изучаемого языка;
	2) функция наглядной семантизации : презентация языковых единиц посредством их визуализации;
	3) функция изображения предметной ситуации : - наглядная опора для описания по картинке; - наглядный комментарий к тексту, поясняющий содержание текста; - сопровождающие иллюстрации, описывающие ситуацию текста; - визуальная подсказка, служащая содержательной поддержкой для побуждения учащихся к высказыванию.
	4) функция визуальной стимуляции высказывания .
А.Н. Щукин	1) обучающая функция: - введение и первоначальная тренировка языкового учебного материала в учебном процессе (семантизация, стандартизация, воссоздание ситуации общения и стимуляция высказывания); - образование у учащихся речевых автоматизмов через использование целого ряда зрительно-слуховых образов.
	2) контролирующая функция: контроль и самоконтроль усвоения полученных знаний и уровня сформированности соответствующих навыков.
	3) организующая функция: регулирование процесс отбора учебного материала и приёмы их представления на занятиях.
И.А. Зимняя	1) функция семантизации языковых единиц;
	2) функция смысловой опоры для высказывания;
	3) функция прочного запоминания учащимся материала посредством построения связей между наглядным образом и самим текстом.
Л.Л. Вохмина	1) иллюстрирующая функция: недвусмысленно передача значения языковых единиц или языковой совокупности, показывание связи между языком и действительностью;
	2) речевая функция: создание речевых ситуаций, развитие мысли учащихся посредством целенаправленного соединения предлагаемых ситуаций.

В дальнейшем исследовании мы будем опираться на следующие функции: прежде всего, на особую функцию наглядности при обучении иностранным языкам, представленную С. Кордером, заключающуюся в формировании у учащихся новой языковой картины мира; кроме того, при презентации значений приставок глаголов

движения и разработке системы упражнений по префиксальным глаголам движения, будем опираться на функции визуализации, функции опоры внутренних действий, функции наглядной семантизации, функции изображения предметной ситуации, функции визуальной стимуляции высказывания, функции семантизации языковых единиц, функции прочного запоминания и иллюстрирующей функции; при формировании грамматических навыков – функции опоры внутренних действий, функции прочного запоминания, обучающей и речевой функций.

В связи с тем, что виды наглядности и разнообразные наглядные средства обучения часто смешиваются, представить универсальную общепризнанную классификацию пока еще достаточно сложно ввиду бесчисленности ее форм и, главное, разнообразия ее функций и целей применения. Нередко встречается такая ситуация, когда одно и то же средство наглядности можно считать разным видом наглядности, что зависит от категорий разделения. Поэтому в настоящее время в педагогике и методике до сих пор существуют не только **различные трактовки классификации, видов и средств наглядности**, но и сам термин наглядность не получил единого и общепринятого толкования. Ниже в этом параграфе представлена таблица классификации традиционной и современной наглядности (см. табл. 2).

Особенно бурное развитие объема видов и типов наглядности пришло с наступлением технической революции, которая, с одной стороны, расширила репертуар этих средств, а с другой стороны, заставило методистов более тщательно отбирать эти средства для решения конкретных задач. Важным для нас представляется работа Т.В. Иванченко, тематика которой лежит в русле нашего исследования [Иванченко 2022, с. 118-122].

Укажем основные современные виды наглядности, важные для нашей работы, в той или иной степени связанные с развитием новых технологий:

- **графическая цифровая наглядность**, отличающаяся от традиционной графической наглядности тем, что графические элементы возможно редактировать в режиме на занятии в реальном времени на экране, например, цифровые графики и диаграммы, презентации, блок-схемы, облака слов и т. д.;

- **звуковая цифровая наглядность**, включающая в себя адаптированные (для начального этапа) и аутентичные аудиоматериалы (подкасты, аудиокниги, аудиопьесы и т. д.);

- **звуко-графическая цифровая наглядность**, имеющая в виду средства наглядности, сочетающие одновременно звуковые и графические элементы, например, презентации с аудиозаписями, подкасты с картинками, схемами, инфографикой и т. д.;

- **мультимедийная (аудиовизуальная) цифровая наглядность**, например, анимация, слайды-шоу, движущиеся картинки, виртуальные экскурсии и т. д.;

- **виртуальная цифровая наглядность**, обозначающая использование систем виртуальной реальности при обучении иностранным языкам, которую можно использовать через специальные приложения или платформы, такие, как *VR Learn English, Virtual Speech, Class VR* и др.

Исходя из наличия новых видов современной наглядности, очевидно, что инновационные поликодовые тексты (также называемые мультимодальными текстами, подробное описание различия данных терминов будет представлено во втором параграфе данной главы исследования – *примечание наше*) являются одним из распространенных видов современных средств наглядности и неотъемлемым компонентом на различных платформах для обучения иностранным языкам, которые приобрели популярность и особые перспективы в обучении иностранным языкам. В них входят инфографика, комиксы, реклама, афиши, плакаты, интернет-мемы, презентации, интерактивные упражнения с анимацией и звуком и т. д.

Важно отметить, что роль различных средств современной наглядности в большинстве работ рассматривается применительно к обучению лексике, аудированию, формированию и развитию речевых навыков, осуществлению контроля (Е.О. Кузьмина, Т.А. Данилевская, Ю.А. Забудряева, М.И. Реутов и др.), а проблема использования новых средств наглядности для формирования грамматических навыков до сих пор мало изучена. Даже на популярных онлайн-

платформах обучения РКИ¹, материалом грамматической части в большинстве используются всё-таки традиционные наглядные средства: статичные картинки, схемы, таблицы и т. п. (см., например, на грамматическую часть платформы *Время говорить по-русски*²), что, считаем мы, недостаточно для «показа» сущности грамматического явления и, следовательно, для его адекватного понимания, не говоря уже о его полном усвоении.

Большое количество психологов и педагогов, работающих над проблемой типологии наглядности, и разнообразность ее классификаций показывает важность применения наглядности в обучении. В настоящее время наглядность уже стала неотъемлемым принципом в процессе обучения, когда различные виды наглядности рационально используются, тесно взаимодействуя друг с другом, выполняя предназначенную целью обучения роль.

Резюмируя вышеизложенное, представим таблицу классификации видов и форм наглядности (см. табл. 2).

Таблица 2 – Классификации видов наглядности

Виды и формы наглядности	
В.А. Артёмов	языковая (речевая), неязыковая (предметная): естественная, изобразительная, слуховая, моторная;
	внешняя, внутренняя (с точки зрения посредника восприятия);
	статическая, динамическая (с точки зрения презентации материала);
	зрительная, слуховая; мышечно-двигательная, смешанная (с точки зрения участия органов чувств);
	перцептивная и мнемическая (предметная и образная по Я.А. Коменскому) (с точки зрения опоры восприятия).
Н.Э. Соломахо, Т.А. Ильина и др. (по мере возрастания степени абстрактности)	естественная,
	экспериментальная,
	изобразительная,
	звуко-изобразительная,
	звуковая,

¹ См. на сайт ИРЯиК МГУ «Общий каталог учебных электронных ресурсов по РКИ», источник: <https://www.catalogue.irlc.msu.ru/general-catalogue/> и портал «Образование на русском», источник: <https://pushkininstitute.ru/>.

² Источник: <https://timetospeakrussian.com/ru/course/grammar/>.

	символическая,
	графическая,
	внутренняя;
Т.А. Иванченко и др. (современные виды наглядности)	графическая цифровая,
	звуковая цифровая,
	звуко-графическая,
	мультимедийная (аудиовизуальная) цифровая, виртуальная цифровая.

Как мы уже указали, исходя из теории формирования умственных действий ([Гальперин 1965]), представим соответственно четыре ступени формирования навыка иностранного языка: 1) презентацию учебного материала, иначе создание ориентировочной основы, 2) первоначальное закрепление, 3) применение в учебно-речевых ситуациях, 4) автоматизацию использования в собственной речи. В нашей дальнейшей работе будем чаще всего использовать графическую цифровую и мультимедийную наглядность.

1.1.3 Роль и место наглядности при формировании иноязычных грамматических навыков

Как было показано выше, наглядность при обучении иностранным языкам имеет и особую роль, и, как следствие, - особые формы. И эти формы во многом зависят от стадии работы над грамматическими навыками, которые проходят длительный путь от первичного ввода грамматического материала до самостоятельного его использования в собственной речи учащихся. Начало же формирования происходит при вводе грамматического явления, осознания его значения. По справедливому утверждению Б.В. Беляева, «грамматические знания положительно сказываются на овладении языком только тогда, когда с помощью этих знаний осознаются грамматические особенности иноязычной речи и когда непосредственно вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи изучаемого языка» [Беляев 1965, с. 34].
Переход от сознательного усвоения языковых знаний к автоматизированному

овладению грамматикой иностранного языка, точнее, к формированию грамматических навыков, достигается, по мнению ученого, только после осознания характеристик тех или иных грамматических явлений и последующей достаточной правомерной тренировки использования усвоенных языковых материалов в речевых ситуациях.

Как известно, под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [Азимов, Щукин 2009, с. 53], овладение которым «позволяет учащимся выполнить речевое действие, адекватное речевой задаче в данной ситуации общения, производить правильное оформление речевых единиц с соблюдением грамматических правил данного языка» [Там же, с. 53].

Грамматические навыки включают в себя некоторые составляющие: морфологические навыки (способность употребления в речи тех или иных слов (морфем) с правильным формообразованием или их распознавания), синтаксические навыки (способность сознания предложений с правильным расположением слов по синтаксису), графические навыки и орфографические навыки. В процессе развития грамматических навыков выделяются следующие этапы: восприятие конструкций (моделей), имитация конструкций, подстановка, трансформация, репродукция (самостоятельное употребление усвоенных конструкций) и комбинирование (совместное употребление разных грамматических конструкций) [Там же, с. 53].

С самого начала процесса порождения речевого высказывания, по мнению большинства исследователей, синтаксическая структура задана не в полном виде, говорящий вначале только подбирает опорные элементы речи, а само правильное построение структуры высказывания проводится в процессе «генерации речи». Согласно Н.И. Жинкину, «последовательно удерживается и упреждается каждая пара (или несколько) синтаксически связанных слов. Одновременно удерживается (в особом коде внутренней речи) общий смысл произносимого предложения» [Жинкин 1966, с. 181], а «дальнейшее развертывание общего смысла словами

происходит в конкретизации грамматических и синтаксических маркеров элементов и в нахождении полных форм слов» [Вохмина и др. 2020, с. 96].

По мнению нейропсихолога и психолингвиста Т.В. Ахутиной, «речь производится, творится, достраивается в самом процессе высказывания при отсутствии заранее полной готовой схемы» [Ахутина 2014, с. 29]. В своей работе исследователь, представляя схему процесса порождения речевого высказывания, отметила, что «за созданием замысла высказывания, выраженного особым кодом внутренней речи, идет выбор слов, т. е. осуществляется перевод кода внутренней речи на единицы определенного языка, представленные свернутыми (опорными) формами слов. Затем следует грамматическое структурирование предложения, после чего становится возможным нахождение полных грамматически оформленных слов» (см. рис. 2) [Там же, с. 29].

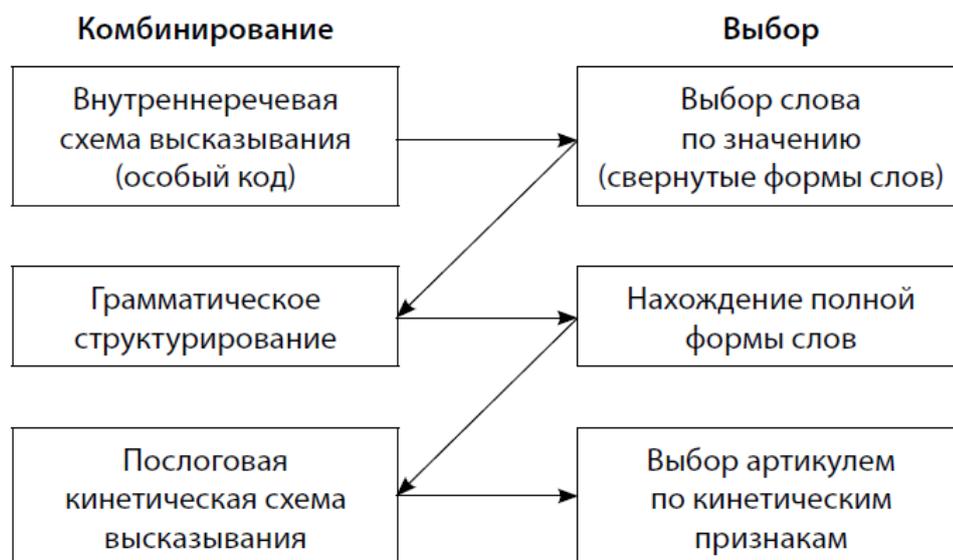


Рисунок 2 – Процесс порождения речевого высказывания по Т.В. Ахутиной

Но данную схему, подчеркивала Т.В. Ахутина, не следует рассматривать в линейном смысле, так как речепорождение генерируется по «принципу одновременного действия всех уровней на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей, т. е. по параллельному правилу, а не по пути последовательного включения всех уровней, хотя внутри каждого уровня идет последовательное временное представление... “Поле

готовности”, “ждушая разверстка” создаются одновременно везде» [Тарасов 1985, с. 98].

Внутренняя речь, указывает А.Р. Лурия, «всегда начинается с очень смутной мысли, которая внутренне обозначена лишь в самой общей схематической форме» [Лурия 2007, с. 52]. Нельзя считать рождающуюся здесь и сейчас мысль готовым образованием, которое можно сразу высказать посредством простого добавления готовой лексико-грамматической оболочки. Так что тренировка грамматических навыков проводится в практической речи через лексико-грамматическое кодирование мысли, подсказанной разного рода наглядности, в том числе и языковой.

Важно, что грамматические значения, в сопоставлении с лексическими, обладают более высоким уровнем абстракции в связи с тем, что они знаменуют обобщенные отношения между понятиями. Грамматический навык формируется при многократном участии в схожих ситуациях, в которых повторяются одни и те же отношения, скрывающиеся в грамматических категориях [Булыгина, Шмелев 1997, с. 120]. Формирование навыков, по мнению А.А. Леонтьева, осуществляется в процессе перехода «от сознательного целенаправленного действия к бессознательной автоматической операции» [Леонтьев 1988, с. 16], и для реализации данного перехода необходима наглядная презентация тех или иных языковых явлений и достаточная их тренировка, поскольку «чем больше человек пользуется тем или иным действием, тем меньше он его осознаёт» [Асмолов 2002, с. 410].

Наглядность в настоящее время уже широко применяется в процессе обучения всем аспектам языка – фонетике, лексике, грамматике. Согласно мнению Б.В. Беляева, «наглядность можно использовать как при семантизации лексики иностранного языка, так и при объяснении и показывании грамматических правил с помощью сопровождающих различных визуальных материалов» [Беляев 1965, с. 75].

Если же говорить о конкретных видах наглядности, то их количество и виды увеличиваются по мере того, как идет процесс обучения. В самом начале обучения

иностранному языку преимущество отдается *визуальной* (предметам, картинкам, иллюстрациям) и *звуковой* наглядности при знакомстве с произношением и новыми словами, а когда сталкиваются со сложными грамматическими конструкциями, они уже уступают место *графической* наглядности (таблицам, схемам), которые четко показывают грамматические явления, систематизируют те или иные правила, помогают восприятию грамматических категорий и тем самым способствуют реализации в коммуникации речевой деятельности с правильным использованием изученных грамматических правил. Важным для нашего исследования является мнение Б.В. Беляева, который утверждал, что использование графической наглядности значительно облегчает процесс объяснения структурно-смысловых отношений между словами или введения новых грамматических правил.

Кроме того, при формировании грамматических навыков большую роль играет речевая наглядность (языковая по В.А. Артёмову – *примечание наше*), с помощью которой учащиеся «чувствуют» самую грамматику в контексте, в речевых ситуациях, что помогает уменьшить ошибки при построении высказывания учащимися. Надо отметить, что данная наглядность эффективна только тогда, когда учащиеся уже знакомятся с соотносительной лексикой и грамматическими правилами или конструкциями, а то использование только речевой наглядности может даже затруднять процесс обучения.

Е.А. Маслыко выделяет три основные стадии формирования грамматических навыков: «1) ознакомление и первичное закрепление, 2) тренировка, 3) применение» [Маслыко 2015, с. 29]. Значительную роль играет наглядность на первой стадии, когда раскрывается значение, способ образования и правила употребления грамматических конструкций, а использование наглядных средств помогает пониманию учащимися при знакомстве с грамматикой иностранного языка, и уместному употреблению в речевых ситуациях.

Презентация новых грамматических структур чаще всего реализуется в учебно-речевых ситуациях. Основываясь на разновидностях средств наглядности, представленной Е.А. Мыслыко [Там же, с. 30], укажем некоторые ситуации

применения наглядных средств для создания учебно-речевых ситуаций при ознакомлении с грамматическими явлениями и передаче их значений:

- 1) использование различных визуальных средств наглядности, в том числе изобразительной наглядности (картинок, рисунков, открыток слайдов и т.д.), графической (схем, таблиц) и учебных фильмов (видео-роликов, мультфильмов, кинофрагментов);
- 2) привлечение различных видов моторной наглядности (жестов, мимики, физических действий);
- 3) создание текста на иностранном языке на основе событий в реальной жизни учащихся устным путем с помощью внутренней наглядности;
- 4) разыгрывание речевых поступков на основе представленных картинок или видео-роликов.

Несколько другую картину формирования грамматических навыков, но принципиально схожую с только что изложенной, можно найти у Е.И. Пассова, который предлагает такую последовательность стадий формирования грамматических навыков при изучении иностранного языка, предполагающую шесть последовательных стадий этого формирования от первоначального предъявления демонстрирующего материала, до одной автоматизации использования формы, к которым ученый относит следующие: восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию и комбинирование [Пассов 1989, с. 120].

Однако обратим внимание, что у Е.И. Пассова явно отсутствует стадия, когда грамматическое явление используется говорящим в собственной речи уже без осознания, какое грамматическое явление используется, т. е. когда навык проявляется в своей высшей стадии – полной автоматизации, подчиняясь цели высказывания.

Закljučая наши рассуждения о наглядности, можно сказать, что благодаря различным ее видам и средствам, овладение правилами употребления грамматических структур, условия вывода их в речь, могут и должны быть представлены доступно для понимания, разнообразно и, не в последнюю очередь,

интересно. Наглядная презентация грамматического материала помогает избежать ложного понимания учащимися значений тех или иных грамматических явлений, глубже проникать в их сущность. Важно и то, что именно наглядность позволяет создавать условия для порождения речевого высказывания как учебного, так и собственного, повышает интерес к изучаемому языку, в чём собственно и заключается цель обучения. При этом поликодовая наглядность стала средством для формирования грамматических навыков, имеющим большой педагогический потенциал, благодаря современным цифровым технологиям, которые позволяют синтезировать различные способы наглядного представления информации вообще и учебной, в частности.

1.2 Современное поликодовое представление информации – новый этап в развитии наглядных средств обучения иностранному (русскому) языку

1.2.1 Понятия «поликодовость» и «поликодовый текст» в лингводидактике: история вопроса

В ходе развития и распространения глобализации и научно-технической революции изменяется форма общения, в результате чего произошло и преобразование речи, через которую реализуется коммуникация в реальных речевых ситуациях или на разных современных платформах. Среди разнообразных видов текстов, точнее, способов представления информации, в современной технической среде наблюдается явная тенденция расширения средств и способов использования поликодовости.

Поликодовые тексты как одно из наглядных средств широко используются в процессе обучения, «эффективность и актуальность их применения в учебниках и на занятиях подтверждаются прагматичностью, современной реализацией дидактического принципа наглядности» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 61]. Термин «поликодовый текст» сначала был назван *креолизированным текстом*, который впервые был предложен психолингвистами Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым для

обозначения таких текстов, «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], а поликодовость, следовательно, обозначает наиболее сложные отношения между знаками разных семиотических систем текста, которые взаимодействуют и взаимодополняют друг друга [Там же, с. 182], иными словами, под поликодовостью понимается комбинирование средств разных семиотических единиц в одном и том же тексте, причем обеспечивается цельность и связность текста. Особая связь двух частей текста обеспечивает полноту и удачность передачи информации путем стимуляции одновременного восприятия вербальных и невербальных компонентов [Там же, с. 183].

Такие тексты часто встречаются и в повседневной жизни, это, например, статьи в газетах, иллюстрированные сборники, технические инструкции, визитки, плакаты, афиши, реклама и др. Поликодовые тексты также широко использовались и используются в обучении как одно из наглядных средств: иллюстрации в учебниках, слайды, учебные комиксы, анимации, интерактивные упражнения и мн. др.

В вербальную часть поликодовых текстов включают традиционный текст, в том числе надписи и подписи; в невербальную часть – визуальные, иконические и другие компоненты, которые могут быть представлены, например, фотографиями, рисунками, карикатурами и другими изображениями или схемами, формулами, таблицами, символическими изображениями и т. п. [Ворошилова 2007, с. 76]. Д.П. Чигаев выделял невербальными составляющими данных текстов только иллюстративно-визуальные компоненты, считая, что «отличительной чертой поликодовых текстов является участие в создании текста разных авторов, потому что он предполагал, что поликодовыми можно рассматривать негомогенное лингвовизуальное образование, объединенное грамматической, семантической, коммуникативной и когнитивной связью, состоящее из вербальных и иллюстративно-визуальных знаковых единиц, созданное посредством взаимодействия нескольких авторов, выражающих свое отношение к

описываемому, направленное на определенный адресат и связанное с предшествующей культурной традицией» [Чигаев 2010, с. 11], и называл такие тексты «*семантически обогащенные тексты*» [Там же, с. 11]. Исходя из этого, для обозначения поликодового текста также используются другие термины, как «изовербальный комплекс» [Бернацкая 2000], «видеовербальный комплекс» [Пойманова 1997], «лингвовизуальный комплекс» [Большаянова 1987].

Несмотря на разнообразие мира поликодовых текстов, отношения между вербальной и невербальной частями вполне определены. В этом отношении необходимо отметить, что вербальные и невербальные компоненты поликодового текста³ нельзя рассматривать как «сумму семиотических знаков», так как все вербальные и невербальные компоненты комбинируются, тем самым, значения данных компонентов интегрируются и «образует сложно построенный смысл» [Анисимова 2003, с. 11]. Ту же мысль подчеркивала И.В. Харченкова, которая писала, что вербальная и невербальная части поликодовых текстов являются единым источником передачи информации, в чём заключается и специфичность данных текстов. Во время поликодности мысль текста образуется и передается одновременно через два канала, поэтому при отрыве любой части от другой, то содержание текста будет неточно представлено, причем смысловая нагрузка, несенная оторванной частью, также будет потеряна, в результате чего информация в тексте передается неполностью, или текст будет интерпретирован не так, как надо. Кроме того, изменение последовательности или способы сочетания вербальных и невербальных элементов иногда тоже может приносить нарушение логики самого текста [Харченкова 2015, с. 350]. Ю.Я. Герчук также отмечал, что «каждое сообщение существует не изолированно, все они (вербальные и невербальные компоненты – *примечание наше*) составляют единую сложно организованную дознаковую среду – семиосферу» [Герчук 1989, с. 38].

Поэтому изучение взаимоотношения между лингвистической и паралингвистической частями стало важной темой при исследовании учеными

³ В терминологии автора – креолизованный текст.

поликодовых текстов, в процессе которого выясняется функция гомогенных и синкретических компонентов разных знаковых кодов, комбинирующихся и объединяющихся в тексте [Якобсон 1985, с. 327].

Исходя из этого, Е.Е. Анисимова выделяет взаимодополняющие и взаимозависимые отношения между вербальной и невербальной частями поликодового текста. При взаимодополняющих отношениях невербальная часть (изображение) может существовать самостоятельно и понятно без вербальной (слов) части, в данном случае слова выполняют вторичную функцию, т. е. они описывают изображение и передают его информацию. А при взаимозависимых отношениях невербальная часть зависит от вербальной, так как вербальный комментарий в данном случае интерпретирует изображение; без лингвистического комментария смысл изображения будет неясным и может быть неправильно истолкован. Вербальная часть при этом выполняет основную функцию [Анисимова 2003, с. 12]. В качестве примера второго вида текста приведем картинку из учебника «Дорога в Россию» [Антонова 2010] при обучении префиксальным глаголам движения. Без вербальной части объяснительная роль картинки будет исчезать (см. рис. 3).

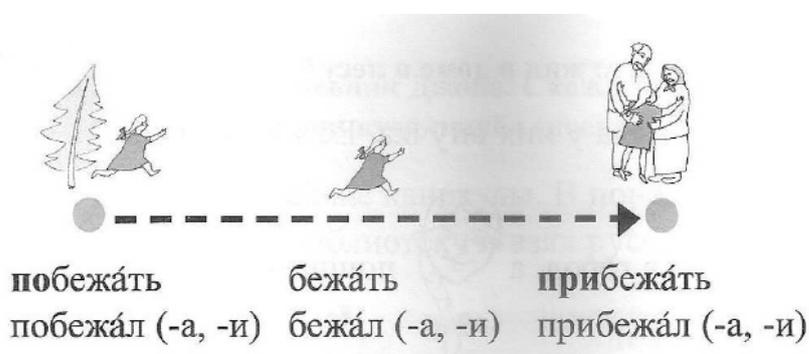


Рисунок 3 – Иллюстрация для обозначения префиксальных глаголов движения

В.Е. Чернявская по этому поводу занимала позицию только «лингвистического логоцентризма», считая, что поликодовые тексты обозначают «вербальные тексты, содержащие в себе невербальные элементы», в которых вербальная часть имеет признанный приоритет по отношению к остальным компонентам других знаковых систем [Чернявская 2009, с. 95]. В этом, однако, с В.Е. Чернявской мы не можем полностью согласиться: в данном мнении была переоценена роль лингвистической части поликодового текста, по мере развития

современного цифровых текстов доминирующее место вербальной части постепенно ослабляет, а основную функцию выполняют именно разнообразные невербальные компоненты, так что вербальная часть текста только дополняет их. Тенденция перехода доминирования от вербального к визуальным или аудиальным составляющим текста заметно обнаруживается в современных соцсетях (Wechat, VK, Weibo, Instagram, TikTok, Kuaishou, Xiaohongshu и др.), примером чему служит, распространение картинок, интернет-мемов, видеороликов и т. д., вербальный текст в этом случае становится всё короче и короче.

Приведем примеры для демонстрации разного вида поликодовых текстов: с доминированием вербальной или невербальной части. Примером первой группы текстов мы взяли картинку-мем «Как кот наплакал», сделанный нами самими (см. рис. 4), на которой кошка, глядя на тарелку, плачет, так как на тарелке лишь маленькая рыбка. Если здесь не будет надписи «Кот наплакал», студенты не смогут понять значение данного выражения. Наоборот, если мы показываем картинку, когда даем данный фразеологизм, эффективность будет повышена в сравнении с ситуацией без неё, так что текст с картинкой может дать довольно полное представление о смысле распространенного русского выражения и помогает точному пониманию ими изучаемого материала. В поговорке «Как кот наплакал» важно отметить, что среди домашних животных в России, как и во многих странах мира коты и кошки являются одними из самых любимых животных, поэтому с котами связано множество поверий, поговорок и пр.



Рисунок 4 – Кот наплакал

Примером поликодового текста с доминированием невербальной части мы

подобрали пример с выражением «Сельдь под шубой» (см. рис. 5). Учащиеся, впервые услышав данное словосочетание, никак не могут связать его с традиционным русским блюдом, и оно представляется полностью бессмысленным. (В страноведческих целях можно здесь рассказать, что это блюдо – одно из любимых в России. Его готовят из соленой рыбы сельди, куски которой кладут на тарелку, накрывают картошкой, яйцами и пр., т. е. «шубой». А шуба, как известно, теплое, очень толстое зимнее пальто, часто сделанное из меха.) В подобных ситуациях, когда встречаются с безэквивалентной лексикой, поликодовые тексты играют важную роль своей яркостью и высокой степенью понимаемости.



Рисунок 5 – Русское блюдо «Сельдь под шубой»

По мере «эскалации изображения» [Анисимова 2003, с. 8] роль поликодовых текстов всё время возрастает, отвечая на растущие потребности современного человека общества, что отражает общий процесс развития речевой коммуникации [Каменская 1996, с. 95]. Поэтому необходимо отметить, что вышеуказанные компоненты невербальной части «относятся только к **классическим** поликодовым текстам, т. е. текстам доцифровой эры, так что нельзя грубо считать поликодовым текстом лишь письменную речь, сопровождающуюся невербальными графическими средствами, и понятие невербальной части поликодового текста не следует ограничивать только иконической семиотической системой» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 62], которая часто обозначается терминами «*визуальная информация, иконический компонент, иконический знак*» [Ворошилова 2006, с. 186; Ворошилова 2007, с. 75] и др., причем, «поликодовыми считаются двухкодовые тексты, которые состоят из вербального и иконического компонентов,

взаимодействующие друг с другом, эти компоненты обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект» [Большакова 2008, с. 50]. «Ряд исследователей уделяют внимание только соотношению вербальной и иконической частей (см. [Анисимова 2003; Бойко 2006; Большаянова 1986; Пойманова 1997] и др.), в паралингвистическую часть включают также другие знаковые системы, кроме изобразительной, такие как звуковые [Ворошилова 2006, с. 187], даже и динамические (например, анимационные изображения или видеоролики) [Кривенко 2022, с. 22-23], тактильные [Мусохранова, Крапивкина 2014, с. 6] и другие» [Цит. по: Ли Ян, Вохмина 2024, с. 62]. Поэтому для обозначения таких негомогенных синкретических текстов, состоящих из различных семиотических кодов, предлагается использовать такие термины, как *семиотически осложненные тексты*, *креолизованные тексты*, *поликодовые тексты*, *мультимодальные тексты* и т. п.

Хотя из этого ряда при разработке типологии текстов в самом начале были введены термины «*моно- и поликодовые тексты*» Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом, которые в своей работе писали, что «к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены и случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [Ейгер, Юхт 1974, с. 107], но в российской лингвистике данный термин начал широко использоваться для обозначения изучаемых нами семиотически негомогенных текстов сравнительно позже, чем *креолизованный текст*, которым занимались лингвисты в XX веке (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Е.Е. Анисимова и др.). Потом, когда становились распространенными печатные СМИ, содержащие разнообразные изобразительные средства, например, журналы для детей, иллюстративная художественная литература, комиксы и т. п., состоящие из объединяющихся разнородных семиотических кодов, но предназначенных тогда пока только для зрительного восприятия, подобные тексты были названы *поликодовыми текстами*, причем их разные по семиотической природе элементы А.Г. Сонин называл гетерогенными [Сонин 2005, с. 84]. Данный термин, предполагает А.А. Бернацкая, обозначает «родовое понятие негомогенных,

синкретических сообщений (текстов), комбинирующих элементы разных знаковых систем и обладающих синсемантическими значениями в связи со взаимодействием между элементами» [Бернацкая 2000, с. 106]. Для обозначения данного явления участия в создании текста компонентов разных семиотических систем А.А. Бернацкая предлагала оставить термин «креолизация», который хорошо показывает динамичный процесс создания смешанных текстов и сам по себе имеет метафорическое значение [Там же, с. 107], откуда и образован термин «креолизированный текст». Затем по мере развития разнообразных средств коммуникации в невербальный состав данного смешанного типа текстов входят еще компоненты других семиотических систем, нежели иконические (изобразительные), например, как уже отмечено выше, звуковые, динамичные компоненты, которые часто встречаются в телепрограммах, кинофильмах, рекламах, и более поздно – в слайдах, анимации, сайтах, соцсетях и др.

Сам термин *мультиmodalный текст* появился уже в эпоху бурного развития и широкого распространения цифровой среды. Он образовывается из слова «*модальность*», обозначающего модус коммуникации, например, звуковой, зрительный, письменный, образный и др., а мультиmodalность, таким образом, имеет в виду включение нескольких модусов коммуникации в одном сообщении, взаимодействующих при восприятии. Здесь необходимо отметить, что, когда речь идет о данном виде смешанных текстов, не следует путать значение «*модальность*» в изучаемом нами термине с тем же словом в лингвистике – категорией модальности, выражающей различные отношения высказывания к действительности, а также субъективное оценочное отношение говорящего к сообщению [Азимов, Щукин 2009, с. 145].

Если поликодовый текст подчеркивает, что в нем соединяются разные семиотические коды, то мультиmodalный текст сосредоточивается на различных модусах коммуникации сенсорной системы, т. е. каналах восприятия информации и размышления, включающих в себя визуальный, жестовый, пространственный, аудитивный (звуковой) и лингвистический и др. перцептивные каналы [New London Group 1996; Гальперин 2006].

Однако сто́ит сказать, что договоренности об универсальном термине, обозначающем такие семиотически негомогенные тексты, до сих пор не достигнуто. Тонкости в значениях этих терминов, различие между ними всё еще остаются открытым вопросом в лингвистике и в лингводидактике. Мы же выбираем именно термин «поликодовый текст», потому что, во-первых, этот термин является наиболее широкоупотребительным из данных синонимичных терминов в настоящее время, и, во-вторых, он имеет более широкое значение, не только ограничивающееся классическим видом смешанных текстов (вербальный текст и иконический компонент), о чем уже было сказано выше.

Современный литературный русский язык, как отмечал Ю.А. Бельчиков, обладает характером гибридности, межстилистичности, смешанности, образовавши разновидности с различными функциональными коммуникативными намерениями [Бельчиков 1996, с. 336-337]. Присутствие в тексте тех или иных иностилевых средств, обусловленных функциональным назначением, придавало тексту контаминированное и гибридное свойства, и, таким образом, образовывалось функционально-стилевое единство [Там же, с. 337].

В.Г. Костомаров, изучая данный тип текста, сосредоточивается также на коммуникативной функции смешанного текста. Невербальные средства, отметил ученый, приобретают больший вес в текстах-массмедиа, чем в любых иных жанрах текста [Костомаров 2004, с. 200]. В.Г. Костомаров называл тексты, включающий в себя, кроме собственно вербальной части, еще и музыкальные и иконические семиотические знаки, *мультикоммуникативными* [Там же, с. 201].

Активное использование в последнее время смешанных текстов, комбинирующихся вербальные и невербальные составляющие, обуславливает тенденцию доминирования паралингвистических средств над вербальными при передаче информации в непрерывном процессе поиска эффективного и оптимального способа информационного обмена в ходе развития человеческого общества, еще и взрыв визуальных практик [Гончар 2015, с. 62]. Данная тенденция обнаруживается и в области лингводидактики и методики обучения русскому языку как иностранному.

Характерной особенностью нашей эпохи является расширение международных контактов, в процессе которых информационный обмен между разными национальными группами весьма ощутимо усиливается. Разработка и использование учебного материала с поликодовыми текстами при обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации представляет особую значимость оттого, что, как отметил В.М. Березин, разнообразные невербальные средства, например, визуальная информация, иллюстрации, аудио-изобразительный ряд и др. паралингвистические элементы, всё шире распространяются и используются в текстообразовании [Березин 2003, с. 144]. Роль поликодовых текстов в межкультурных диалогах, как подчеркивала Е.Е. Анисимова, постоянно возрастает, когда невербальные средства (здесь имеется в виду ряд иконических компонентов – *примечание наше*) комбинирующиеся с вербальными, «воспроизводят картину мира нации, ... несут страноведческую информацию» [Анисимова 2003, с. 93-94]. Поликодовые тексты могут служить средствами межкультурного иноязычного общения, несущими разные культурные знаки того или иного народа, раскрывающими мировоззрение, ценностные представления, эстетические взгляды и общественную идеологию данной страны или народа. Это позволяет учащимся чувствовать культуру страны изучаемого языка, эту неотъемлемую часть преподавания иностранного языка, таким образом формируя у учащихся страноведческую компетенцию.

Поликодовому тексту как особому виду текстовой категории присущи те же свойства, какими и обладают обычные тексты, главными из которых являются целостность и связность. Под целостностью поликодовых текстов понимается, по мнению Е.Е. Анисимовой, коммуникативно-когнитивная установка адресанта, т. е. автора вербального текста и автора паралингвистической части (художника, фотографа или др.), единая тема, воспроизведенная интегрирующимися вербальными и невербальными средствами [Там же, с. 17]. А связность поликодового текста имеет в виду согласование и взаимодействие двух частей [Там

же, с. 18]. Исходя из этого, поликодовые тексты, считает Е.Е. Анисимова⁴, особым лингвовизуальным феноменом, как уже отмечено нами выше, и «представляют собой сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, назначенное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [Там же, с. 17].

Основываясь на вышесказанном, необходимо подчеркнуть, что не все разнообразные картинки можно считать иконическими составляющими поликодовых текстов, потому что, если картинки существуют самостоятельно, то они просто выполняют иллюстрационную функцию, а сам процесс поликодовости не осуществляется.

Представим один пример из учебника «Точка Ру» [Долматова, Новачац 2018, с. 64] (см. рис. 6).

в Читайте и проверяйте.
Read the text and check.

Добрый день! Это я, Клаус. Я работаю в компании «Электроникс». Как вы помните, я инженер. У меня есть офис. Здесь всегда очень шумно, потому что мои коллеги громко разговаривают.

А вот мой секретарь Клаудия. Она профессионал. Её вещи всегда в порядке. Книжки стоят на полке, письма и документы лежат в папке, карандаши, ручки и маркеры – в столе. А принтер стоит на полке справа.

В офисе очень красиво. На стене висят картины. На окне стоят цветы. В углу на столике стоит кофемашина. Клаудия прекрасно делает кофе. Наши клиенты любят её кофе. Сейчас я говорю по телефону.



в столе на столе
цветок (sg.) – цветы (pl.)

Рисунок 6 – Обычный текст с иллюстрацией

Здесь рядом с текстом дается картинка, но текст и картинка отделены друг от друга, так что текст и картинка остаются понятными при отсутствии любого из них.

Возьмем другое упражнение⁵ с поликодовостью, где видеоролик и текст взаимосвязаны друг с другом, упражнение нельзя выполнить, если убираем видеоролик (см. рис. 7).

⁴ В терминологии автора – креолизованный текст.

⁵ Полное упражнение можно увидеть по ссылке: <https://learningapps.org/15633176> (дата обращения: 10.05.2023)

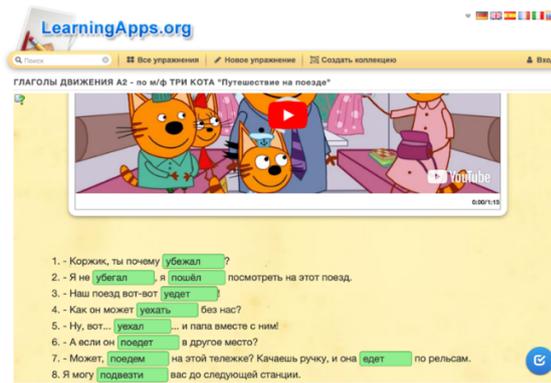


Рисунок 7 – Пример упражнения с поликодовой наглядностью

1.2.2 Виды и типы поликодовых наглядных средств обучения

Поликодовые тексты как вид наглядных средств, их классификации чрезвычайно разнообразны, разными учеными предлагаются разные основы их классификации, поэтому то сих пор нет договоренности о единой универсальной типологии, и явно требуются дальнейшие разработки по данной проблеме.

Как мы уже ранее указали в предыдущем параграфе, во времена доцифровой эры поликодовые тексты рассматривались как комплексное сочетание вербального текста и иконических элементов. Исходя из этого, Л. Барден предлагал проводить классификацию с точки зрения корреляции между вербальной и изобразительной частями, т. е. как денотативный (д) или коннотативный (к) тип передачи информации. Ученый представлял при этом четыре вида поликодовых текстов [Bardin 1975]:

1) Вербальный текст (д) и изображение (д)

Обе составляющие поликодового текста дают денотативную информацию. Данный тип поликодовых текстов часто встречается в информационных сообщениях, а в обучении иностранным языкам он широко используется (и использовался с давних пор) при вводе новой лексики на начальном этапе (см. рис. 8).



Рисунок 8 – Родственники (Источник: комплект таблиц «Окружающий мир 5-6 лет. Я познаю мир». Учебный альбом из 13 листов + 16 карточек.)

2) Вербальный текст (к) и изображение (д)

Данный тип поликодовых текстов составляется из вербального текста с коннотативным значением и изображение с денотативным значением. Под такими поликодовыми текстами обычно подразумевают иллюстративные сообщения. В рекламных изданиях часто встречаются весьма увлекательные, но не совсем понятные названия, которые заставляют адресатов открывать письма и посмотреть, что внутри. Например, возьмем рекламное письмо от платформы Ozon, рекомендуемое похожее на просмотренные покупателями товары, но уже проданные, названием которого является: «как две капли воды!», но все-таки оно остается не полностью понятным, пока не откроют письмо и не прочитают всё содержание. Приведем еще один пример – интернет-мем, фраза на картинке которого значит: - *Можно прийти к вам на обед? —Только одной ложки будет достаточно.* Если взять текст без картинки, данная просьба, кажется, нормальной, и адресат, вполне вероятно, будет согласен с приглашением адресанта к себе в гости. Но на самом деле, данное предложение носит коннотативное значение – одну чрезвычайно большую ложку (см. рис. 9)!



Рисунок 9 – Интернет-мем «только одну ложку!»

3) Вербальный текст (д) и изображение (к)

Третий вид поликодовых текстов имеет в виду такие тексты, в которых вербальный текст передает информацию денотативно, а изображение – коннотативно. Данный тип поликодовых текстов присущ комментирующим сообщениям. Такие тексты часто встречаются в галереях, где рисунки часто показаны с комментариями или описанием (особенно это касается работ современных стилей, например, стиля абстракционизма – *примечание наше*), чтобы посетители могли понять идею художников.

4) Вербальный текст (к) и изображение (к)

Последний тип поликодовых текстов состоит из двух частей коннотативного характера передачи информации. Они характерны для символических сообщений. Типичными примерами данного типа поликодовых текстов являются символы тех или иных мероприятий или международных организаций. Например, возьмем символ зимних Олимпийских игр в Пекине 2022-го года, который состоит из пяти колец, Beijing (Пекин), иероглифа «冬» (зима) и 2022 (год проведения) (см. рис. 10). Увидев буквы «пять колец» или картинку с нарисованными пятью кольцами, сразу возникает их ассоциация с Олимпийскими играми, это происходит именно благодаря коннотативному значению данного поликодового текста.



Рисунок 10 – Символ зимних Олимпийских игр 2022

Изучая классификацию Л. Бардена, Е.Е. Анисимова отметила, что в первом и втором типах поликодовых текстов доминирующее место занимает иконическая часть, в третьем типе, наоборот, вербальный текст доминирует над изображением, а в четвертом типе поликодовых текстов вербальные и иконические компоненты равноправны по уровню доминирования, при этом автор в качестве примера представляла картинку с выраженной эстетической значимостью, которая сопровождала комментарий поэтического стиля [Анисимова 2003, с. 12].

Основываясь на отношениях между вербальной и невербальной частями поликодовых текстов, С.Д. Зауэрбир разделил их на четыре группы по референтной соотнесенности двух частей:

1) поликодовые тексты с параллельной корреляцией, в которых информация, передаваемая вербальным текстом и иконическими компонентами, полностью совпадает;

2) поликодовые тексты с комплементарной корреляцией, в которых информация, передаваемая вербальным текстом и иконическими компонентами, частично перекрывает друг друга;

3) поликодовые тексты с субститутивной корреляцией, в которых информация, передаваемая вербальным текстом, замещается изображениями;

4) поликодовые тексты с интерпретативной корреляцией, в которых содержание вербального текста и рисунок не прямо соприкасаются друг с другом, но связывается на уровне ассоциации [Sauerbier 1978, с. 42-43].

Похожая классификация, рассматривающая отношения между вербальной и

изобразительной частями, также представляется американским теоретиком комиксов МакКлаудом, который выделял поликодовые тексты по вкладу двух частей в передаче смысла текста:

- 1) поликодовые тексты, в которых иконическая часть только иллюстрирует вербальную, без дополнительного значения;
- 2) поликодовые тексты, изобразительные компоненты которых преобладают над вербальными, а в вербальном тексте отсутствует значительная информация, добавляющаяся к значению изображений;
- 3) поликодовые тексты, в которых вербальный текст и иконические элементы передают одну и ту же информацию;
- 4) поликодовые тексты, где одна из двух частей дополняет или усиливает другую;
- 5) поликодовые тексты, состоящие из вербальных и изобразительных компонентов, передающих разные сообщения, непересекающихся друг с другом;
- 6) поликодовые тексты, вербальный текст которых служит неотделимой частью иконического компонента;
- 7) поликодовые тексты, идея которых передается обеими частями, при этом одна часть не может полностью передать смысл данного текста самостоятельно [McCloud 1993, с. 153-155].

Здесь необходимо отметить, что хотя в данной классификации рассматриваются только отношения между вербальными и изобразительными элементами печатных поликодовых текстов, она пригодится и цифровым поликодовым текстам.

Рассматривая тексты с точки зрения степени участия иконических компонентов в организации текста, Е.Е. Анисимова выделяла три основных типа текстов в зависимости от наличия изобразительных компонентов и уровня связности изображений с вербальным текстом: *тексты с нулевой* креолизацией, тексты с *частичной* креолизацией и тексты с *полной* креолизацией.

В текстах первого типа изобразительный компонент отсутствует и не имеет смысловой роли в текстообразовании. В других двух типах текстов

изобразительные компоненты «участвуют в организации текстов в разной степени связности и слитности с вербальной частью поликодовых текстов» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63]. «Вербальный текст в текстах с частичной креолизацией относительно автономен, не столь зависим от иконических компонентов, и при этом отношения между вербальной и иконической частями – автосемантические, т. е. данные две части сами по себе могут отдельно пониматься, и изображение, следовательно, служит факультативным компонентом в создании содержания текста» [Анисимова 2003, с. 15]. Такие тексты часто встречаются в газетах, журналах, художественной литературе и др., где тексты сопровождаются разными рисунками, фото или иллюстрациями [Там же, с. 15]. В.А. Сенцова, рассматривая подобный тип поликодовых текстов, отмечала, что в данном случае вербальный текст и невербальные элементы дополняют друг друга, и общее значение, передаваемое целыми поликодовыми текстами, будет усилено взаимодействием двух частей [Сенцова 2017, с. 17-18].

В текстах третьей группы вербальный текст не может самостоятельно существовать без иконических компонентов, так как в данном случае между двумя частями складываются синсемантические отношения, т. е. текст будет непонятным, или будет возникать недоразумение, ошибка при его восприятии читателями. Иконические элементы в текстах данного типа являются облигаторными (необходимыми) компонентами, на которых ориентирован вербальный текст. Примерами можем брать рекламу, плакаты, комиксы, карикатуры и др. [Анисимова 2003, с. 15].

Основываясь на типологии Е.Е. Анисимовой, А.А. Бернацкая представила классификацию поликодовых текстов⁶ по степени креолизации: – текст **сильной креолизации**, текст **умеренной креолизации** и текст **слабой креолизации**.

В первую группу входят тексты, вербальная и невербальная часть которых участвуют в создании текста со взаимной синсемантикой, между двумя частями установлена такая тесная связь, что они не могут существовать изолированно; а

⁶ В терминологии авторов – креолизованный текст.

умеренная креолизация обозначает, что в текстах одна часть, несущая основной смысл текста, явно доминирует над другой, которая выполняет лишь вспомогательную функцию; под текстами слабой креолизации понимаются поликодовые тексты, невербальной частью которых служат традиционные паралингвистические средства коммуникации, например, графические, кинетические, звуковые и др. При этом А.А. Бернацкая подчеркивала, что введение представления о текстах слабой креолизации необходимо, потому что в современном информационном веке «чистые тексты» с нулевой креолизацией уже почти не существуют, а понятие слабой креолизацией стало более правомерным. Тем более любой письменный текст представляется разным размером и гарнитурой шрифта, это в определенной степени уже можно считать креолизацией, не говоря уже о цвете, верстке, пунктуации [Бернацкая 2000, с. 109].

О.В. Пойманова представляла некоторые способы классификации поликодовых текстов⁷ по несколько другим критериям.

Во-первых, по гетерогенности составляющих текстов: поликодовые тексты разделяются на тексты **нулевой степени гетерогенности**, которые имеются в виду чисто вербальные или чисто изобразительные тексты; и тексты **ненулевой степени гетерогенности** – тексты, сочетающие вербальные и иконические элементы.

Во-вторых, по характеру иконической части автор выделяет **статичные** (например, рекламные плакаты в магазинах или на улицах, сопровождающиеся изображениями тексты в журнале, книге и т. д.), **двухмерные** (например, поликодовые тексты в кино, видеоролики, телепрограммах и др.), и **трехмерные** поликодовые текстов (например, слова персонажей опер, пьес, спектаклей и др.).

В-третьих, по характеру вербальной части выделяются **устные** и **письменные** поликодовые тексты, в устные тексты включают «живую речь и запись данной речи с помощью технических средств» [Пойманова 1997, с. 9]; а в письменные тексты входят рукописи, и печатные тексты, причем печатные тексты еще могут разделяться на статичные и динамичные (например, рекламные тексты в

⁷ В терминологии автора – видеовербальный текст.

телевидении). Кроме того, по данному критерию также выделяются «**тексты, включающие знаки одного естественного языка**, и, соответственно, **тексты, включающие знаки нескольких естественных языков**» [Там же, с. 10], например, субтитры фильмов на двух языках.

Четвертым критерием является роль изображений в организации текстов, и соотношение объема передачи разными знаками информации. По этому критерию выделяются следующие группы:

1) репетиционные поликодовые тексты, в которых иконическая часть в основном повторяет содержание вербального текста, причем полное повторение, подчеркивала О.В. Пойманова, не может быть осуществлено из-за специфики разных знаковых систем;

2) аддитивные, в которые иконические компоненты служат неотъемлемыми элементами в создании текстов, содержа важную дополнительную информацию;

3) выделительные, когда вербальный текст передает больше информации, чем иконические составляющие, при этом иконические элементы только подчеркивают часть содержания вербального текста;

4) оппозитивные, под которыми понимаются такие тексты, когда вербальная и иконическая части текста передают противоречащую друг другу информацию. Данные поликодовые тексты часто встречаются в комедиях, комиксах, карикатурах и др. юмористических жанрах;

5) интегративные, в которых иконические компоненты встроены в вербальную часть текста, или две его части взаимодополняют друг друга и совместно передают информацию;

6) изобразительно-центрическими текстами являются такие тексты, когда ведущую роль поликодовых текстов играют иконические компоненты, а вербальный текст выполняет только пояснительную или конкретизирующую функцию.

Следующим, уже *пятым критерием*, служит связь, объединяющая вербальные и иконические элементы текста. По данному критерию выделяются тексты **эксплицитно выраженных связей** и тексты **эксплицитно невыраженных**,

т. е. имплицитных связей [Пойманова 1997, с. 92].

Основываясь на существующих классификациях, В.А. Сенцова представляла еще вербально-доминирующие поликодовые тексты, в которых вербальный текст занимает ведущее место, он независим от невербальных компонентов, усиливающих содержание вербальной части, играющих факультативную, вспомогательную, дополняющую, вторичную роль в организации текстов [Сенцова 2017, с. 37].

Типология современных поликодовых текстов ограничивается не только рассмотрением текстов с точки зрения различных корреляций между вербальной и иконической частями, а еще по количеству знаковых систем, участвующих в организации поликодовых текстов. Так, А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина представляют два вида поликодовых текстов:

1) поликодовые тексты из двух семиотических систем, т. е. вербального текста и изображений;

2) поликодовые тексты из трех семиотических систем, т. е. вербального текста, изображений и, например, тактильных или аудиальных компонентов [Мусохранова, Крапивкина 2014].

Необходимо отметить, что благодаря развитию современной техники уже имеются поликодовые тексты, созданные на основе четырех семиотических систем (языковой, визуальной, аудиальной и тактильной), например, поле обзора, увиденный в очках виртуальной реальности.

В современной цифровой среде поликодовые тексты иногда еще обладают гипертекстовой особенностью, когда в тексте расположены гиперссылки на связанные с темой данной тексте ресурсы или на подробное описание какого-то фрагмента текста. Исходя из этого выделяются два типа поликодовых текстов по гипертекстовой сложности – тексты с гиперкодом (в тексте существует объектные гиперссылки) и без него [Там же].

Что касается поликодовых текстов с обучающей/ учебной целью, В.А. Сенцова в своей работе представила такое определение: «под обучающим/ учебным поликодовым текстом понимается аутентичный или смоделированный текст, в

котором взаимодействие вербального и невербального компонентов позволяет эффективно решать задачи формирования и развития определенных навыков или умений» [Сенцова 2017, с. 56].

В заключение представим обобщающую классификацию поликодовых текстов (см. табл. 3).

Таблица 3 – Классификация поликодовых текстов

Критерия классификации	Виды поликодовых текстов
<p>По корреляции между вербальной и изобразительной частями (денотативный (д) или коннотативный (к) тип передачи информации) (Л. Барден)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вербальный текст (д) и изображение (д); - вербальный текст (к) и изображение (д); - вербальный текст (д) и изображение (к); - вербальный текст (к) и изображение (к)
<p>По референтной соотнесенности вербальной и изобразительной частей (С.Д. Зауэрбир)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - поликодовые тексты с параллельной корреляцией; - поликодовые тексты с комплементарной корреляцией; - поликодовые тексты с субститутивной корреляцией; - поликодовые тексты с интерпретативной корреляцией.
<p>По вкладу вербальной и изобразительной частей в передаче смысла текста (МакКлауд)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - иконическая часть только иллюстрирует вербальную, без дополнительного значения; - изобразительные компоненты преобладают над вербальными, а в вербальном тексте отсутствует значительная информация, добавляющаяся к значению изображений; - вербальный текст и иконические элементы передают одну и ту же информацию; - одна из двух частей дополняет или усиливает другую; - две части передают разные сообщения, непересекающихся друг с другом; - вербальный текст служит неотделимой частью иконического компонента; - обе части передают идею поликодового текста, при этом одна часть не может полностью передать смысл данного текста самостоятельно.

По степени участия иконических компонентов в организации текста (Е.Е. Анисимова)	- поликодовый текст с нулевой креолизацией; - поликодовый текст с частичной креолизацией; - поликодовый текст с полной креолизацией.
По степени креолизации (А.А. Бернацкая)	- текст сильной креолизации; - текст умеренной креолизации; - текст слабой креолизации.
О.В. Пойманова	- по гетерогенности составляющих текстов: тексты нулевой степени гетерогенности и тексты ненулевой степени гетерогенности; - по характеру иконической части : статичные, двухмерные и трехмерные поликодовые тексты; - по характеру вербальной части : устные и письменные поликодовые тексты; - по роли изображений в организации текстов: репетиционные, аддитивные выделительные, оппозитивные, интегративные и изобразительно-центрические поликодовые тексты; - по связи между двумя частями: тексты эксплицитно выраженных связей и тексты эксплицитно невыраженных связей.
По количеству знаковых систем (А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина)	- поликодовые тексты из двух семиотических систем; - поликодовые тексты из трех семиотических систем.

1.2.3 Использование поликодового текста в системе обучения иностранному (русскому) языку

В настоящее время цель обучения иностранным языкам заключается в формировании у учащихся коммуникативной компетенции, т. е. способности средствами языка выразить свои коммуникативные намерения в условиях речевой ситуации с учетом диалога культур [Азимов, Щукин 2009, с. 98]. Язык служит инструментом коммуникации, на практических занятиях по иностранному (русскому) языку учащиеся обретают возможность использовать язык для

реализации различных коммуникативных задач, поэтому внимание преподавателей фокусируется на том, как повышать действенность и эффективность практических занятий по иностранному (русскому) языку.

Одним из важнейших средств в плане реализации ведущей цели обучения иностранному (русскому) языку было и остается использование наглядности, которая в новых условиях приобретает всё бóльшие возможности, не теряя всего того, что было наработано предыдущими поколениями методистов.

Современные поликодовые тексты «как один из продуктов развития информационно-коммуникационных технологий, характеризующиеся сочетанием вербальных и невербальных элементов, ясностью и интерактивностью, в настоящее время имеют значительный потенциал применения в обучении иностранным языкам, не говоря уже о том, что традиционные виды таких текстов, чаще всего представляемых сочетанием вербального текста и традиционных статичных иллюстраций, уже давно использовались в различных учебниках и учебных пособиях по тем или иным предметам» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63]. Немецкий психолог и педагог В. Шноц, например, давно уже предлагал, чтобы предметное обучение (обучение истории, биологии, физике и т. д.) в школе проводилось в интегрированной форме, т. е. с использованием визуальных и текстовых средств [Schnotz 2002, с. 111].

«Эффективность и актуальность их применения в обучении иностранным языкам подтверждаются прагматичностью и необходимостью реализации дидактического принципа наглядности, согласно которому обучение должно основываться на конкретных образах, познание необходимо приводиться от чувственного восприятия к абстрактному мышлению (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьева, П.Ф. Каптерев, А.Н. Шукин и др.)» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63], чтобы мыслительное развитие учащихся, как было отмечено выше, «базировалось на чувственно-наглядных впечатлениях» [Артёмов 1969, с. 279].

Рациональность использования поликодовых текстов также подтверждается положениями психолингвистики. Как отмечал А.А. Леонтьев, в нашем мышлении

«наряду с дискурсивными, понятийными компонентами работают наглядно-образные, эмоционально-аффективные, даже моторные» [Леонтьев 1972, с. 25].

Паралингвистические компоненты придают текстам наглядный характер, могут дополнить содержание вербального текста, в определенных случаях еще и несут стилистическую окрашенность [Бринюк 2016, с. 65]. Важность невербальных элементов утверждается Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым, которые справедливо отмечали, что «специалисты психолингвистики стремятся выявить роль иконических средств в смысловом восприятии текста, а также управлять этим процессом, устанавливая разные сочетания между вербальными и невербальными компонентами» [Сорокин, Тарасов 1990, с. 180].

Безусловно, значительную долю знаний о мире человек получает именно с помощью органов зрения, т. е. по разнообразным визуальным средствам. Кроме того, «наибольшая часть социально значимых, богатых и существенных для общества знаковых систем ориентирована на восприятие посредством зрения и слуха» [Якобсон 1985, с. 323], к тому же, «когда глаза говорят одно, а язык – другое, опытный человек полагается на язык глаз» [Emerson 1836, с. 30].

Поликодовые тексты, по мнению А.Г. Сонины, обладают большей эффективностью в передаче информации, чем традиционные вербальные тексты, оттого что поликодовые тексты воспринимаются одновременно несколько каналами и создаются по более гибкой структуре, облегчающей разделение адресатом на части во время восприятия содержания текстов [Сонин 2006].

Наглядно представляемый материал, помогающий восприятию изучаемой темы учащимися, повышает его психологическую приемлемость, облегчает учебный процесс, вызывает интерес к изучаемому содержанию и тем самым активизирует мотивацию учащихся к дальнейшему изучению. Кроме того, восприятие поликодовых текстов способствует развитию ассоциативного мышления учащихся, что позволяет прочно запоминать изучаемые материалы. Поликодовые средства могут еще использоваться как материал для закрепления знаний в форме разнообразных упражнений. Как отметила М.Б. Ворошилова, к «впечатлению глаза», т. е. визуальной информации, адресат обычно относится с

большим доверием [Ворошилова 2013], в чём и заложена обусловленность применения поликодовых текстов в учебном процессе.

Несмотря на то, что развитие современных технических средств принесло широкое распространение поликодовых текстов в процессе обучения, дало новые возможности создания и использования материала с такими текстами, саму поликодовость как средство обучения нельзя считать новым явлением, так как поликодовые средства, если рассматривать их в широком смысле, появились, в принципе, в самом начале вместе с появлением обучения, потому что, если преподаватели показывают или объясняют что-нибудь не только словами, но еще и разными жестами, мимикой, иногда даже своими действиями и пр. (что часто используется в процессе обучения иностранным языкам), то это уже можно считать, что процесс обучения проводится с поликодовостью на уровне устного общения, при этом вербальным компонентом служат слова преподавателя, а невербальными элементами – визуальные наглядные средства (жесты, мимика, действия преподавателя), в них еще могут входить и тембр, тон и интонация преподавателя, оказывающие влияние на правильное понимание учащимися услышанных слов.

На уровне «письменного общения поликодовость проявляется в сообщениях, значение которых складывается из вербальных и невербальных знаков, например, изображений, шрифтов и пр.» [Лебедева, Куваева 2020, с. 30]. М.Б. Ворошилова подчеркивала важную роль цвета в поликодовых текстах, считая его одним из важнейших компонентов таких текстов. Она же вывела четыре функции цвета в восприятии поликодовых текстов на основе существующих исследований:

- 1) аттрактивная функция, т. е. функция привлечения внимания адресата;
- 2) смысловыделительная функция, когда слова или фрагменты вербального текста, несущие наиболее значимый смысл или важную информацию, выделяются разными цветами;
- 3) экспрессивная функция, которая оказывает влияние на эмоциональную сферу воспринимающих текст;
- 4) символическая функция, т. е. способность обозначать абстрактные понятия, выраженные определенными цветами [Баскаков 1967; Пэдхем

1978; Миронова 1984; Кондаков 1990; Анисимова 2003; цит. по: Ворошилова 2007, с. 77].

В данных случаях паралингвистические компоненты, в отличие от тех же в устном общении, не только помогают в правильном декодировании текстов, но и нередко значительно влияют на их смысл, так как «один и тот же текст, но с различными иллюстрациями, будет по-разному оцениваться реципиентами» [Вашунина 2008, с. 82].

Приведем пример, как разные шрифты и изображения могут изменить смысл одного и того же вербального текста (см. рис. 11 и рис. 12).



Рисунок 11 – «Жди меня!»



Рисунок 12 – «Я справлюсь!»

Традиционные поликодовые средства, состоящие из вербального текста и иконических компонентов, уже давно используются в разных учебниках и пособиях и на занятиях по иностранному (русскому) языку.

На фоне бурного развития коммуникации в цифровой среде наблюдается такая тенденция, что информация всё реже передается только «одной семиотической системой (вербальным текстом)» [Kress 2003 (а), с. 106], потому что,

как отмечал Г. Кресс, «одна знаковая система⁸ недостаточна для полной передачи смысла» [Там же, с. 107]. «Разные модальности в тексте автор использует с разной целью, придавая каждой модальности разную информационную нагрузку, а вербальная часть текста больше не может полностью передать значение текста» [Там же, с. 108].

«Сочетание нескольких семиотических систем в одном тексте является типичным свойством текстов в цифровой среде» [Кибрик 2010, с. 147], как подчеркивал А.А. Кибрик, «максимальное разнообразие одновременно используемых знаковых систем⁹ характерно для современного интернета, сочетающего множество взаимодействующих средств – графических (как статических, так и движущихся) и звуковых» [Там же, с. 147]. Поэтому диапазон невербальных составляющих поликодовых текстов в цифровой среде гораздо шире, чем в традиционных текстах, они не ограничиваются только статичными изображениями, но комбинируются еще и с возможностью сопровождаться звуками, фоновой музыкой, динамичными картинками и др. [Burnett 2002; Kress 2003(b)].

Использование поликодовых текстов «расширяет виды памяти, комбинируя воздействие на разные органы чувств, и таким образом повышает степень стимуляции в сознательной деятельности, помогает прочной памяти и воздействует на переработку из полученных знаний собственной усвоенной информации» [Гез 1991, с. 131].

Исходя из вышесказанного, можем увидеть, что невербальные элементы поликодовых текстов, безусловно, играют значительную роль в текстообразовании, оказывают огромное влияние на результат передачи информации. Однако, важности вербального текста никак нельзя игнорировать. Р. Вудс и К. Хастингс отмечают, что, «по данным статистики, в настоящее время средняя величина слов, встречаемых и воспринимаемых пользователями интернета и социальных сетей, составляет сотни тысяч, причем большинство из них сопровождаются различными визуальными знаками» [Woods, Hastings 2009, цит. по: Кривенко 2022, с. 20]. В

⁸ В терминологии автора – модальность.

⁹ В терминологии автора – модальность.

современных жанрах цифровых текстов, таких, как, например, посты, блоги, лонгриды, комментарии и др. в социальных сетях, в большинстве случаев используются знаки не только одной семиотической системы. Например, как в соцсетях в России (в ВКонтакте, в Инстаграме и др.), так и в распространенных соцсетях в Китае (Xiaohongshu, Weibo, Моменты в Wechat и др.), вербальный текст даже ограничивается определенным количеством знаков, посты появляются с доминированием визуальных элементов (картинок, фото или видео).

Как мы уже указывали, обе части поликодовых текстов, как вербальная, так и невербальная, необходимы и неотделимы друг от друга. Данный критерий будет применен при разработке материала с поликодовостью в обучении иностранному языку. Важность использования негомогенных частей в процессе коммуникации уже давно была утверждена в педагогике. Известный российский психолингвист Н.И. Жинкин считал, что «информация, воспринимаемая по разным каналам, в том числе вербальная и иконическая, интегрируется и перерабатывается адресатом в едином универсально-предметном коде мышления» [Жинкин 1982, с. 267]. Кроме того, «при глубинном восприятии и усвоении языка принципиальных различий между декодированием вербальных и иконических знаков не существует, поэтому при восприятии поликодовых текстов совершается двойная расшифровка включающей в нем информации: на извлечение главной идеи из иконической части влияет вербальная часть, при этом на вербальную часть накладывается и мысль иконической, и благодаря взаимодействию двух частей создается единое общее смысловое целое» [Головина 1986, с. 32].

Помимо большого выбора разнообразных невербальных средств, по сравнению с традиционными печатными текстами, другими типичными особенностями цифровых поликодовых текстов в медиасфере являются гибкость и изменяемость, так как тексты в цифровой среде, как отмечали Д. Бартон и К. Ли, часто «трансформируются, изменяются и иногда дополняются читателями, которые тем самым и входят в список соавторов текстов, и причем изменения, вносимые читателями в тексты, также несут поликодовое свойство в большинстве случаев» [Barton, Lee 2013, цит. по: Кривенко 2022, с. 21], и причем изменения, вносимые

читателями в тексты, также несут поликодовое свойство в большинстве случаев, потому что когда читатели, например, оставляют комментарии под какими-либо текстами, нередко прикладывают еще изображения, мемы, эмодзи, и даже движущиеся GIF-картинки к самому вербальному тексту комментариев; или выделяют фрагменты текстов ярким цветом, цитируют предложения из текстов прописными буквами в своих постах-рассылках и т. д. Как представляется, эти свойства подобных текстов применимы и в методике обучения иностранному (русскому) языку.

К.С. Сыроватская, изучая поликодовые тексты, отмечала, что «отличительные текстообразующие параметры данных текстов обуславливают специфику действий по осмыслению поликодовых текстов и предполагают становление нового типа читателя: читателя-зрителя, читателя-аналитика, читателя-соучастника процесса порождения текста» [Сыроватская 2015, с. 99].

Интерес к методическому потенциалу поликодовых текстов, обусловленному развитием современных технологий, неуклонно растет. Благодаря появлению разнообразных платформ обучения иностранным языкам и РКИ и постоянной реформе и инновации формы организации занятий в настоящих аудиториях, новые виды поликодовых текстов становятся более распространенными и необходимыми. «Появление новых способов организации и представления материала в виде графиков, видео, анимации и др.» [Азимов 2011, с. 46], согласно Э.Г. Азимову, «стало преимуществом обучения в цифровом образовательном пространстве» [Там же, с. 46].

Опираясь на диссертационное исследование, проведенное В.А. Сенцовой [Сенцова 2017], в обобщенном виде назовем методические задачи, которые «помогает решить использование поликодовых текстов в обучении РКИ:

- ускорение формирования коммуникативной компетенции;
- значительное расширение возможностей формирования лингвострановедческих навыков;
- усиление мотивации учащихся и повышение интереса к учебе;
- создание речевых ситуаций даже в условиях неязыковой среды;

- обеспечение тренировки для развития разных видов речевых деятельностей;
- усиление интерактивности на этапе закрепления знаний;
- формирование приятной атмосферы на занятиях;
- воспитание нравственных критериев;
- развитие творческого мышления и способностей;
- повышение эстетических вкусов и их разнообразия;
- формирование критического мышления и привитие привычки к рефлексии;
- обогащение содержания, форм организации уроков» [Там же, с. 152].

Особая роль цифровых поликодовых текстов¹⁰ в онлайн-обучении РКИ изучается М.Ю. Лебедевой и А.С. Куваевой, которые писали, что «цифровые поликодовые тексты, реализующие принцип наглядности в процессе обучения, позволяют удерживать внимание студента, снижают степень когнитивной нагрузки, служат способом семантизации незнакомой лексики, создают дополнительную зрительную опору для студентов-инофонов» [Лебедева, Куваева 2020, с. 30]. Важность цифровых поликодовых текстов в обучении РКИ также подчеркивается А.А. Акишиной и А.В. Тряпельниковым¹¹, которые считают, что использование интернета и мобильных приложений может расширить возможности учебной деятельности, придавая ей коммуникативный и интерактивный характер [Акишина, Тряпельников 2018, с. 209].

Рассматривая влияние поликодовых текстов на повышение результативности в учебном контроле в китайской аудитории, Е.О. Кузьмина отмечает, что данные тексты, во-первых, положительно сказываются на лексических догадках при встрече с незнакомыми словами; во-вторых, повышают качество и скорость восприятия учащимися общего содержания текста и выделения главной мысли, заложенной в тексте [Кузьмина 2021, с. 12].

Ф.В. Дердизова рассматривает поликодовые тексты как средство визуализации учебного материала, так как невербальные компоненты представляют возможность зрительным способом передачи информации,

¹⁰ В терминологии авторов – мультимодальные тексты.

¹¹ В терминологии авторов – кибертекст.

заложенной в тексте, и в процессе восприятия поликодовых текстов учащиеся преобразуют вербальную часть в визуальную [Дердизова 2016, с. 95].

О.А. Галанова и О.М. Овчинникова, изучая особенности использования поликодовых текстов при обучении говорению в рамке профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, отмечают, что «изобразительный компонент информационной основы речевой деятельности иноязычного говорения в силу своей наглядности и одномоментной представленности способствует быстрому пониманию информации, а создание повышенного эмоционального фона за счет цветовых решений, композиции и ритма изображения ведет к более эффективному запоминанию профессионально значимого знания и стимулирует создание речевого продукта» [Галанова 2009, с. 94].

Таким образом, поликодовые тексты при обучении иностранному (русскому) языку обладает рядом особенностей. Методический потенциал данных текстов заключается в том, что они могут быть использованы не только при обучении различным аспектам языка и видам речевых деятельностей, но и на разных этапах обучения – в введении, закреплении и контроле знаний. Использование поликодового текста помогает снимать языковые трудности, облегчать эмоциональное напряжение учащихся, создавать благоприятную психологическую атмосферу, пробуждать интерес учащихся к изучаемым темам, и тем самым повышает общую эффективность обучения.

1.2.4 Роль поликодового представления информации в формировании грамматических навыков

Грамматика русского языка, как уже было сказано выше, оказывается иностранным студентам весьма трудной из-за большого расхождения с их родным языком, наличия многочисленных грамматических форм, отличающихся тонкими семантическими различиями, свойственными языкам синтетического типа. Недостаточное владение грамматическими навыками неизбежно приводит к

коммуникационным неудачам во всех видах речевой деятельности. И для того, чтобы этого не происходило, необходимо использовать все возможности, которые могут облегчить процесс формирования этих навыков, снимать психологические и языковые трудности, встречаемые учащимися в процессе овладения теми или иными грамматическими и прочими явлениями.

В современных условиях «при обучении грамматике невербальные компоненты учебных материалов могут использоваться на самых разных этапах формирования грамматического навыка» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 62]. И в этом отношении «внедрение в текстовое описание тех или иных грамматических правил, в тексты самих упражнений иконических компонентов помогает восприятию учебного материала, его усвоению, делая трудно воспринимаемое абстрактное грамматическое явление более конкретным и понятным через различные схемы, рисунки, иллюстрации и др.» [Там же, с. 62].

Кроме того, использование поликодового текста в процессе обучения грамматике помогает создавать определенные речевые ситуации – основы для формирования коммуникативной компетенции у учащихся. Как отмечает А.П. Старков, «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].

Паралингвистические компоненты «обогащают содержание текста, придавая тексту наглядный характер, облегчая понимание вербального текста. Благодаря уместной организации и сочетания различных невербальных компонентов учебный материал систематизируется и прочно запоминается» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 62].

Важно заметить, «насколько проще и в значительной степени дешевле стал сам процесс издания подобных материалов благодаря невероятно изменившейся технике книгопечатания» [Там же, с. 62]. В старых учебниках приходилось прибегать к услугам художников (не будем здесь говорить о том, что главная роль

при этом, естественно, оставалась за авторами-методистами), примером этого может послужить упражнение из учебника для школьников «Русский язык 1» издательства «Русский язык», в котором традиционное упражнение типа «Вместо точек вставьте нужные окончания» представлено в форме, рассчитанной на заинтересованность учеников (см. рис. 13).

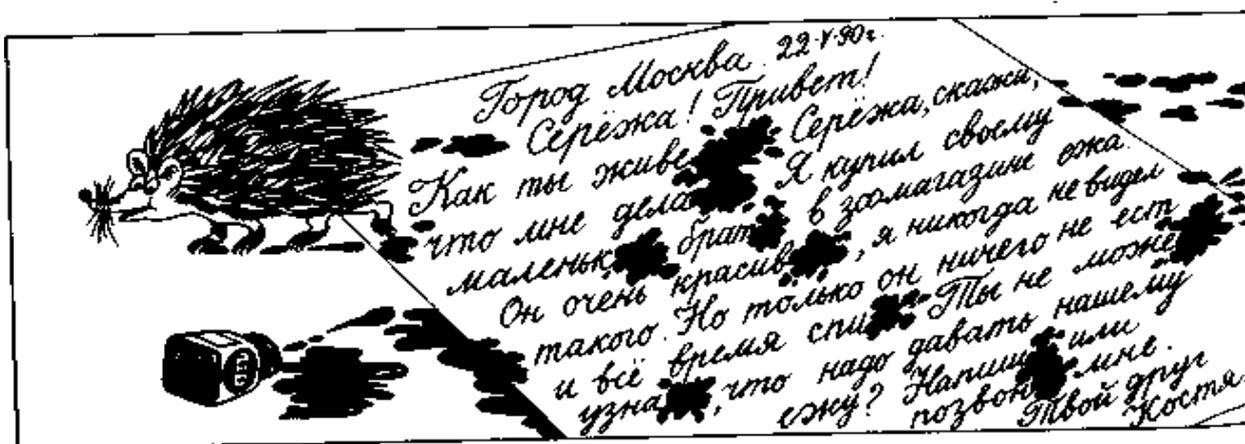


Рисунок 13 – Упражнение в учебнике «Русский язык 1»

Подобные формы поликодовости, как мы сказали, «используются в методике с самых давних пор, о чём свидетельствует последний пример, другое дело, что современные технические возможности в этом виде поликодовости обогатили методику новыми, такими формами и средствами, как разные формы верстки, в т. ч. шрифты в разнообразных очертаниях, богатая цветовая палитра, соединение изображения со звуком, даже движением и пр.» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63].

По мнению Е.Е. Анисимовой, зачастую невербальная часть поликодовых текстов имеет более высокую информационную емкость в сравнении с вербальным текстом [Анисимова 2003, с. 3], особенно когда речь идет об объяснении грамматических явлений, которые отсутствуют в родном языке учащихся. Нередко встречается такая ситуация, когда какое-то грамматическое явление трудно объясняется только словами, но будет более понятным, если показывается с помощью картинок, анимации. Одним из наиболее ярких примеров в этом отношении является тема «Глаголы движения», формирование навыков потребления которых невозможно без использования наглядных средств на всех

стадиях их формирования.

В современных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному довольно часто используются различные иллюстрации, в том числе и при представлении грамматического материала. Благодаря использованию хорошо подобранных иллюстраций параллельно с вербальным объяснением абстрактное грамматическое понятие становится более конкретным и понятным, что обеспечивает как более быстрое понимание, так и более прочное запоминание изучаемого материала. Паралингвистические средства в учебном материале служат «текстообразующим компонентом», способствующему увеличению объема передаваемой информации текста. Вербальные тексты с сопровождающимися разнообразными изобразительными компонентами в учебном материале по русскому языку как иностранному образуют смысловое целое, и при семантизации этих невербальных элементов восприятие адресатом вербального текста облегчается, и расширяется тем самым смысловая нагрузка текста.

Т.А. Дмитриенко отмечает «важность воздействия поликодовых текстов на подсознательную сферу с помощью эмоциональной включенности для эффективного закрепления изученных знаний» [Дмитриенко 2018, с. 26]. Основываясь на данной особенности семиотически осложненных текстов, Т.А. Дмитриенко выделила «ряд преимуществ таких текстов: они расширяют смысловую нагрузку, облегчают восприятие и анализ содержания текстов, влияют на эстетическую и эмоциональную сферы обучающихся, расширяют объем усваиваемого материала, снижают утомляемость при изучении иностранного языка» [Там же, с. 26].

Психолингвистические исследования доказывают, что информация, передаваемая с помощью несколько семиотических кодов (вербальных и невербальных), легче воспринимается, так как в процессе восприятия содержание, заложенное в вербальной и невербальной частях поликодового текста, интегрируется и перерабатывается адресатом в едином коде мышления. В связи с этим внедрение в учебный материал разнообразных невербальных средств, хорошо сочетающихся с вербальными текстами, считается не только рациональным, но

даже и нужным. Особенно это касается обучения грамматике русского языка, абстрактной и скрывающейся за словами и предложениями, нередко, например, вызывается недоумение у китайских учащихся при изучении глаголов движения без недостаточного использования наглядных невербальных средств.

По мере развития современных технологий, выбор невербальных средств становится богаче, что позволяет делать учебный процесс более интересным, помогая учащимся прочнее запоминать усваиваемые знания и быстрее формировать необходимые навыки. Как отмечала И.А. Зимняя, «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 2000, с. 73].

Однако, совсем не следует считать, что чем разнообразнее невербальные средства используются в учебном материале, тем лучше они помогают учащимся воспринимать изученное содержание. Потому что все положительные эффекты, указанные нами выше, играют роль только при уместном использовании и рациональной организации любых невербальных средств при обучении. Так что перед преподавателями стоит непростая задача – подбор невербальных средств, максимально повышающих эффективность обучения.

Развитие информационных технологий предоставляет авторам и преподавателям возможности выбирать невербальные компоненты во время создания поликодовых текстов в зависимости от определенных целей педагогического процесса. Поэтому методисты, изучив особенности, преимущества и недостатки каждого вида невербальных элементов, определив степень и корректность их возможных комбинаций с вербальными средствами, предлагают учебные средства, которые должны полностью соответствовать решаемой дидактической задаче. Данный фактор чрезвычайно важен при создании поликодовых наглядных материалов при обучении глаголам движения с приставками китайских учащихся, потому что степень и корректность восприятия учащимися поликодовых текстов непосредственно влияет на результативность овладения изучаемой темой. Например, фоновую музыку, не связанную с темой в

упражнениях, излишние действия или анимацию в Power Point и другие «великолепные» факторы не следует включать в материал на занятиях, так как они только отвлекают внимание учащихся от изучаемого материала.

Другими словами, «имеющееся в интернете разнообразие иллюстративных материалов заставляет преподавателей особенно аккуратно и осторожно подбирать учебные материалы, чтобы они в максимальной степени соответствовали педагогическим задачам» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63]. Более того, «имеющееся богатство иллюстративных средств и возможность их использования в учебном процессе иногда „ослепляет“ преподавателей или авторов учебников своей красотой и занимательностью, что приводит к методическим ошибкам, когда нарушается дидактическая сообразность использования средств наглядности из-за чрезмерной увлеченности и интересности таких элементов» [Там же, с. 63]. Поэтому «важнейшим фактором при использовании поликодовых текстов является степень соответствия текста и графики: сколь бы красивыми и привлекательными они ни были, нужны по большей части совсем обычные средства, имеющие действительную дидактическую эффективность, точно объясняя изучаемое явление и облегчая его понимание» [Там же, с. 63]. Этот важный момент хорошо объяснял А.Н. Леонтьев, как мы уже отметили в первой главе, что для обучения детей числам будет легче научиться считать с помощью простых палочек, чем с помощью игрушечных танков, поскольку эти красивые танки будут настолько перетягивать внимание детей, что дидактический эффект наглядности полностью пропадает [Леонтьев 1975, с. 51].

Исходя из представленных нами примеров можно заметить, что «этот важнейший принцип использования поликодовых текстов довольно часто нарушается, допускаются даже ошибки при иллюстрации грамматических явлений» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63]. Например, в учебнике «Русский язык: первые шаги» Л.Г. Беликовой и др. [Беликова 2016] при иллюстрации глаголов движения представлена таблица, в которой рисунок для обозначения одного из значений разнонаправленного глагола *ездить*, т. е. одно- или многократное движение **туда и обратно** с использованием средств транспорта (*Вчера я ездила в*

театр. Каждый день я езжу в библиотеку Ленина.) показана несколькими стрелками движения в одном направлении (см. рис. 14)! Данная схема, как раз подходит к **однаправленным** глаголам движения при обозначении многократного, **повторяющегося** действия в **одном** направлении: «Каждый раз, когда я шла на работу, я встречала эту девушку. или В школу Таню родители привозят только утром, а после школы она едет домой на автобусе. Так что в схеме под глаголом *ездить* должны быть совсем другие схемы, т. е. $\begin{matrix} \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{matrix}$ и

$\begin{matrix} \longrightarrow \\ \longrightarrow \\ \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{matrix}$ » [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 63].

Представленные схемы с ошибками «не только не показывает сущности разнонаправленных глаголов движения, но приносит отрицательный результат – закрепление у учащихся неправильного представления о характере закрепленного в них значения» [Там же, с. 63].

УРОК 8

Время	ехать				ездить			
	\longrightarrow				$\begin{matrix} \longrightarrow \\ \longrightarrow \\ \longrightarrow \end{matrix}$			
Настоящее	я	еду	мы	едем	я	езжу [ежжу]	мы	ездим
	ты	едешь	вы	едете	ты	ездишь	вы	ездите
	он	едет	они	едут	он	ездит	они	ездят
	Сейчас Виктор едет на работу.				Виктор часто (всегда, иногда) ездит на дачу.			

Рисунок 14 – Таблица глаголов движения *ехать* – *ездить* в учебнике «Русский язык: первые шаги»

Подобная ошибка также встретилась в более современном поликодовом тексте, используемом в качестве учебного материала курсов по РКИ на Ютубе. Иллюстрация, предназначенная для демонстрации разнонаправленного глагола движения *ходить*, сопровождается примером-предложением *Я хожу в театр часто*. Однако представленная иллюстрация, на самом деле, показывает только однократное посещение театра: *Я ходил(а) в театр*. Значит, что в картинке данной отсутствует элемент, демонстрирующий или обозначающий многократность данного движения (см. рис. 15). Также в картинке с однаправленным глаголом движения *идти* не было показано второе значение данного глагола, кроме значения однократного движения в определенное направление, продемонстрированное в данной

иллюстрации, т. е. значение повторяющегося движения в одном направлении, например, *Каждый день, когда я иду в библиотеку, я вижу Аню.*

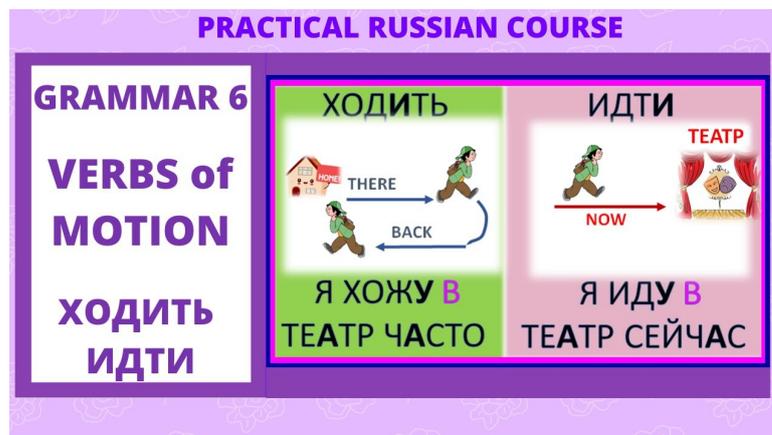


Рисунок 15 – Картинки обозначения глаголов движения

идти – ходить на YouTube (Источник: *Examples of Verbs of Motion with or without prefixes*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2g1yNKT27Q>)

«При поликодовости отображения грамматических правил или явлений главная задача заключается в раскрытии сущности этого явления и соответствии графики его значению, причем не допускается неясность или двусмысленность понимания схем или иллюстраций, тем более ошибок» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 64].

Обобщая вышесказанное, можем сделать вывод, что «в современном цифровом пространстве и времени возникновения обилия возможностей поликодовости материалов надо рассматривать в качестве „палки о двух концах“: при рациональном использовании таких средств обучение грамматике облегчается и становится более эффективным, в противном случае поликодовые средства играют только минусовую роль, мешают восприятию учащимися учебного материала, искажают его сущность и тем самым даже вредят формированию у них грамматических навыков» [Там же, с. 65].

Это свидетельствует о важности тщательного отбора, подготовки и обработки материалов с поликодовой наглядностью для применения на занятиях по РКИ. «Насколько важно выбрать, подготовить и обработать материал с использованием поликодовой наглядности для использования в процессе обучения русскому языку как иностранному, при этом необходимо следовать не столько эстетическому

принципу, сколько принципу соответствия значению и духу грамматического явления. И наша главная задача – так проводить поликодовость изучаемого материала, чтобы помочь учащимся почувствовать „невидимую“ грамматику, ее дух, осуществляя при этом систематизацию и обобщение грамматического явления, сущность которого трудно объяснить только словами» [Там же, с. 65].

В рамках данного исследования нами предлагается классификация поликодовых текстов, направленная на формирование грамматических навыков и основанная на формах их паралингвистических компонентов (см. *табл. 4.*, подробно о средствах обучения русским глаголам движения будет описано в главе 2 – *примечание наше*).

Таблица 4 – Классификация традиционных и современных поликодовых текстов для формирования грамматических навыков

Поликодовые тексты для формирования грамматических навыков	
<i>Традиционные поликодовые (креолизованные) тексты</i>	<i>Современные поликодовые тексты</i>
1. Вербальный текст + статичные иконические компоненты: <i>Предложения-примеры или текст с изображениями, рисунками, иллюстрациями в учебниках.</i>	1. Вербальный текст + статичные или динамичные иконические компоненты: <i>Комиксы, интернет-мемы, посты в соцсетях, анимация без звука, текст с динамичными картинками и др.</i>
2. Вербальный текст + графические компоненты: <i>Таблицы, схемы, текст с указанием цветом или шрифтам, инфографики и др.</i>	2. Вербальный текст + динамично-иконические и аудиальные компоненты: - <i>Видеоролики; мультфильмы; телепрограммы; фрагменты фильмов, сериалов и др.;</i> - <i>Интерактивные упражнения;</i> - <i>Игровые упражнения</i>
3. Вербальный текст + иконические и графические компоненты: <i>Учебные плакаты, афиши; газеты; журналы и др.</i>	
4. Вербальный текст + аудиальные компоненты: <i>Текст со звукозаписей, радио и др.</i>	
5. Вербальный текст + статично-иконические и аудиальные компоненты: <i>Текст с картинками и звукозаписей в учебниках.</i>	

1.2.5 Возможности использования современных поликодовых текстов при обучении русским глаголам движения в китайской аудитории

Глагол всегда и по праву считается самой сложной и самой емкой грамматической категорией в языке, что обусловлено тем, что именно глагол является центром в семантике и построении всего предложения, он, как полагал В.В. Виноградов, «наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи» [Виноградов 1986, с. 220], что подтверждается сложностью его морфологической структуры, разнообразием парадигм и управления. Глагол представляет собой сложную и семантическую структуру, которая включает в себя как лексические, так и довольно сложные и разнообразные грамматические значения. Поэтому глагол всегда занимает важнейшее место в обучении русскому языку.

Среди глаголов как морфологической единицы особо выделяются глаголы, передающие движение, поскольку «движение, как ничто другое, не знакомо и присуще нам в такой степени, как движение, являющееся основным свойством, основным признаком жизни» [Агапкина и др. 1996, с. 6]. Восприятие и обозначение движения в составе языковой картины мира является общим свойством для всех языков, но разные языки подчеркивают в движении далеко не всегда совпадающие с другими языками его характеристики. И в этом отношении среди многочисленных глаголов, обозначающих сему «движение» (ср. *мчаться, двигаться, шевелиться, махать, дёргаться, порхать* и пр.) в русском языке выделяется небольшая, но специфическая группа глаголов, выделяющаяся как лексическими, так и грамматическими особенностями, не свойственными во всей полноте признаков другим языкам, включая даже и славянские языки. Так что овладение способностью правильно их использовать в речи вызывает трудности у студентов любой национальности. Как пишет Л.В. Юдина, «в отличие от русского языка во многих других языках дифференциация глаголов движения по способу передвижения не является актуальной; глаголом не фиксируется использование/ неиспользование транспортных средств и способов передвижения» [Юдина 2009, с. 512], не говоря

уже о своеобразии использования глаголов движения с приставками пространственного и временного характера и функционировании видов глагола в последних.

Важнейшей характеристикой глаголов движения является ориентированность, направление движения в пространстве, в локуме, по определению Е.Ю. Владимирского, М.В. Всеволодовой, как в «пространстве или предмете, относительно которого определяется местонахождение предмета (действия, признака) и характер их взаимоотношений (статический, динамический)» [Всеволодова, Владимирский 1982, с. 6].

В «Краткой русской грамматике» дается такое определение глаголам движения: «Это устойчивая структурно-семантическая группа коррелятивных глаголов несовершенного вида, которые противопоставлены друг другу по значению однонаправленности и ненаправленности, а также по кратности / не кратности» [Шведова, Лопатина 1989, с. 270-271]. Существует, однако, расхождение в проблеме включения / невключения определенных глаголов в категорию «Глаголы движения». Например, в «Грамматике современного русского литературного языка» представлены восемнадцать пар глаголов движения [Шведова 1982, с. 590-591]: *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, вести – водить, везти – возить, нести – носить, нестись – носиться, ползти – ползать, лезть – лазить, гнать – гонять, гнаться – гоняться, тащить – таскать, тащиться – таскаться, катить – катать, катиться – кататься, брести – бродить*. Однако в одной из важных работ по грамматике русского языка, принадлежащих А.В. Исаченко [Исаченко 1960], глаголы движения представлены семнадцатью соотносительными парами, среди указанных глаголов нет пары *бродить – брести*. То же мы наблюдаем и в работе «Современный русский язык» В.А. Белошапковой [Белошапкина и др. 1989, с. 476]. Отсутствие пары *бродить – брести* в общем списке можно объяснить тем, что глагол *бродить*, в отличие от всех других глаголов движения без частицы *-ся* не используется с вопросом *куда?*

Лексико-семантическая группа «Глаголы движения», как мы уже сказали,

является трудной для всех без исключения иностранных учащихся, но представляется особенно трудной именно китайским учащимся. Причины могут заключаться как в принципиальном различии систем русского и китайского языков, отражающих соответствующие языковые картины мира, но и, что довольно важно, во всё еще сохраняющихся устойчивых традициях обучения.

Во-первых, трудность усвоения глаголов движения обусловлена разницей в парадигматических образованиях, связанных с семой «движение» в русском и китайском языках, представленных в исследованиях Ду Хунцзюнь [Ду Хунцзюнь 2010]. С одной стороны, китайский язык не передает движение посредством транспорта и движения без него разными глаголами, это передается не самим глаголом, а добавлением обстоятельств, уточняющих слов. Например, *идти* на китайском языке – «走路去», т. е. двигаться куда-нибудь пешком, а *ехать на машине* на китайском – «开 (坐) 车去», т. е. двигаться куда-нибудь каким-то видом транспорта. Важно и то, что в китайском языке отсутствует понятие однонаправленности и разнонаправленности движения, например, глаголы *идти* / *ходить* значат двигаться пешком, причем в их лексическое значение включаются «способ движения» и «направление движения», а в связи с различием во времени и видах в употреблении также возникает разница в значении «частоты движения». А в китайском языке сам глагол «去» не имеет значения способа движения, направления или частотности движения, есть главное – значение передвижения.

Во-вторых, в русском языке глаголы движения используются как без приставок, так и с приставками, так что овладение первыми парами бесприставочных глаголов – это только начало изучения этой труднейшей темы. В долгом пути овладения способностью корректно использовать глаголы движения в собственной речи. При этом нужно отметить, что в Китае на факультете русского языка глаголы движения изучают на первом и втором курсах (уровни А1-В1), в программу которых входит изучение только первых восьми пар глаголов движения.

Это значит, овладение первыми восемью парами глаголов движения – это только начало и база для будущего изучения – усвоение значений различных пространственных и временных приставок, способа словообразования глаголов

движения с данными приставками и их значений и пр.

В-третьих, большую трудность вызывает само наличие такого количества и разнообразия приставок, передающих самые разнообразные оттенки движения. Ср. *Машина заехала за угол, По дороге мы зашли в кафе. Непонятно, куда мы зашли, Давай зайдём в тень!*. «В современном русском языке с парными глаголами движения взаимодействуют около двадцати продуктивных приставок: *в-, вз-, вы-, за-, из-, до-, над-, недо-, на-, от-, пере-, под-, по-, про-, при-, у-, с-, раз-*» [Корчик 2012, с. 87]. Согласно учебнику «Русский язык. (Восток)» (том 3), китайским учащимся на 2-ом курсе следует овладеть только основными значениями приставок *при-, у-, в-, вы-, от-, под-, до-, пере-, про-, и по-* [史铁强, 黄玫 2009, с. 42-44]. Особая трудность в китайской аудитории возникает при изучении приставок *у-* и *вы-, при-* и *в-, пере-* и *про-*. Китайские учащиеся с трудом различают значения данных приставок, которые близки по значению, и часто путают их при использовании.

В-четвертых, большую трудность, вернее, путаницу в понимании, а затем и овладении этой грамматической темой вызывает омонимия пространственных и вводимых позже временных приставок, проявляющих весьма разные грамматические свойства. В самом деле, совпадающие по форме с пространственными временные приставки, присоединяясь к глаголам разнонаправленного движения, переводят получившийся глагол в совершенный вид (!) [Виноградов 1986, с. 325]. Ср. *После лекций Иван всегда заходил (НСВ) в небольшое кафе около университета; Услышав неприятные новости, Иван заходил по комнате (СВ)*. Получается, временные приставки могут присоединяться только к глаголам разнонаправленного движения, причем у глаголов движения в данном значении только совершенный вид [Вохмина и др. 2021, с. 220].

Дополнительным фактором, вызывающим путаницу в разговорной речи на начальном этапе, является сходство произношения глаголов движения с другими словами, на что указывают в своих работах исследователи (Глазунова О.И. и др.). Например, произношение спрягаемых форм глагола *ходить* [хóд'ит] похоже на спряжение *хотеть* [хат'át], поскольку произношение звуков [д'] и [т'] кажется

похожим китайским учащимся, в результате чего они нередко допускают ошибки в ударении в разговоре.

Анализ ошибок, допущенных китайскими учащимися при выполнении упражнений и в реальных речевых ситуациях, позволяет сформулировать следующие выводы:

1) неверное использование однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения. Приведем некоторые примеры.

- *Каждый день после ужина студенты сразу ходят (вместо идут) в читальный зал на самостоятельные занятия.*

Нам известно, однонаправленные глаголы движения обозначают движение в одну сторону, в то время как разнонаправленные глаголы движения обозначают движение «туда – обратно» как единичное, так и повторяющееся. Но если подразумевается движение только в одном направлении, вернее, есть указание на начало движения (*сразу*), причем без обратного движения, то несмотря на то, что данное движение является повторяемым, необходимо использовать однонаправленные глаголы движения. Речь идет именно о данном примере.

- *Ребёнок уже умеет идти (вместо ходить).*

При обозначении способности к движению нужно использовать разнонаправленные глаголы движения. При объяснении студентам можно указать, что ребенок не может идти только в одну сторону, он умеет ходить (т. е. двигаться) вообще.

2) неправильное употребление вида префиксальных глаголов движения в прошедшем времени (примеры решения данной трудности даны в параграфе 2.3 в упражнениях 1.1.1, 1.2.4, 1.5.2, 1.6, 2.4.1, 2.5.1, 2.5.2).

В прошлом году ко мне приехали (вместо приезжали) родители. Они жили у меня месяц.

Если сделана такая ошибка, нужно объяснить, что глагол *приехать* (СВ) показывает, что родители (гости) здесь и никуда пока еще не уехали: *Вчера ко мне приехали родители* (они здесь). Но, если родители были в гостях, и сейчас их уже нет, то нужно использовать глагол НСВ – *приезжали*. В этом случае помогает такая

формула: приехали (СВ) (гости здесь); приехали (СВ) + уехали (СВ) = приезжали (гостей нет, они уехали). На это китайским учащимся нужно обратить особое внимание при обучении префиксальным глаголам движения.

3) неуместное употребление однонаправленных глаголов движения будущего времени.

В следующем месяце я буду ехать (вместо поеду) в Пекин в командировку.

Однонаправленные глаголы движения будущего времени обозначают только процесс будущего действия, например, *Завтра, когда ты будешь идти мимо нашего дома, позови меня.* Но надо сказать, что эта ошибка может быть связана не столько с непониманием использования глаголов движения, сколько с общей проблемой использованием видов глагола.

4) Смешение оттенков значений пространственных приставок, обладающих семантической близостью (примеры решения данной трудности даны в параграфе 2.3 в упражнениях 1.1.1, 1.2.4, 1.3.1, 1.3.2, 1.5.2, 1.6, 2.1.1, 2.4.1).

- Где же Катя?

- Она ушла (вместо вышла). Скоро вернётся.

5) неверное использование в конструкциях с глаголами движения в переносном значении.

Мои часы всегда ходят (вместо идут) точно.

Летом в нашем городе часто ходит (вместо идёт) дождь.

Некоторые глаголы движения используются в установленных конструкциях в переносном значении, причём данные глаголы в таких случаях уже теряют значение однонаправленности – разнонаправленности.

Вполне вероятно, что приведенные ошибки в использовании глаголов движения китайскими студентами совпадают с ошибками студентов и других национальностей. Однако принадлежность русского и китайского языков к разным языковым системам и, как следствие, различие их языковых картин мира, требуют особой тщательности как в объяснении специфики русских языковых явлений, так и в разработке упражнений для их усвоения, среди которых особое место должны занимать упражнения на наблюдение и осмысление (а именно таких упражнений

особенно и не хватает как в учебниках, так и в самом процессе преподавания), в чем и заключается задача нашего дальнейшего исследования.

Применение паралингвистических элементов вместе с вербальным текстом пользуется большой популярностью в процессе обучения глаголам движения. Но их использование требует очень точного соответствия элементов графики отображаемому языковому явлению. Любое несоответствие зрительного ряда существу, «духу» грамматического явления может вести к закреплению ошибочного представления о его существе. Возьмем пример таблицы из старого, но довольно еще распространенного учебника К.И. Пехливановой, М.Н. Лебедевой «Грамматика русского языка в иллюстрациях» [Пехливанова, Лебедева 1990, с. 237-239]. По этой таблице легко понять, что в данном случае использование графики не столько помогает, сколько вводит учащегося в заблуждение (см. рис. 16).

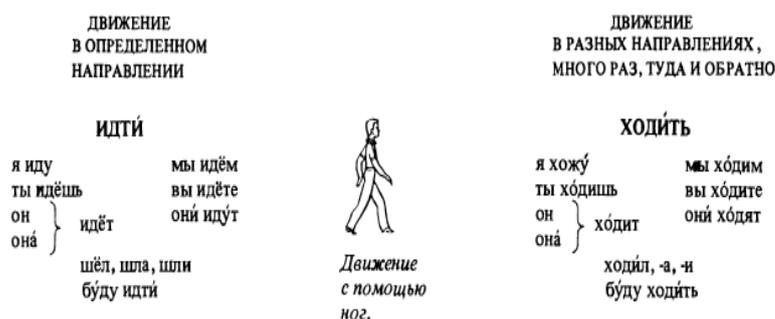


Рисунок 16 – Пример в учебнике «Грамматика русского языка в иллюстрациях»

В таком материале графика передает только самое общее представление о глаголах движения (т. е. без использования какого-либо транспортного средства), совершенно не затрагивая одного из его важных значений с точки зрения противопоставления глаголов типа *идти* и *ходить*: предложение с глаголом *ходить* может показывать одноразовое движение с возвращением: (в тексте же дан такой комментарий: *Движение в разных направлениях, много раз, туда и обратно*). Не говоря уже о том, что глагол *идти* может показывать повторяющееся движение в одном направлении, но как бы взятом в один из моментов этого движения: *Каждый раз, когда я иду в университет, я думаю, что опять забыл что-нибудь дома*.

Важно, что к паралингвистическим компонентам, кроме картинок, движущихся кадров, относятся и такие средства, как выделения шрифта путем использования разной его жирности и очертаний, скобок и под. Все эти

невербальные средства помогают систематизировать материал, хотя главенствующая роль, безусловно, принадлежит преподавателю, без точных объяснений которого не обойтись.

Говоря об использовании поликодовых текстов, вообще, об открывающихся новых технологических возможностях оформления нужного содержания, можно заметить, что в разработке темы «Глаголы движения», особенно глаголов с приставками, использование этих возможностей может оказать особенно серьезную помощь, поскольку нюансы характера движения, передаваемые русским языком, бывают очень тонкими. И такие нюансы весьма трудно передавать вербальным объяснением, особенно, если преподаватель не владеет родным языком учащихся, а русский языковой запас учащихся пока еще беден. И это именно потому, что глаголы движения, как бесприставочные, так и, в особенности, приставочные, практически невозможно показать статичными изображениями, даже и их серией.

Так, если взять довольно трудно объясняемое значение приставки *за-*, которое проявляется в таких предложениях, как – *Куда мы зашли / заехали?*, и объясняется в «Книге о грамматике» как «...ошибочное, случайное движение куда-либо» [Величко 2018, с. 621]. Такое объяснение мало что дает учащимся. Но хорошо подобранное видео делает ситуацию достаточно простой и понятной учащимся. (Здесь помещаем довольно типичную картинку (см. рис. 17), но видео, конечно, «сработает», лучше.)



Рисунок 17 – Куда мы зашли? Где мы?

Здесь важно отметить, что, если отдельная картинка плохо связана с

вербальным текстом и не дает никакой новой информации к содержанию, то, конечно, это нельзя называть поликодовостью. Но, с другой стороны, странно видеть бы тексты с картинками, которые не дают никакой дополнительной информации.

Возьмем другое трудное значение приставки *за-*, проявляющееся в таких предложениях, как *Было жарко, и мы зашли в тень, не выдержав жаркого солнца. Мы зашли в воду, и нам стало так хорошо.* При этом нельзя сказать **Мы зашли из леса на поляну. *Мы зашли из воды на берег.* Для таких ситуаций используется приставка *вы-*, редко указываемая в справочниках по грамматике, как движение из закрытого пространства в более открытое: *Мы вышли из воды на берег.* Ср. также *Охотники вышли из леса на поляну.* В таких предложениях, как *Мы вышли из комнаты в коридор,* мы имеем частный случай указанного значения, как движение из более закрытого (маленького) помещения в более открытое, большее по размеру помещения. Ср. нельзя сказать **Гости вышли из зала в кабинет директора.* (См. об этом [Вохмина 2021, с. 219-240]).

Современные средства поликодовости обладают и другим важным дидактическим достоинством: они во многих случаях предоставляют ученику немедленную обратную связь. Эта обратная связь включает не только сигнал об ошибке, но и рекомендации по ее исправлению, а также ссылку на соответствующее грамматическое правило с объяснением правильного употребления той или иной формы.

Вполне можно утверждать, что к настоящему времени полным ходом идет разработка поликодовых текстов, упражнений для разных этапов формирования грамматических навыков, начиная с первого этапа семантизации грамматического явления с возможностью проверки правильности его понимания с переходом на этап закрепления и далее проверки степени его автоматизированности¹². Однако

¹² См. подробно данные упражнения на сайтах:

1. Винни-Пух и другие. Глаголы движения. [электронный ресурс] / Сайт «Русский язык для наших детей». URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/moduleload?id=GlagDvizh> (дата обращения: 19.03.2023).
2. В Смешарики. Глаголы движения. [электронный ресурс] / Сайт «iSLCOLLECTIVE». URL:

такая интенсивная работа требует не менее интенсивной разработки форм поликодовости, где действует не столько принцип эстетического совершенства, сколько принцип соответствия «духу» грамматического значения. И здесь невольно вспоминаются слова Л.В. Щербы о том, что «грамматика не дана нам в непосредственном опыте и наблюдении» [Щерба 2003, с. 65]. В этом и состоит главная трудность подбора иллюстраций к грамматическим явлениям, которые нельзя передать одним каким-то изображением, но, может быть, серией рисунков, кадров и пр., наблюдая, **обобщая** (*выделение наше*) которые учащийся может понять, почувствовать «дух» грамматического явления. И это только одна сторона, начальная стадия формирования грамматического навыка. Далее следует большая и трудоемкая работа по его формированию, постепенной автоматизации. И на этих стадиях использование текстов с поликодовостью трудно переоценить.

Примеры использования удачной поликодовости грамматических явлений можно найти в специально созданном мультфильме «Смешарики», размещенном на сайте iSLCOLLECTIVE ¹³ (данное упражнение отредактировано нами специально для обучения глаголам движения с приставками, подробно см. параграф 2.3, упражнение 1.6 – *примечание наше*). Это удачно сделанный мультфильм, в котором работа художника была полностью подчинена дидактическим целям. В фильме правильный ответ немедленно подкрепляется звуковым сигналом поощрения, ошибочный – на экране написано красными буквами «*Oops!*» с сигналом (см. рис. 18-19). На протяжении всего процесса выполнения упражнения в верхнем правом углу показывается количество правильных ответов из

<https://ru.islcollective.com/russkii-rki-video-uroki/praktika-grammatiki/obschaya-grammaticheskaya-praktika/glagoly-dvizheniya/v-smesariki-glagoly-dvizheniya/772168> (дата обращения: 19.03.2023).

3. Глаголы движения – Самолет. [электронный ресурс] / Сайт «World wall». URL: <https://wordwall.net/ru/resource/1392566/> (дата обращения: 20.03.2023).
 4. Глаголы движения с приставками. [электронный ресурс] / Сайт «World wall». URL: <https://wordwall.net/ru/resource/19918555/> (дата обращения: 20.03.2023).
 5. Глаголы движения с приставками - примеры - Examples of Verbs of Motion with or without prefixes. [электронный ресурс] / Сайт «YouTube». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2g1yNKT27Q> (дата обращения: 20.03.2023).
- ¹³ В Смешарики. Глаголы движения. [электронный ресурс] / Сайт «iSLCOLLECTIVE». URL: <https://ru.islcollective.com/russkii-rki-video-uroki/praktika-grammatiki/obschaya-grammaticheskaya-praktika/glagoly-dvizheniya/v-smesariki-glagoly-dvizheniya/772168> (дата обращения: 19.03.2023).

проделанных заданий, а в конце подсчитывается общий результат – процент правильных ответов с возможностью сохранения результата либо повторения игры с самого начала (см. рис. 20-21).



Рисунок 18 – Пример случая правильного ответа

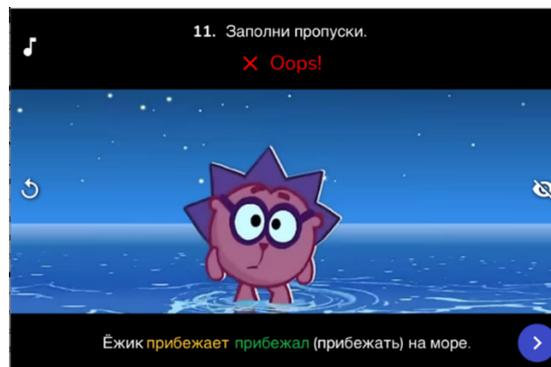


Рисунок 19 – Пример случая ошибочного ответа



Рисунок 20 – Подсчет правильных ответов

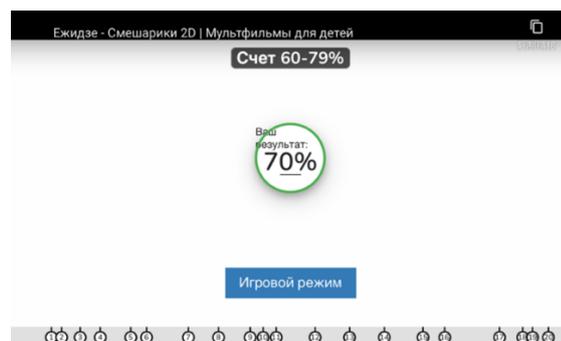


Рисунок 21 – Показ результата

Закljučая наши рассуждения, можно сказать, что поликодовый текст можно использовать не только на этапе объяснения новых грамматических явлений и правил их использования, но и на этапе закрепления, автоматизации в использовании этих явлений в собственной речи учащихся, не говоря уже о контроле. Поликодовые упражнения, в отличие от традиционных, увеличивая наглядность, стимулируют интерес к учебному процессу, значительно повышая его эффективность. Такие упражнения учащиеся могут выполнять и на занятиях, и после уроков без ограничения их повторяемости. Важно и то, что учащиеся получают немедленный сигнал о правильности/неправильности выполнения, иногда с возможностями возвращения к материалам, которые помогут понять и скорректировать ошибку без ограничения повторяемости.

Есть и такие игровые упражнения, в которых присутствует таймер для ограничения времени на выполнение или шансов допущения ошибки, что возбуждает стремление учащихся к повышению коэффициента точности ответов. Здесь надо добавить, что использование таймера при подсчете правильности варианта зависит от психологического климата аудитории. Поскольку известно, что некоторые студенты психологически плохо реагируют на сигналы таймера¹⁴, то в таких случаях лучше от такого способа отказаться, и использовать для проверки правильности/неправильности ответов традиционные способы.

Таким образом, введение паралингвистических компонентов в дидактический материал по глаголам движения делает учебный процесс более интересным и дидактически более эффективным. Целесообразно подобранные изображения, по своему содержанию строго соответствующие «духу» языкового явления, цвет и гарнитура способствуют созданию оптимального материала для обучения грамматике и, следовательно, служит эффективным средством обучения при формировании грамматических навыков.

И в этом важном деле самое главное – союз методиста-преподавателя и

¹⁴ См. подробнее на сайте: Повышаем эффективность учебы за счет технологии управления временем по методу помидора. источник: https://disshelp.ru/blog/povyshaem-effektivnost-ucheby-za-schet-tehnologii-upravleniya-vremenem-po-metodu-pomidora/#Что_делать_если_техника_Pomodoro_не_приносит_желаемого_или_ожидаемого_эффекта

художника-иллюстратора, и этот последний должен быть полностью подчинен рекомендациям первого.

Выводы по главе 1

1. Принцип наглядность как важнейший общедидактический принцип обучения был впервые введен в педагогику великим чешским учёным-методистом Я.А. Коменским в его работе «Великая дидактика», в которой он сформулировал так называемое «золотое правило наглядности», которым пользуются в педагогике и до сих пор: «Всё, что только можно, предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания». Развитие принципа наглядности, ее видов и роли как в общем обучении, так и в обучении иностранным языкам находим в трудах многих дидактиков разных времен, так же, как и в работах современных российских ученых: А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, В.А. Артёмова, Б.В. Беляева, А.Н. Щукина, Г.В. Роговой, И.А. Зимней, Л.Л. Вохминой и др.

2. Особая роль наглядности в обучении иностранному (русскому) языку заключается в том, что язык в данном случае является целью обучения, и наглядные средства необходимы для формирования языковой картины мира, в процессе которого учащиеся обозначают уже известную им действительность новыми языковыми средствами (С. Кордер). Принцип наглядности при обучении иностранным языкам является важнейшим, поскольку средствами наглядности выступают не только обычные зрительные и слуховые объекты, но и сами единицы языка от изолированных слов до высказываний, т. е. единицы языка во многих случаях сами по себе становятся наглядным средством (В.А. Артёмов, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин). Использование наглядности вводит новизну и эмоциональность в учебный процесс, стимулирует активность учащихся, повышает их интерес к изучению иностранного языка, не говоря уже о систематизации изученных правил и знаний, делая учебный процесс более эффективным. Но необходимо указать, что

данные достоинства наглядности реализуются только при уместном ее использовании, когда наглядные средства полностью подчинены конкретным целям учебного процесса, не отвлекая внимания учащихся на детали, не связанные с целью обучения (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский).

3. Классификации видов наглядности разнообразны, единой универсальной классификации наглядных средств обучения иностранному (русскому) языку не существует. Кроме того, по мере развития современной техники и обогащения способов передачи информации арсенал наглядных средств всё время пополняется. Благодаря бурному развитию современной техники в настоящее время в процесс обучения привлекают различные виды наглядности, взаимодополняющие друг друга, что помогает наглядно «демонстрировать» язык, развивает языковые навыки и умения у учащихся, еще и логическое и образное мышление у них.

4. Наглядность является неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку на всех его этапах, в том числе в процессе формирования грамматических навыков, где ее средства должны уместно использоваться на всех стадиях работы с грамматическим материалом – от ввода грамматического явления до доведения его до автоматизма.

5. Термин «поликодовый текст» впервые предложенный психолингвистами Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым для обозначения текстов, состоящих из двух негомогенных частей – вербальной и невербальной, первоначально получил название «креолизованный текст». В современной науке для обозначения семиотически негомогенных текстов более распространен термин «поликодовый текст», когда в невербальный состав данного смешанного типа текстов входят еще компоненты других семиотических систем, нежели иконические (изобразительные), например, звуковые, динамичные визуальные компоненты. Проблема классификации поликодовых текстов рассматривается исследователями Л. Барденом, С.Д. Зауэрбиром, МакКлаудом, Е.Е. Анисимовой, А.А. Бернацкой, О.В. Поймановой, А.А. Мусохрановой, О.А. Крапивкиной и др. с учетом различных критериев: по корреляции между вербальной и изобразительной частями; по референтной соотнесенности вербальной и изобразительной частей; по вкладу

вербальной и изобразительной частей в передаче смысла текста; по степени участия иконических компонентов в организации текста; по степени креолизации; по гетерогенности составляющих текстов; по характеру иконической части; по характеру вербальной части; по роли изображений в организации текстов; по связи между двумя частями и по количеству знаковых систем.

6. Необходимость использования поликодовых текстов в лингводидактике подтверждается, с одной стороны, актуальностью древнего общедидактического принципа наглядности, а с другой – потребностью учащихся в доходчивой, интересной наглядной форме представленного материала. Поликодовые тексты, благодаря своей особенности представления информации, выполняющейся одновременно хорошо комбинирующимися между друг другом элементами нескольких семиотических систем, имеют большую методическую ценность и становятся все более популярными в качестве наглядных средств обучения особенно в настоящее время, когда появляется по мере развития информационных технологий все больше разных невербальных компонентов представления материала таких, как например, статичное и движущееся изображение, анимация, разного рода звуковое сопровождение; к тому же поликодовые тексты обладают еще и интерактивным характером.

7. Поликодовые тексты, могут использоваться как средство обучения иностранным языкам не только при показе, предъявлении страноведческого материала, в том числе и в связи с содержащимся внутри текстов мировоззрением россиян, системой ценностей, менталитета народов страны изучаемого языка, но и при формировании грамматических навыков. Именно грамматике свойственна логичность и закономерность в отражении тех или иных явлений окружающего мира, что и составляет русскую национальную картину мира. Постигая глаголы движения, учащийся постепенно овладевает именно русской языковой картиной мира, в которой глаголы движения занимают одно из важнейших мест. Задача преподавателя как раз и состоит в том, чтобы учащиеся сумели овладеть этой картиной мира, а методически верно организованная практика, построенная на понимании всех оттенков движения, отраженных в грамматических формах,

безусловно, должна привести к обязательному успеху.

В этой связи поликодовые тексты представляются одним из наиболее эффективных средств формирования соответствующих грамматических навыков. Особую актуальность данные тексты приобретают при обучении иностранных (в частности, китайских) учащихся лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения». Данные глаголы являются оптимальной основой для учебных материалов, поскольку их значение легко демонстрировать и объяснять с помощью современных визуальных средств наглядности. При этом ключевым принципом является соответствие учебного материала природе самого грамматического явления, а используемые визуальные средства не должны отвлекать учащихся от сути изучаемой темы.

ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ БАЗОВОГО УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ РКИ РУССКИМ ПРЕФИКСАЛЬНЫМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ

В качестве рабочей гипотезы нашего исследования было выдвинуто предположение, что интеграция учебных текстов, разработанных с учетом возможностей поликодовой наглядности, в систему традиционных средств обучения русской грамматике (на материале лексико-семантической группы «Префиксальные глаголы движения») способна увеличить эффективность формирования грамматических навыков. Данное предположение получило свое подтверждение в процессе теоретического исследования.

На основании рабочей гипотезы была разработана методическая модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности, целью которой являются формирование и развитие грамматических навыков и умений правильного употребления русских глаголов движения с приставками китайскими студентами-филологами Базового уровня владения русским языком в условиях отсутствия языковой среды.

Методическая модель была разработана согласно требованиям системного подхода обучения иностранным языкам (см. подробнее работы И.Л. Бим [Бим 1988; Бим 1989]), в которых были выделены следующие составляющие системы обучения: «подходы к обучению, цели и задачи, содержание, процесс, принципы, методы, средства, организационные формы обучения» [Щукин 2006, с. 74].

На основании требований данного подхода разработанная нами методическая модель обучения русским префиксальным глаголам движения китайских студентов-филологов с использованием поликодовой наглядности включает в себе следующие компоненты: 1) **методологический** компонент (принципы обучения, которые легли в основу разработки методической модели; параметры и критерии отбора материала для методической модели); 2) **содержательный** компонент

(программа обучения теме «Префиксальные глаголы движения», построенная на основе требований Базового уровня владения РКИ); 3) **инструментальный** компонент (традиционные и современные средства обучения, актуальные для изучения лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения» китайскими студентами-филологами в условиях китайского вуза; методически отобранные и интегрированные в процесс обучения китайских учащихся теме «Префиксальные глаголы движения» средства с использованием поликодовой наглядности); 4) **процессуальный** компонент (учебный процесс на базе разработанной системы упражнений) и 5) **организационный** компонент, включающий формы обучения, сценарии уроков и этапы реализации методической модели.

В данной главе будут подробно описаны вышеназванные составляющие разработанной нами методической модели. Программа обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности представлена в Приложении Б.

2.1 Методологический компонент: параметры отбора материала для методической модели

В процессе установления критериев отбора или создания учебных материалов для обучения китайских студентов-филологов русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности мы опирались на следующие основные методические принципы:

А) **Общедидактические:**

- принцип наглядности (см. подробнее главу 1 – *примечание наше*);
- принцип доступности и посильности (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Л.В. Занков и др.);
- принцип сознательности и активности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.);

Б) Психологические:

- принцип мотивации (А.Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя, Л.Л. Вохмина и др.);
- принцип поэтапного формирования знаний, навыков, умений (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.);
- принцип учета индивидуально-психологических особенностей учащихся (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя и др.);

В) Лингвистические:

- принцип концентризма (Я.А. Коменский, И.Ф. Герbart, И.Г. Песталоцци и др.);

Г) Собственно-методические:

- принцип коммуникативности (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.А. Зимняя и др.);
- принцип учета родного языка учащихся (Л.В. Щерба, В.Г. Костомаров, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.);
- принцип учета уровня владения языком.

На основании данных принципов были выделены нами следующие критерии отбора материала для обучения лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ в условиях китайского вуза:

1) Критерий наглядности и поликодовости

Во-первых, как уже было подробно описано в первой главе, существуют разнообразные виды наглядных средств, причем арсенал таких средств всё время пополняется благодаря развитию современных информационно-коммуникативных технологий, что дает возможности использования различных видов наглядности при отборе или создании учебного материала для обучения лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения», в т. ч. традиционные поликодовые наглядные средства (например, схемы, таблицы, иллюстрации и др.) и современные поликодовые средства (например, материал с аудиозаписями или звуком, видеоролики, анимация, интерактивные и игровые упражнения и др.).

Главная идея данного критерия состоит в том, что «вербальный текст, сопровождающийся паралингвистическими компонентами, считается дидактически более эффективным, чем отдельный вербальный текст или иллюстрации» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 62]. Рациональность данного критерия уже давно была доказана принципом наглядности. В основе данного критерия при восприятии поликодового текста учащиеся «интегрируют информацию из вербальной и невербальной частей, затем связывают полученную информацию с ранее сформированным представлением, и тем самым образуют в мышлении целостную ментальную модель» [Кривенко 2022, с. 49]. «В этом отношении как раз и заключается важная и особенная роль наглядных средств при усвоении иностранных языков в отличие от обучения остальным предметам, как указал известный английский методист С. Кордер» [Ли Ян, Вохмина 2024, с. 64] (*см. рис. 1 в параграфе 1.1.2*).

Во-вторых, «как уже доказано когнитивной теорией, у каждого чувственного канала имеется ограничение объема получения и восприятия информации» [Moreno, Mayer 2000, цит. по: Кривенко, 2022, с. 49]. Поэтому «не связанные с изученной темой компоненты будут занимать излишнее место, отвлекая внимание учащихся, что препятствует успешному декодированию и интегрированию информации в уже изученные явления. Например, не рекомендуется добавление сопровождающей фоновой музыки при наличии анимация и звуков, если музыка не касается содержания самого текста» [там же, с. 49]. «Кроме фоновой музыки, данный принцип имеет отношение к использованию и других паралингвистических компонентов, например, излишние элементы иллюстрации, не связанные с текстом, могут отвлекать учащихся и приносит им дополнительную когнитивную нагрузку» [Clark R. C., Nguyen F., Sweller 2011, с. 96], поэтому «иллюстрации, используемые в обучении иностранным языкам, должны направляться на вызов только соответствующей корректной языковой реакции» [Пассов, Кузовлева 2010, с. 472].

Паралингвистические компоненты поликодовых учебных средств должны показать сущность грамматического явления, причем при отборе или создании

таких данных средств надо избегать того случая, когда преподаватели видят только красоту используемого материала, какой в нынешнее время часто встречается благодаря развитию современных технологий, не замечая, что излишние невербальные компоненты на самом деле отвлекают внимание учащихся от изучаемого материала, более того, могут создавать о нём ложное представление.

2) Критерий ориентации на уровень владения языком учащихся

В соответствии с требованиями к Базовому уровню владения РКИ в «Образовательная программа по русскому языку как иностранному» [Образовательная программа 2001], учащиеся на данном этапе должны усвоить восемь пар глаголов движения: *идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, плыть-плавать, лететь-летать, нести-носить, везти-возить, вести-водить*; также и значение приставок глаголов движений: *«по- (начало движения); при- (достижение конечной цели движения); у- (удаление из определенных мест); в-/ во- (движение внутрь); вы- (движение изнутри); под- (приближение к определенному объекту); от- (удаление на некоторое расстояние); пере- (движение с одного места на другое)»* [Там же, с. 53].

Здесь надо отметить, что в связи с тем, что согласно УМК «Русский язык. (Восток)», китайским учащимся в первом семестре 2-го курса (уровень владения языком А2-А2+) следует овладеть основными значениями приставок *при-, у-, в-, вы-, от-, под-, до-, пере-, про-, и по-* [史铁强, 黄玫 2009, с. 42-44], поэтому, кроме восьми приставок, представлены в российской образовательной программе, в данную модель включены еще приставки *до-* (а) *подчеркивание окончания движения, достижение конечного пункта* [Вохмина и др. 2021, с. 224]; б) *используется с глаголами идти/ ехать, для того, чтобы узнать дорогу* [Там же, с. 224], например, *Скажите, пожалуйста, как дойти до главного здания МГУ?*) и *про-* (а) *движение через предмет или пространство; б) движение мимо предмета или лица; с) завершение движения в пределах времени или движение с указанием пройденного расстояния.* [Русские глаголы движения с приставками 2008, с. 105-109; Вохмина и др., 2021, с. 226-227] с учетом требований «Программы обучения русскому языку в вузах Китая» [大学俄语教学大纲 (第二版) 2001].

Кроме того, следуя правилам принципа доступности и посильности, примеры, представленные для объяснения значения глаголов движения, и предложения в упражнениях должны быть простыми, удобоусвояемыми для учащихся.

3) Критерий ситуативности

Согласно данному критерию при обучении лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» преподаватель должен создать учебно-речевые ситуации, которые соответствуют требованиям речевой наглядности (Н.И. Жинкин, В.А. Артёмов, см. об этом подробнее параграф 1.1.2 – *примечание наше*), чтобы учащиеся смогли «чувствовать» реальную речь, лучше понять, как употребляются глаголы движения в речевых ситуациях, сориентироваться в правильном употреблении близких по значению приставок глаголов движения.

4) Критерий актуальности и занимательности

Отобранный материал (примеры-предложения, упражнения) должен быть тесно связан с жизнью учащихся, что позволяет повысить интерес учащихся к изученной теме.

5) Критерий поэтапного и логичного расположения учебного материала

Во-первых, на основании теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной (см. подробнее [Гальперин 1965; Талызина 1984], процесс обучения грамматике или, точнее, процесс формирования грамматических навыков должен организован по этапам, в которые включаются: 1) этап ознакомления / презентации: ориентировочно-познавательная (или ориентировочно-подготовительная – *примечание наше*) стадия; 2) этап тренировки: стереотипизирующе-ситуативная стадия; 3) этап применения: варьирующе-ситуативная стадия [Шатилов 1991, с. 299-301] и 4) этап контроля: контролирующая стадия.

Во-вторых, обучение русским глаголам движения следует осуществлять с соблюдением принципа концентризма и принципа постепенного усложнения вводимого дидактического материала, т. е. необходимо идти от простого к сложному, например, согласно учебникам в учебно-методическом комплексе

«Русский язык. (Восток)», в конце первого семестра первого курса даны четыре пары наиболее употребительных глаголов движения: *идти-ходить, ехать-ездить, бежать-бегать, лететь-летать*; а во втором семестре – остальные четыре пары глаголов движения (в соответствии с требованиями Базового уровня владения РКИ [Образовательная программа 2001, с. 53] всего восемь пар глаголов движения – **примечание наше**): *плыть-плавать, нести-носить; везти-возить; вести-водить*; потом в первом семестре второго курса – глаголы движения с приставками (подробно об этом будет описано в параграфе 2.2.1 – **примечание наше**). Кроме того, упражнения также должны вводиться с соблюдением принципа постепенного усложнения материала от простых к сложным, сначала предлагается выполнить языковые упражнения, а затем – речевые. Данный критерий соответствует и принципу наглядности (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др., см. параграф 1.1 – **примечание наше**).

б) Критерий ориентации на индивидуально-психологические особенности учащихся

Как уже было отмечено выше, очень важно, чтобы представленные поликодовые средства особенно тщательно отбирались, строго следуя педагогической задаче, безусловно, сохраняя свою привлекательность в цветовом, кинетическом (например, показать глаголы движения собственными действиями преподавателя – **примечание наше**) и др. режимах. Все это открыло новую эпоху в развитии учебных средств, которая, однако потребует от преподавателей новых умений и навыков даже не столько в умении обращении с новыми технологиями, сколько в подборе и отборе учебных материалов в соответствии с общими и текущими методическими задачами и в зависимости от конкретной аудитории, в том числе национального менталитета, возраста, индивидуальных способностях учащихся и т. д.

При отборе или при создании поликодовых текстов важно учитывать особенности аудитории, в том числе индивидуальные психологические характеристики. Преподаватели, к примеру, должны наблюдать или проводить опросы, чтобы уточнять, насколько легко учащиеся выполняют задания с

таймерами скорости, способными создавать нервное напряжение, если работать с учащимися из восточных стран. Это особенно касается китайских учащихся, в которых с детства воспитывают скромность, что иногда отрицательно влияет на процесс обучения. Часто встречаются и такие учащиеся, которые не очень активно проявляют себя на уроках, несмотря на то, что они могут знать ответы на вопросы. В таких случаях хорошо включать в учебный материал больше компонентов для повышения активности учащихся, например, сигнал с поощрением, похвалой и под.

7) Критерий ориентации на коммуникацию

Во-первых, отобранный или созданный материал с использованием поликодовой наглядности должен демонстрировать «живую» русскую речь, чтобы учащиеся могли свободно и правильно использовать префиксальные и бесприставочные глаголы движения в коммуникации. Во-вторых, наряду с языковыми упражнениями необходимы речевые задания, которые стимулируют общение и способствуют автоматизации навыка употребления этих глаголов.

8) Критерий ориентации на родной язык учащихся

На этапе презентации грамматического материала допускается использование родного языка учащихся (китайского) для пояснения сложных моментов. Это может быть перевод примеров предложений или объяснение грамматических явлений, которые могут вызвать у студентов затруднения в понимании.

Критерии отбора материала, представленные нами на основании вышеуказанных методических принципов, для наглядности представим в виде схемы (см. рис. 22).

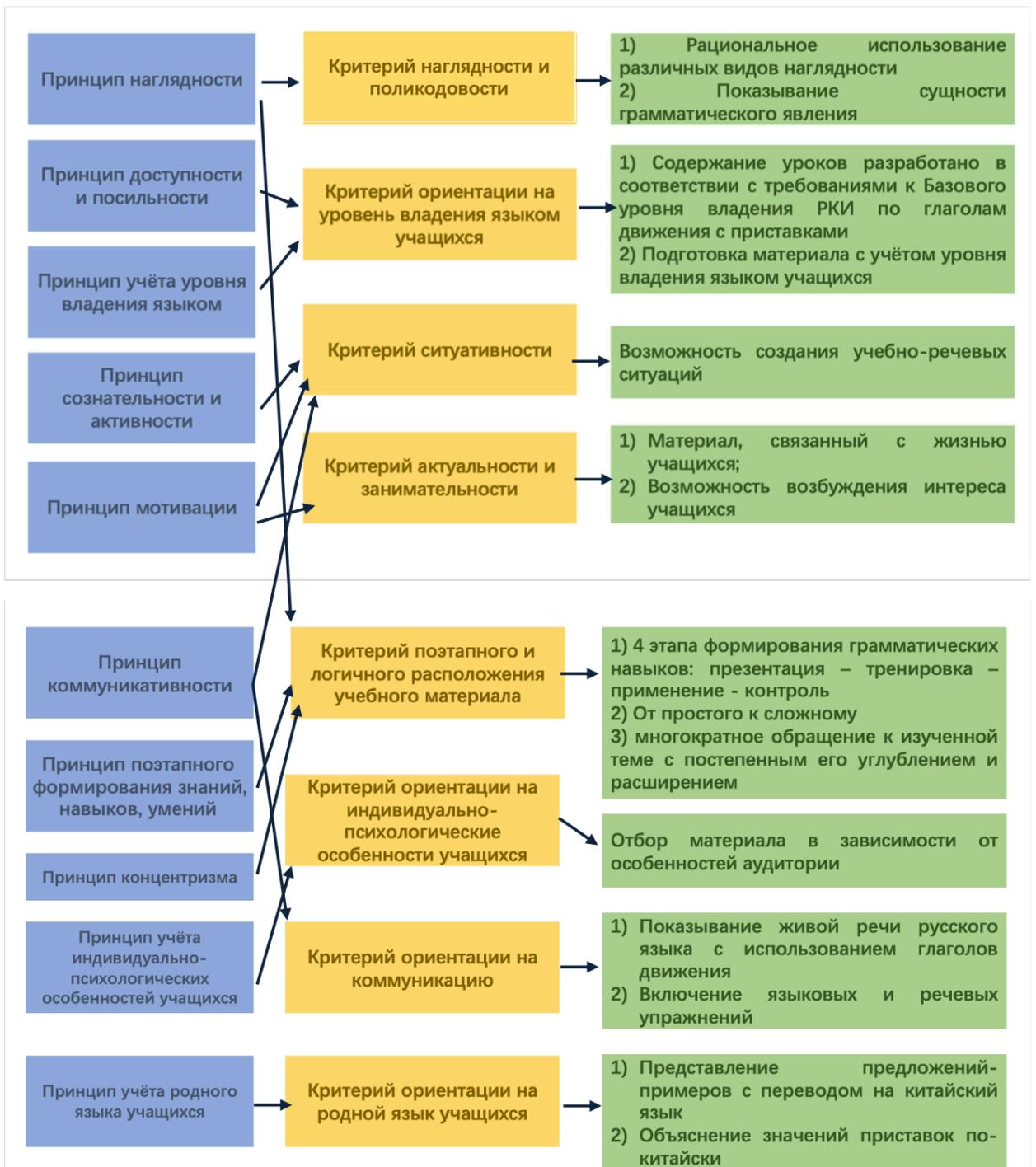


Рисунок 22 – Критерии отбора материала для обучения глаголам движения

2.2 Инструментальный компонент: средства обучения лексико-грамматической теме «Глаголы движения», актуальные для методической модели

Тема представлена в китайском учебно-методическом комплексе «Русский

язык. (Восток)» (тома 1, 2, 3) и российских учебниках и учебных пособиях по глаголам движения: «Идти или ходить?» (Л.П. Юдина), «Глаголы движения – без ошибок» (Г.Л. Скворцова, В.Н. Поляков), «Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!..» (А.Н. Богомолов, А.Ю. Петанова), «Справочник-тренинг по русским глаголам движения» (Т.И. Распопова), «Russian verbs of motion (beginners): table and exercises» (А. Чулкова), «Изучаем глаголы движения» (Л.В. Архипова) и др.; В нашем исследовании мы используем только материалы учебно-методического комплекса «Русский язык. (Восток)» (тома 1, 2, 3), потому что данный УМК является основным средством профильного обучения РКИ в китайских вузах, который используется почти во всех вузах Китая (кроме только Хэйлуцзянского университета – *примечание наше*), а российские учебники и учебные пособия в Китае практически не используются.

2.2.1 Представленность лексико-грамматической темы «Глаголы движения» в китайском учебно-методическом комплексе «Русский язык. (Восток)» (тома 1-3): (общий обзор)

Методические принципы обучения русским ГД в китайских вузах ориентируются на методические принципы обучения иностранных учащихся данной лексико-грамматической теме в российских вузах. Изучение глаголов движения в Китае проводится по следующим шагам: сначала объясняется значение однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения. На этой основе затем изучаются глаголы движения с различными приставками, а также раскрывается механизм образования префиксальных глаголов и то, как приставки влияют на их значение.

Тема ГД, как уже было сказано в первой главе, представляет значительную трудность для китайских учащихся, поэтому вводится в учебно-методическом комплексе «Русский язык. (Восток)» как сквозная тема и изучается последовательно в трех томах.

По этим учебникам студенты впервые знакомятся с глаголами движения в

первом семестре первого курса (уровень А1), т. е. в первом томе УМК [史铁强, 张金兰 2008, с. 226-227] в грамматической части последнего урока (Урок 18), в этом же уроке сразу представлены четыре пары глаголов движения – *идти / ходить*, *ехать / ездить*, *бежать / бегать*, *лететь / летать*. В данной части даются только самые простые и общие значения однонаправленных и разнонаправленных (ненаправленных) глаголов движения. Для презентации и семантизации данных глаголов в учебнике используются иллюстрации и примеры с китайским переводом (рис. 23-25).

2 定向动词与不定向动词 (1)
 俄语中有14对表示运动意义的无前缀动词, 有定向与不定向的区别, 形成对偶关系, 称为定向动词与不定向动词。常用的如:

定向动词	不定向动词
идти	ходить (走)
ехать	ездить (乘行)
бежать	бегать (跑)
лететь	летать (飞)

定向动词表示朝某一固定方向的运动, 不定向动词则表示没有固定方向的运动, 或者虽有方向但是往返或重复的运动。试比较:

идти	ходить
— Куда вы идёте?	— Где вы были вчера?
— В спортзал.	— Я ходил в спортзал.
“您去哪儿?”	“您昨天到哪儿去了?”
“去体育馆。”	“我去了体育馆。”



бежать Антон бежит на работу. 安东急着去上班。	бегать Дети бегают в парке. 孩子们在公园里到处跑。
	
ехать Юра едет в город. 尤拉 (乘车) 去城里。	ездить Юра часто ездит в город. 尤拉经常 (乘车) 去城里。
	

лететь Птица летит на юг. 鸟儿在向南飞。	летать Чайки летали низко над водой. 海鸥在水面上低飞。
	

Рисунки 23, 24 и 25 – Глаголы движения в 1-ом томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Необходимо отметить, что в объяснении однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения в данной части, где написано, что «однонаправленные глаголы движения обозначают движение в определенном направлении, а разнонаправленные глаголы движения – движение туда и обратно, повторяющиеся движения или движения без определенных направлений (хотя на

самом деле, к сожалению, в учебнике значение движений без определенных направлений поставили на первое место среди значений разнонаправленных глаголов движения, что считаем неудачным расположением – *примечание наше*).

Следует признать, что в этом первом комментарии уже кроется неточность, которая впоследствии может привести к ошибкам. Во-первых, весьма приблизительно (общо) и неточно сформулировано значение глагола движения *ходить*. Потому что движение без определенного направления – это отдых и развлечение или способность маленького ребенка (*Ваня – совсем маленький, а он уже ходит!*), который учится ходить. Человек всегда идет (сейчас туда **или** обратно), а ходит всегда туда **и** обратно один или много раз!

Во-вторых, не все повторяющиеся движения обозначаются разнонаправленными глаголами движения. Если движения только туда, хотя это и повторяемое движения, иногда для такого движения все-таки необходимо использовать однонаправленные глаголы движения, например, *Каждое утро папа едет на работу на метро* (т. е. с работы домой папа, вероятнее всего, едет уже не на метро – *примечание наше*). Такие неточности в пояснениях и рисунках могут оказывать отрицательное влияние на усвоение понятия однонаправленности и разнонаправленности глаголов движения учащимися, тем более, что, это первый урок, где тема глаголов движения вводится впервые как грамматическая категория. Кроме того, сразу видно, что художник работал без особого контроля со стороны преподавателя-методиста (особенно хорошо это видно на первой паре рисунков).

Можно еще заметить следующее. Несмотря на то, что грамматический ввод темы «Глаголы движения» проводится только в последнем уроке 1-го тома, на самом деле, это уже не совсем незнакомая тема для студентов, так как до этого глаголы движения уже были введены лексически в диалогах или в текстах, например, в уроке 15 в диалогах появились глаголы *пройти, пойти* [史铁强, 张金兰 2008, с. 182-183]; в тексте – *пришли, приехать, поехать* [Там же, с. 184]; здесь также дается переносное значение глагола *пойти* – *что кому/ чему идет/ пойдет* [Там же, с. 183-184] (*см. рис. 26-28*).

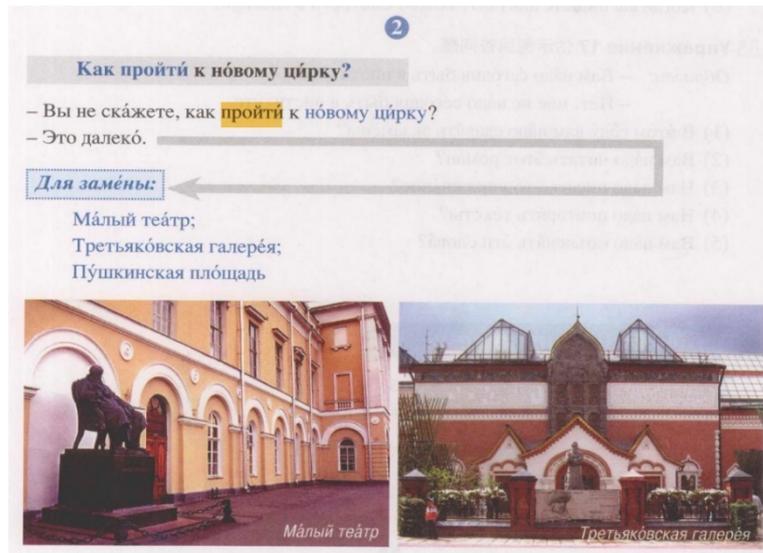


Рисунок 26 – Глагол «пройти»

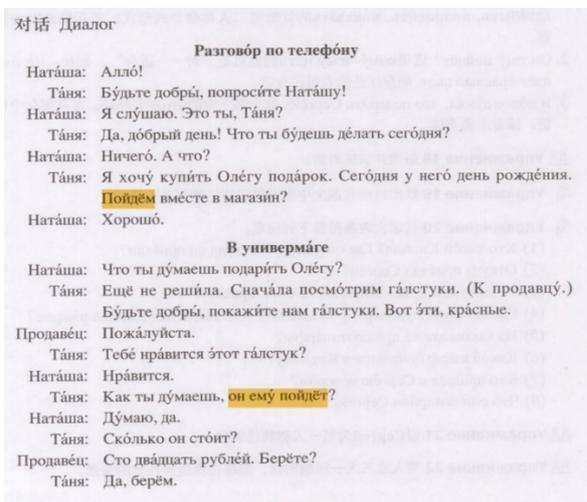


Рисунок 27 – Глагол «пойти» и выражение «кому пойдёт»

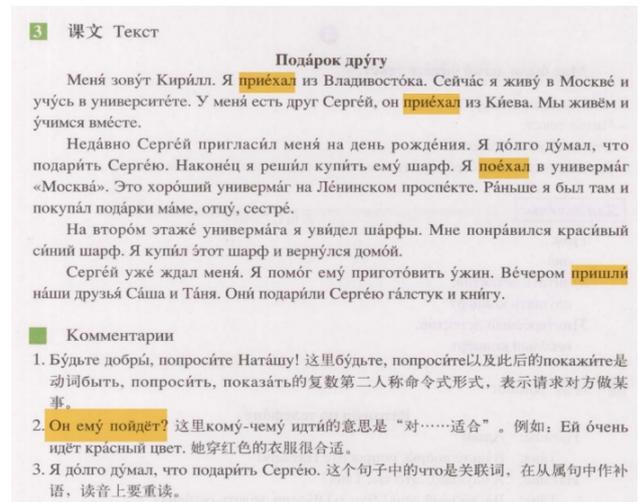


Рисунок 28 – Глаголы «приехать, поехать, прийти»

Кроме того, глаголы движение также можем встретить в фонетической части, например, в уроке 15 глагол *идти* представляется в фонетическом упражнении для тренировки произношения предлога *к* при слитном чтении (см. рис. 29) [Там же, с. 174]. Заметим, что такой ранний «лексический» ввод этих глаголов в учебный процесс нельзя считать целиком удачным методическим приемом. Прочитав в упражнении 1 предложения «Антон идет к девушке» и «Мы идем к институту», любой студент может воспринять *к институту* как движение в институт, поскольку *идти к девушке* значит – на свидание к девушке, на место их встречи, например, в ее доме. В этом отличие значения предлога *к* по отношению к одушевленным и неодушевленным предметам (Ср. *Вчера Антон ходил в театр* и *Вчера Антон ходил*

к девушке познакомиться с ее родителями.)

◎ **Упражнение 1** 听录音并跟读，注意前置词к与后面词的连读。

друг – к дрúгу	Я идú к дрúгу.
брат – к бра́ту	Я идú к бра́ту.
де́вушка – к де́вушке	Антóн идёт к де́вушке.
инститúт – к инститúту	Мы идём к инститúту.

Рисунок 29 – Глагол «идти»

Во втором семестре первого курса (уровень А2, 2-ой том учебника, урок 6, грамматическая часть) студенты встречаются с более подробным описанием значений однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения [史铁强, 刘素梅 2010, с. 133-134] (см. рис. 30-31).

Выделены следующие значения.

Во-первых, если речь идет о способности, умении или увлечении, то используется ненаправленные глаголы движения, и они часто употребляются вместе с такими глаголами, как *любить, нравиться, учиться, научиться, уметь и т.д.*, например, *Этот мальчик быстро бегает. Мой сын уже ходит. Он умеет ездить на велосипеде, а я только учусь ездить.* [Там же, с. 133];

Во-вторых, прошедшее время однонаправленных глаголов движения *идти, ехать и др.* может обозначать продолжающееся движение с направлением субъекта в определенный момент в прошлом, как временной фон другого действия, как «*во время чего*» или «*когда*». В подобных ситуациях также можно использовать разнонаправленные глаголы движения, разница между двумя случаями заключается в том, что, если используются однонаправленные глаголы движения, то обозначается, что действие произошло в пути только туда или только обратно; а если используются разнонаправленные глаголы движения – действие могло произойти в любое время в течение движения как туда, так и обратно или вообще в целевом месте движения, сравним:

Мы с ним познакомились, когда я ехал в Пекин.

Мы с ним познакомились, когда я ездил в Пекин. (Значит, познакомились либо

в пути в Пекин, либо в пути из Пекина домой, либо в то время, когда герой был в Пекине – *примечание в учебнике*).

В-третьих, для описания движения обычных видов городского транспорта (например, машин, автобусов, поездов и т. п.) обычно употребляются глаголы *идти / ходить*, например, *Смотри, наш автобус идет. Скажите, пожалуйста, здесь ходит 24-й автобус?* [Там же, с. 133-134];

В-четвертых, существуют переходные и непереходные глаголы движения. Кроме четырёх пар глаголов движения, изученных в первом томе, во втором томе добавляются глаголы *плыть / плавать* (непереходные) и глаголы *нести / носить, везти / возить, вести / водить* (переходные).

Важно заметить, что в данной теоретической части в учебнике отсутствует какая-либо визуализация изучаемого материала, есть только описание и примеры, а после описания сразу даются упражнения.

1 定向动词与不定向动词 (2)

定向与不定向动词属于运动动词 (глаголы движения)。除了表示有固定方向或没有固定方向的运动, 以及往返或重复的运动之外, 定向与不定向动词还有下列一些用法。

1 不定向动词泛指运动能力

不定向动词可以泛指人的能力、爱好及动物的本能, 不指具体的运动。此时多与 любить, нравиться, учиться, научиться, уметь 等动词搭配。例如:

Этот мальчик быстро бегает.
这个男孩子跑得很快。
Мой сын уже ходит.
我儿子已经会走路了。
Он умеет ездить на велосипеде, а я только учусь ездить.
他会骑自行车, 而我正在学骑车。
Ходить на лыжах я научился давно. Мне нравится ходить на лыжах.
滑雪我早就学会了。我喜欢滑雪。

2 定向动词作为另一行为的时间背景

идти, ехать 等定向运动动词用于过去时, 可表示主体在过去某一时刻正在进行的、有方向的运动, 作为另一行为的时间背景, 即“在……时候”, 等于“когда...”。例如:

– Ты читал мою статью?
– Да, я прочитал её, когда я ехал на работу.
“你读了我的文章吗?”
“是的, 我在上班的路上看完了你的文章。”

不定向运动动词有时也可作为另一行为的时间背景, 但这时所表示的意义不同。试对比:

Мы с ним познакомились, когда я ехал в Пекин.
我和他是在去北京的途中结识的。
Мы с ним познакомились, когда я ездил в Пекин.
我和他是在去北京的时候结识的。(可能在去北京的路上, 可能在回来路上, 也可能在北京停留期间)

3 说明交通工具的运动

说明汽车等交通工具的运动时, 常用 идти – ходить, 尤其指线路固定的公交车等。

例如:
Смотри, наш автобус идёт.
你看, 我们的车来了。

Скажите, пожалуйста, здесь ходит 24-й автобус?
请问这里有没有 24 路汽车?
Сколько времени идёт этот автобус до площади Тяньаньмэнь?
这个公共汽车到天安门要走多少时间?
До какого времени (часа) ходят автобусы и троллейбусы?
公共汽车和电车到几点收车?

4 有及物和不及物之分

定向与不定向动词分为及物和不及物两大类, 第一册学过的 4 对都是不及物动词。下面第一对也是不及物的, 后 3 对为及物动词:

定向动词	不定向动词	运动方式
плыть	плавать	[游]
нести	носить	[拿]
везти	возить	[运]
вести	водить	[引导]

试比较:

Мы плыли на теплоходе из Астрахани в Москву.
我们乘船从阿斯特拉罕到莫斯科。
Кому это ты несёшь цветы?
你这是给谁送花?
Машина везёт овощи в город.
汽车正在往城里运送蔬菜。
Рано утром мать ведёт ребёнка в детский сад.
一清早母亲领着孩子去幼儿园。

Я научился плавать ещё в детстве.
我小时候就学会了游泳。

Вчера Лёна носила дочь в поликлинику.
昨天莲娜抱女儿去了趟医院。
Каждое утро машина возит овощи в город.
每天早上汽车往城里运送蔬菜。
Мать каждый день водит ребёнка в детский сад.
母亲每天领着孩子去幼儿园。

Рисунки 30 и 31 – Однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения в 2-ом томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Обучение префиксальным глаголам движения вводится в первом семестре второго курса (3-ий том учебника, урок 2, грамматическая часть), когда уровень владения китайскими учащимися русским языком приближается к уровню ТРЯ-4 в китайской системе, сравнимому с Базовым уровнем (А2/ГБУ) в российской системе.

В данном томе учебника представлены приставки *при-*, *за-*, *у-*, *в-*, *вы-*, *от-*, *под-*, *до-*, *пере-*, *про-* и *по-* (приставка *за-* дается в сравнении с приставкой *при-*, в значении «краткого посещения какого-нибудь места или лица по дороге к основному месту следования» [Вохмина и др. 2021, с. 226] – *примечание наше*) [史铁强, 黄玫 2009, с. 42-45], и все эти приставки сразу включаются в один урок. В начале урока написано, что при прибавлении приставок к однонаправленным глаголам движения образуются глаголы СВ, а при добавлении приставок к разнонаправленным глаголам движения – глаголы НСВ. Кроме того, при добавлении приставок корни некоторых глаголов движения могут изменяться, например, глагол движения *éздить* меняется на *-езжа́ть*, глагол движения *бе́гать* меняется на *-бегáть* (более подробно см. рис. 32) [史铁强, 黄玫 2009, с. 42].

ГРАММАТИКА

带前缀的运动动词

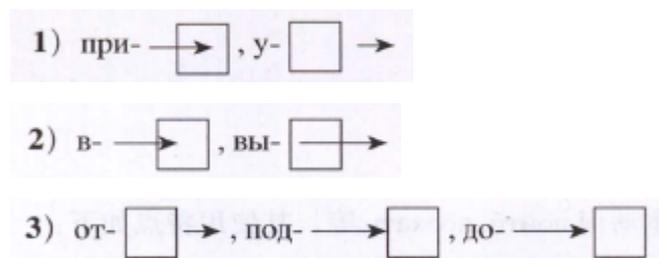
俄语中的定向、不定向动词加上前缀构成新的对应体的动词。一般定向动词加前缀构成完成体形式，不定向动词加前缀构成未完成体形式。

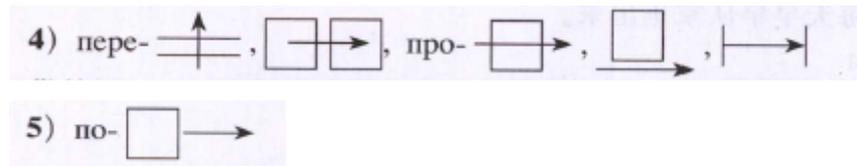
加上前缀后，原来定向、不定向动词词根的外形和重音会发生一些变化：

带前缀运动动词的完成体形式	带前缀运动动词的未完成体形式
идти → прийти, уйти, дойти...	ходить → приходíть, уходíть, доходíть...
ехать → приéхать, уéхать, доéхать...	éздить → приезжа́ть, уезжа́ть, доезжа́ть...
бежа́ть → прибежа́ть, убежа́ть, добежа́ть...	бега́ть → прибега́ть, убега́ть, добега́ть...
летéть → прилетéть, улéтеть, долетéть...	летáть → прилетáть, улéтáть, долетáть...
плыть → приплы́ть, уплы́ть, доплы́ть...	пла́вать → приплыва́ть, уплыва́ть, доплыва́ть...

Рисунок 32 – Начало темы глаголов движения с приставками в 3-ем томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Приставки объясняются короткими схемами, разделёнными на пять групп (см. рис. 33-37):





Рисунки 33, 34, 35, 36 и 37 – Схемы префиксальных глаголов движения в 3-ем томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Под каждой группой приставок даются объяснение и примеры с переводом на китайский язык, но надо отметить, что кроме данных схем, других визуальных материалов нет. В этой же части также есть краткое описание того, как употребляются глаголы движения с приставками совершенного и несовершенного вида (см. рис. 38).

ГРАММАТИКА

带前缀的运动动词

俄语中的定向、不定向动词加上前缀构成新的对应体的动词。一般定向动词加前缀构成完成体形式，不定向动词加前缀构成未完成体形式。

加上前缀后，原来定向、不定向动词词根的外形和重音会发生一些变化：

带前缀运动动词的完成体形式	带前缀运动动词的未完成体形式
идти → прийти, уйти, дойти...	ходить → приходиться, уходить, доходить...
ехать → приехать, уехать, добраться...	ездить → приезжать, уезжать, доезжать...
бежать → прибежать, убежать, добежать...	бегать → прибегают, убегают, добегают...
лететь → прилететь, улететь, долететь...	летать → прилетать, улетать, долетать...
плыть → приплыть, уплыть, доплыть...	плавать → приплывать, уплывать, доплывать...

1 带前缀运动动词的意义

带前缀运动动词 (глаголы движения с приставками) 的语义及使用特点如下：

1) при- \rightarrow , у- \rightarrow

带前缀 при- 与 у- 的运动动词构成对应的语义关系。带前缀 при- 的运动动词表示“来到某处”，“从某处来”。带前缀 у- 的运动动词表示“从某处离开”，“离开(某地)去某处”。

它们都可以与前置词 в – из, на – с, к – от 这三对对应的前置词组合连用。例如：

прийти в школу – прийти из школы	уйти из школы – уйти в школу
прийти на работу – прийти с работы	уйти с работы – уйти на работу
прийти к другу – прийти от друга	уйти от друга – уйти к другу

Подруга **пришла** ко мне после обеда. Подруга **ушла** от меня поздно.
 午饭后女友到我这儿来了。 女友从我这儿走的时候已经很晚了。

⚠️ [注]：прийти 与 уйти 都表示来到某处，但 уйти 表示顺路、顺便到某处，而 прийти 没有这个意思。试比较：

– Когда вы вчера вернулись из театра?	“你们昨天什么时候从剧院回来的？”
– Мы пришли домой около одиннадцати.	“我们是 11 点左右回到家的。”
– Почему вы так поздно вернулись из театра?	“为什么你们这么晚才从剧院回来？”
– Мы заходили после театра к друзьям.	“我们看完戏顺便去了朋友们那里。”

2) в- \rightarrow , вы- \rightarrow

带前缀 в- 的运动动词表示从外向里的运动，与之经常连用的前置词有 в, на, к。带前缀 вы- 的运动动词表示从里向外的运动，与之经常连用的前置词有 из, с, от。试比较：

Рисунок 38 – Часть содержания учебника по глаголам движения с приставками в 3-ем томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Даже самый беглый взгляд на эту страницу, на которой представлена таблица глаголов движения с приставками, показывает, насколько трудно придется

ученикам на одном занятии понять разницу между этими приставками, без поясняющих рисунков и подробных комментариев, без противопоставления, например, *прийти в школу – уйти из школы, прийти к другу – уйти от друга*. Важно и то, что здесь не вспоминают глагол *пойти*, который лексически уже был введён в предыдущем семестре, отсюда нет и противопоставления *Он пошел в школу* и *Он пришёл в школу*.

Кроме того, если посмотреть на эти схемы повнимательнее, то получается, что приставки *при-* и *в-* практически синонимичны. Более того, стрелка при глаголе *прийти* оказывается даже короче, чем при глаголе *войти*.

По содержанию учебника [史铁强, 黄玫 2009, с. 45-48] после теоретической части объяснения значения разных приставок представлены упражнения такого вида: (см. прил. А):

Упражнения 1, 5, 6, 7. Заполнение пропусков глаголами движения с приставками в нужной форме.

Упражнение 2. Перевод предложений на китайский язык.

Упражнение 3. Преобразование двух предложений в одно простое с помощью глаголов *войти* или *выйти*.

Упражнение 4. Заполнение пропусков глаголами движения с приставками в нужной форме (в скобках дан перевод нужных словосочетаний на китайском языке – *примечание наше*);

Упражнение 8. Заполнение пропусков глаголами движения с приставками в нужной форме.

Упражнение 9. Заполнение пропусков словами в скобках в нужной форме (для закрепления управления глаголов движения – *примечание наше*);

Упражнение 10. Преобразование предложений по образцу, употребляя наречия *обычно, часто* (для закрепления значений видов глаголов движения – *примечание наше*), представлен образец: *Утром он вышел из дому и пошел по дороге к лесу. // Утром он обычно выходил из дому и шел по дороге к лесу.*; (Следует сказать, что на этом этапе представлены самые простые значения видов глагола, без акцента на их особенности в глаголах движения. Так что даются «классические»

пары одноразового и многоразового движения, при этом приставка *по-* для удобства на этом этапе подаётся как указатель совершенного вида в парах: *идти-пойти, ехать – поехать, лететь – полететь*. Поскольку задачей исследования в данной части в первую очередь стояло влияние поликодowości на понимание значения пространственных приставок, где поликодowości как раз и имеет наибольшую дидактическую эффективность, то понимание специфики «работы» видов в глаголах движения должно стать предметом специального глубокого исследования. – *примечание наше*)

Упражнение 11. Выбор правильных глаголов движения и заполнение ими пропусков в нужной форме (представляются видовые пары нужного глагола движения с приставками. Упражнение для закрепления значений видов глаголов движения. Конечно, тут не обошлось без примеров, в которых возможны формы и СВ и НСВ, например в предложении: *Когда мы вылетали/ вылетели из Шанхая, была хорошая погода*. Думается, что таких примеров на начальной стадии овладения таким трудным материалом, как виды глагола в глаголах движения, не стоило бы давать. - *примечание наше*).

Упражнение 12. Заполнение пропусков глаголами движения в рассказе (без каких-либо подсказок - *примечание наше*);

Упражнение 13. Перевод предложений на русский язык. Здесь представлен более или менее точный, практический дословный, перевод этих предложений на русский язык:

1. *Каждый день он приходит в институт на занятия вовремя.*
2. *Одна незнакомая женщина ко мне подошла, и спросила, как дойти до вокзала.*
3. *Мы скоро будем переезжать на новую квартиру.*
4. *Володя заходил ко мне на 5 минут и принес записку от Саши.*
5. *Когда я переходил улицу, автобус уже отходил от остановки.*
6. *По субботам он к нам приезжает. Сегодня он тоже придет.*

После рассмотрения представленных на учебнике упражнений, можем видеть, что хотя здесь включены разные рецептивные и репродуктивные упражнения,

однако, к сожалению, ни одно из них не сопровождается элементами визуальной наглядности: ни традиционными изображениями, ни современными поликодовыми средствами.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что в китайских вузах обучению глаголам движения не уделяется достаточного внимания, несмотря на важность этой категории для русского языка. Более того, использование наглядных элементов, возможных в то время, когда создавались эти учебники, оказывается минимальным, не говоря уже о том, что имеются и просто довольно грубые ошибки в попытках визуализации и объяснении отдельных элементов этой труднейшей категории русского языка.

Как известно, «при обучении иностранному языку наглядность (включая и языковую (см. параграф 1.1.3) – *примечание наше*) является не только одним из главных средств семантизации, но и средством овладения речью, её ситуативной обусловленностью. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых формируются навыки устной коммуникации, осваивается таким образом речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации» [Старков 1978, с. 24]. И хотя описание на китайском языке глаголов движения в учебниках «Русский язык. (Восток)» можно считать в какой-то мере понятным для учащихся, однако, в общем, совершенно недостаточным для овладения данной темой ни по объяснению ее специфики, ни по количеству и качеству учебного материала. Даже самое подробное описание различных значений глаголов движения не способно обеспечить полное понимание этих значений студентами, тем более правильное употребление этих глаголов в собственной речи. Для полного владения ими требуется самое активное и продуманное привлечение средств поликодовой наглядности, отвечающих самой природе изучаемого языкового материала и достаточная тренировка на упражнениях самого разного типа.

Упражнения, представленные в уроке, являются чисто языковыми, назначенными только для «тренировки и закрепления языкового материала» [Азимов, Щукин 2009, с. 365], а речевые упражнения полностью отсутствуют.

Главная задача составления системы упражнений, по мнению В.Л. Скалкина,

заключается в том, чтобы «подробно описывать ступени действия от первоначальной тренировки языкового материала до его выхода в самостоятельную речь без особой номинации каждого шага этого действия» [Цит. по: Вохмина 2023, с. 95]. Упражнения по данной теме, представленные в учебнике «Русский язык. (Восток)», остаются пока только на самом начале – на стадии понимания, т. е. на самой первоначальной стадии усвоения грамматического материала.

Анализируя содержание всего учебного комплекса, можно заметить, что речевые упражнения, которые направлены на «формирование мысли» ([Зимняя 2000], цит. по: [Вохмина 2023, с. 96]), представляются только в частях развития речи учебника, а коммуникативные упражнения, цель которых состоит в том, чтобы учащиеся могли «воздействовать на слушающих своими словами, решая какой-либо коммуникативной задачи» [Вохмина и др. 2020, с. 125], даже в частях развития речи практически не встречаются.

Для дополнения и улучшения упражнений в учебнике была создана система упражнений с использованием поликодовой наглядности (*см. параграф 2.3*). Примеры поликодовых текстов и способов их разработки будут представлены в параграфе 2.3 и в сценариях уроков с презентацией (*см. параграф 3.2.2.1*).

2.2.2 Инструментальные поликодовые средства наглядности, актуальные для методической модели

Как уже было представлено в первой главе, поликодовые средства для формирования грамматических навыков можно разделить на две основные группы с точки зрения формы паралингвистических компонентов: традиционные и более современные поликодовые тексты (*см. табл. 4*). В данном параграфе будет представлено описание инструментальных средств, содержащих функционал для создания поликодовых текстов, актуальных для разработки методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения русским языком (А2) лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения».

Для отбора или создания материалов по глаголам движения мы использовали

следующие инструментальные средства:

- Wordwall (<https://wordwall.net/ru/create/picktemplate>): платформа для создания таких интерактивных типов упражнений, как: сопоставление, случайные карты, викторина, групповая сортировка, случайное колесо, привести в порядок, угадай буквы, поиск слов, кроссворд и др.;

- LearningApps.org (<https://learningapps.org>): платформа для создания интерактивных упражнений разных форм, кроме вышесказанных типов упражнений, возможно разработанных на платформе *Wordwall*, еще упражнений на основе видеороликов;

- iSLCOLLECTIVE (<https://ru.islcollective.com/>): интернет-ресурс виртуальной группы преподавателей иностранного (русского) языка, который служит онлайн-платформой для создания учебного материала с интерактивным видео, сопровождающимся методическим инструментарием к нему, содержит комплекс разработанных сетевых учебных материалов по аспектам обучения русскому языку как иностранному, а также ограниченный спектр функциональных возможностей для организации учебного взаимодействия субъектов процесса обучения друг с другом и со средствами обучения;

- Microsoft PowerPoint – инструмент для создания и показа мультимедийных презентаций, используемый нами для разработки учебных материалов с анимацией с целью наглядной интерактивной демонстрации основных значений различных приставок в сочетании с глаголами движения;

- Quizizz (<https://quizizz.com/>): платформа для создания он-лайн учебного материала различных видов по разным дисциплинам, например, контрольных опросов, уроков, интерактивных видео с викториной и др.

Перед описанием средств обучения русским префиксальным глаголам движения, следует отметить, что в связи с тем, что учебно-методический комплекс «Русский язык. (Восток)» является основным средством обучения русскому языку студентов-филологов в китайских вузах. Другие средства обучения по данной лексико-семантической теме, представленные нами в данной методической модели или включенные в разрабатываемую методическую модель, играют

дополнительную роль, цель которой заключается в том, чтобы помочь китайским учащимся понять и усвоить значение глаголов движения с приставками, и тем самым улучшить процесс изучения данной темы, уровень владения которой, как продемонстрировано в констатирующем срезе, достаточно невысок, если обучаются только на основе традиционных поликодовых средствах (схемы – *примечание наше*) в учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3) [史铁强, 黄玫 2009], как ожидается (см. результат констатирующего среза, описанный в параграфе 3.2.1 – *примечание наше*).

На основании классификации поликодовых средств для формирования грамматических навыков (см. табл. 4, с. 99-100), мы отобрали следующие современные поликодовые средства для обучения русским глаголам движения с приставками:

1) Видеоролики:

- «Ну, погоди!» – видео с глаголами движения¹⁵;

2) Интерактивные упражнения:

- «Смешарики» (подробное описание оригинального варианта см. параграфе 1.2.5, отредактированный вариант см. упр. 1.6 в параграфе 2.3 – *примечание наше*);

- Упражнения по глаголам движения с приставками на сайте Wordwall¹⁶;

- «Глаголы движения с приставками» на сайте Learningapps¹⁷;

- Упражнения с анимацией по глаголам движения на платформе PowerPoint (см. сценарии уроков в параграфе 3.2.2.1).

¹⁵ Глаголы движения с приставками - примеры - Examples of Verbs of Motion with or without prefixes. [электронный ресурс] / Сайт «YouTube». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2g1yNKT27Q> (дата обращения: 20.03.2023).

¹⁶ Глаголы движения с приставками. [электронный ресурс] / Сайт «Worldwall». URL: <https://wordwall.net/ru/resource/19918555/>; <https://wordwall.net/ru/resource/55297833/русский/глаголы-движения-с-приставками> (дата обращения: 20.03.2023, 10.08.2023).

¹⁷ Глаголы движения с приставками (до-, про-, пере-) [электронный ресурс] / Сайт «Learningapps». URL: <https://learningapps.org/view12146500>

Существующие поликодовые средства по префиксальным глаголам движения, не позволяют в полной мере сформировать устойчивый навык их правильного употребления. В качестве решения этой проблемы нами был разработан поликодовый учебный материал с анимацией, призванный стать эффективным инструментом для освоения данной темы.

Материал с анимацией разработан на основе программы PowerPoint, так как данный инструмент уже давно используется как инструментальное средство благодаря своей гибридности, яркости и удобности. Материал включает в себя две части (т. е. две презентации – *примечание наше*), первая часть для ввода темы «глаголы движения с приставками», в которой сначала показывает значение приставки анимацией, а потом указывает пример-предложение с данной приставкой; вторая часть – упражнения с анимацией для тренировки и закрепления изученных глаголов движения с приставками. В первой части порядок приставок полностью соответствует порядку в учебнике «Русский язык. (Восток)-3» [史铁强, 黄玫 2009], а во второй части – смешанный порядок.

При создании данного материала были учтены критерии, представленные нами в параграфе 2.1 В *приложении Б* предложено подробное описание программы «Программа обучения китайских филологов Базового уровня владения РКИ теме «Русские префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности» с учетом требований к содержанию обучения данной теме на уровне А2, разработанной нами для китайских учащихся, изучающих русский язык по учебнику «Русский язык. (Восток)» (том 3), в которую входит цель и задачи обучения; форма и этапы обучения; содержание обучения (какие приставки и какие значения приставок – *примечание наше*); рекомендуемое количество академических часов, выделяемых каждому этапу; рекомендуемые виды упражнения для каждого этапа.

2.3 Процессуальный компонент: система упражнений по обучению префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности

В данном параграфе представим систему упражнений, являющуюся основой методического инструментария для организации и проведения учебного процесса по обучению русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности.

Важность системы упражнений при обучении иностранным языкам уже давно была доказана тем, что многие ученые и методисты уделяли свое внимание именно созданию системы упражнений (см. работы Г. Палмера, И.А. Грузинской, З.М. Цветковой, И.В. Рахманова, Н.И. Гез, М.С. Ильина, Э.П. Шубина, Г.И. Рожковой, О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова, В.Л. Скалкина, Э.Ю. Сосенко, Д.И. Изаренкова, М.Ф. Стронина, И.Л. Бим, А.Р. Арутюнова, Л.Л. Вохминой и др.). Под системой упражнений, считает Н.И. Гез, понимается «организация взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [Гез 1969, с. 31].

Однако, надо признать, что большинство ученых обратили внимание на создание системы упражнений именно для обучения устной речи, а проблема создания комплекса упражнений для формирования грамматических навыков исследовалась достаточно ограниченным количеством методистов и преподавателей (см. например, [Иевлева 1981], [Рожкова 1987] и др.). Несмотря на то, что по теме «Глаголы движения», являющейся одной из труднейших тем при обучении русскому языку как иностранному, уже были созданы различные печатные и электронные версии учебных пособий и написана научная и научно-методическая литература для улучшения процесса обучения глаголам движения и облегчения усвоения данной темы (см. например, [Егорова 1984], [Муравьева 2000], [Богомолов, Петанова 2019], [Андреева, Арсенова 2017], [Виктор 2020],

[Порунцова 2018], [Шарова 2021; Шарова 2023] и др.), система упражнений с использованием поликодовых наглядных средств для обучения теме «Русские префиксальные глаголы движения» китайских студентов-филологов, специально созданная в качестве дополнительного материала к УМК «Русский язык. (Восток)» (том 3), до сих пор не была предметом разработки.

Упражнение определяется как «структурная единица методической организации материала непосредственно в учебном процессе, которая обеспечивает предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий» [Ивлева 1981, с. 119-120]. Анализ существующих или созданных нами интерактивных упражнений с использованием поликодовой наглядности по префиксальным глаголам движения, проводимый нами на основе классификации В.Л. Скалкина, который выделяет *языковые (тренировочные)* и *речевые* упражнения [Скалкин 1981, с. 186], представляется в виде таблицы (см. табл. 5., в данной таблице в речевые упражнения включаются как *условно-речевые упражнения* (упражнения 2.1.1, 2.2.1, 2.3.1, 2.4.1), обозначающие упражнения для тренировки «формирования мысли посредством языка» [Вохмина 2023, с. 97], так и *коммуникативные упражнения* (упражнения 2.2.2, 2.5.1, 2.5.2), которые направлены на воздействие адресата и решение коммуникативной задачи (см. подробно о разнице между речевыми и коммуникативными упражнениями [Там же]) – *примечание наше*).

Таблица 5 – Классификация упражнений по глаголам движения с приставками

1 Языковые упражнения	2 Речевые упражнения
1.1 Имитативные упражнения	2.1 Респонсивные упражнения
1.1.1 Наблюдение, осознание значений глаголов движения с приставками.	2.1.1 Ответы на вопросы по визуальному материалу.
1.2 Подстановочные упражнения	2.2 Ситуативные упражнения
1.2.1 Выбор правильного варианта (префиксальные глаголы движения представлены в вариантах для выбора).	2.2.1 Завершение предложения (представлены стимулы-предложения, включающие учебно-речевые ситуации).
1.2.2 Завершение предложений глаголами движения с приставками в нужной форме (представлены префиксальные глаголы движения на выбор).	2.2.2 Составление диалогов.
1.2.3 Завершение предложений глаголами	

<p>движения с приставками (представлены приставки для глаголов движения).</p> <p>1.2.4 Завершение предложений глаголами движения с приставками (не представлены префиксальные глаголы движения для выбора).</p> <p>1.2.5 Завершение текста глаголами движения с приставками (не представлены префиксальные глаголы движения для выбора).</p>	
<p>1.3 Трансформационные упражнения</p> <p>1.3.1 Преобразование двух предложений в одно простое с использованием глаголов движения с приставками.</p> <p>1.3.2 Замена предложений предложениями, противоположными по смыслу.</p>	<p>2.3 Репродуктивные упражнения</p> <p>2.3.1 Пересказ содержания видеоролика.</p>
<p>1.4 Конструктивные упражнения</p> <p>1.4.1 Составление предложений представленными словами (все слова представлены в нужной форме).</p> <p>1.4.2 Восстановление текста из предложений в нарушенном порядке.</p>	<p>2.4 Дескриптивные упражнения</p> <p>2.4.1 Описание движений персонажей в анимации.</p>
<p>1.5 Переводные упражнения</p> <p>1.5.1 Перевод предложений с русского языка на китайский для усвоения значений глаголов движения с приставками.</p> <p>1.5.2 Перевод предложений с китайского языка на русский.</p>	<p>2.5 Композиционные упражнения</p> <p>2.5.1 Составление рассказов по визуальному материалу.</p> <p>2.5.2 Угадывание продолжения истории.</p>
<p>1.6 Интерактивные языковые упражнения смешанного типа (в упражнениях включены разные подвиды языковых упражнений из 1.2 - 1.5)</p>	

Рассмотрим каждый тип упражнений подробнее с представлением примеров.

1. Языковые (подготовительные, тренировочные) упражнения

Имитативные упражнения (1.1)

Цель данного типа упражнений – сформировать понимание и усвоение значений префиксальных глаголов движения через наблюдение, повторение и осмысление контекстов их употребления.

Наблюдение, осознание значений глаголов движения с приставками.

(1.1.1)

Пример упражнения:

Посмотрите видео, обратите внимание на значение выделенных глаголов движения в нем (см. рис. 39).¹⁸



Рисунок 39 – пример упражнения 1.1.1

Подстановочные упражнения (1.2)

Данный тип упражнений, являющийся основным типом языковых упражнений, используется с давних пор в обучении иностранным языкам, играет доминирующую роль в эпоху грамматико-переводного метода. Цель данных упражнений заключается в том, чтобы учащиеся смогли самостоятельно выполнить грамматическое оформление той или иной части высказывания [Вохмина и др. 2020, с. 199].

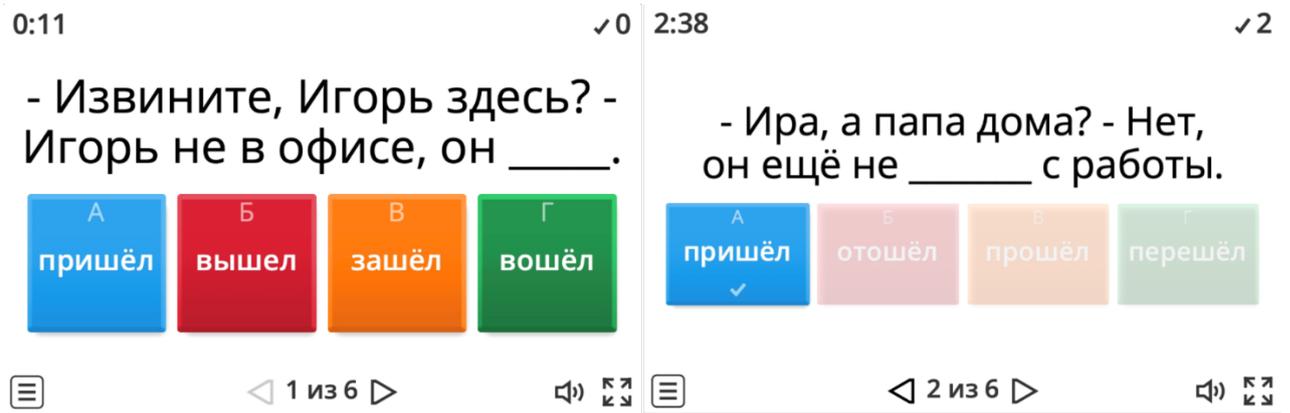
Выбор правильного варианта (глаголы движения с приставками представлены в вариантах для выбора). (1.2.1)

Пример упражнения:

а) Прочитайте предложения. Выбирайте правильный вариант (см. рис. 40-41. Упражнение разработано нами с помощью платформы Wordwall, вид упражнения – *Викторина*. – *примечание наше*).¹⁹

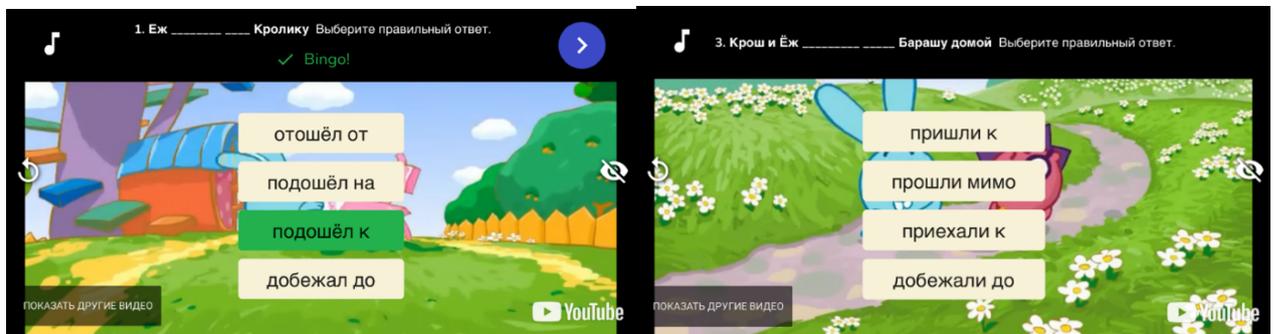
¹⁸ Полное упражнение можно увидеть на сайте: Глаголы движения с приставками - примеры - Examples of Verbs of Motion with or without prefixes. [электронный ресурс] / Сайт «YouTube». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Z2g1yNKT27Q> (дата обращения: 20.07.2023).

¹⁹ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://wordwall.net/ru/resource/78155021/глаголы-движения-с-приставками-викторина>. (дата обращения: 20.07.2023).



Рисунки 40 и 41 – примеры упражнения 1.2.1 (а)

б) Посмотрите видеоролик и выполните задания в них (см. рис. 42-43).²⁰



Рисунки 42 и 43 – примеры упражнения 1.2.1 (б)

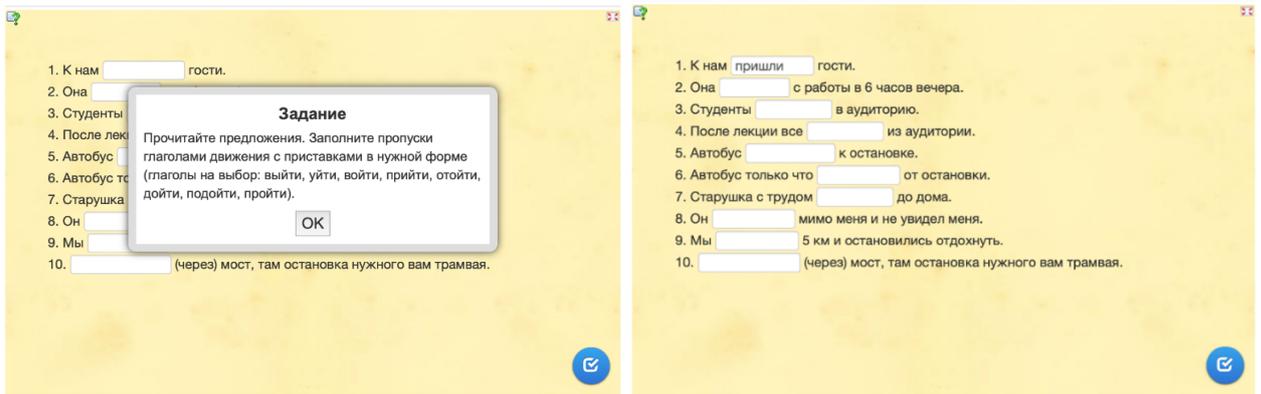
Завершение предложений глаголами движения с приставками в нужной форме (представлены префиксальные глаголы движения на выбор). (1.2.2)

Примеры упражнения:

Прочитайте предложения. Заполните пропуски глаголами движения с приставками в нужной форме (глаголы на выбор: *выйти, уйти, войти, прийти, отойти, дойти, подойти, пройти*), (см. рис. 44-45. Упражнение разработано нами с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *заполнить пропуски. – примечание наше*).²¹

²⁰ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://ru.islcollective.com/russkii-rki-video-uroki/praktika-grammatiki/obschaya-grammaticheskaya-praktika/glagoly-dvizheniya-s-pristavkami/smesariki-glagoly-dvizheniya-s-pristavkami/1019602>. (дата обращения: 18.07.2023).

²¹ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=p82eci81t24>. (дата обращения: 20.07.2023).

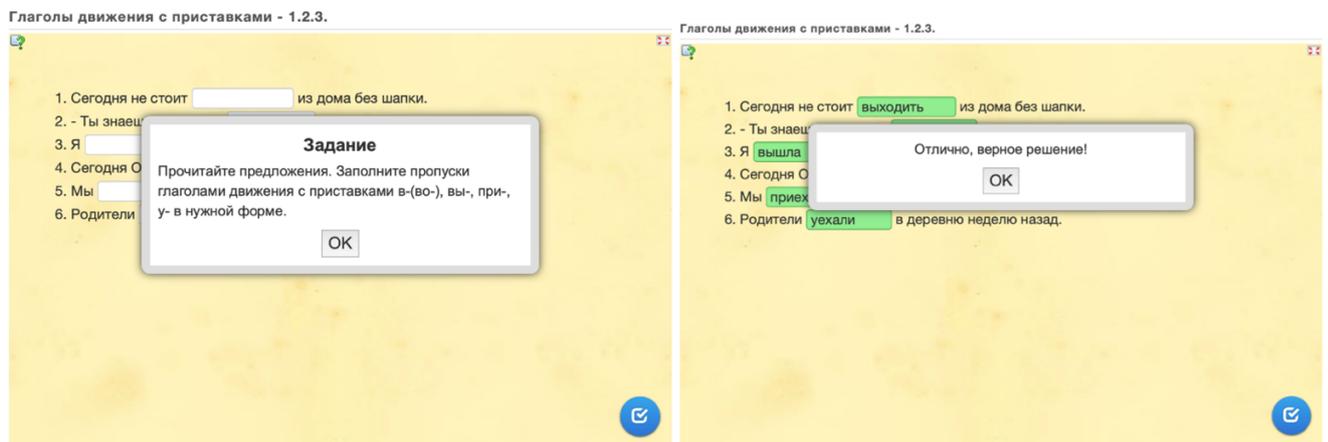


Рисунки 44 и 45 – примеры упражнения 1.2.2

Завершение предложений глаголами движения с приставками (представлены приставки для глаголов движения). (1.2.3)

Пример упражнения:

Прочитайте предложения. Заполните пропуски глаголами движения с приставками *в-(во-), вы-, при-, у-* в нужной форме (см. рис. 46-47. Упражнение разработано нами с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *заполнить пропуски*. Целью данного типа упражнения является различение близких по смыслу приставок, по которым часто допускают ошибки китайские учащиеся – *примечание наше*).²²



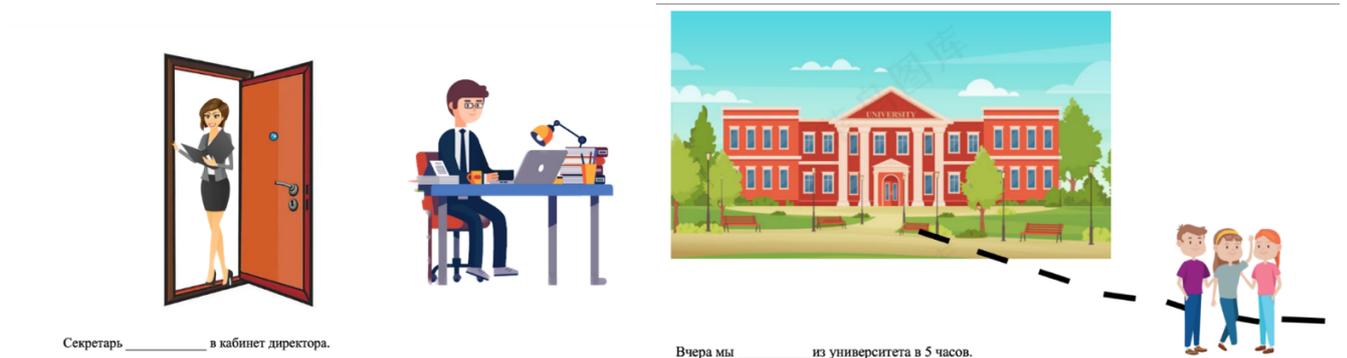
Рисунки 46 и 47 – примеры упражнения 1.2.3

Завершение предложений глаголами движения с приставками (не представлены глаголы движения с приставками для выбора). (1.2.4)

²² Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=p1j5ff9ha24>. (дата обращения: 20.07.2023).

Пример упражнения:

Посмотрите анимацию и прочитайте предложения. Заполните пропуски глаголами движения с приставками в нужной форме (см. рис. 48-49. Упражнение разработано нами с помощью платформы PowerPoint, но анимация в Word не отображается, полное упражнение с анимацией в виде презентации представлено по ссылкам²³ – *примечание наше*).



Рисунки 48 и 49 – примеры упражнения 1.2.4

Завершение текста глаголами движения с приставками (не представлены глаголы движения с приставками для выбора). (1.2.5)

Пример упражнения:

Прочитайте текст, заполните пропуски глаголами движения с приставками или без них в нужной форме (см. рис. 50. Упражнение разработано нами с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *заполнить пропуски*. – *примечание наше*).²⁴

²³ Ссылки на презентации:

Презентация №1:

https://docs.google.com/presentation/d/1zcvK81zyVg0SEM9lKwLUPaYT3J3v8cg2/edit?usp=share_link&ouid=112594927255077090530&rtpof=true&sd=true;

Презентация №2:

https://docs.google.com/presentation/d/1uwNg5P0kfKBmyyzYfZ2w2QGxGcUaIra6/edit?usp=share_link&ouid=112594927255077090530&rtpof=true&sd=true

²⁴ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=pxc6zq53524>. (дата обращения: 20.07.2023).

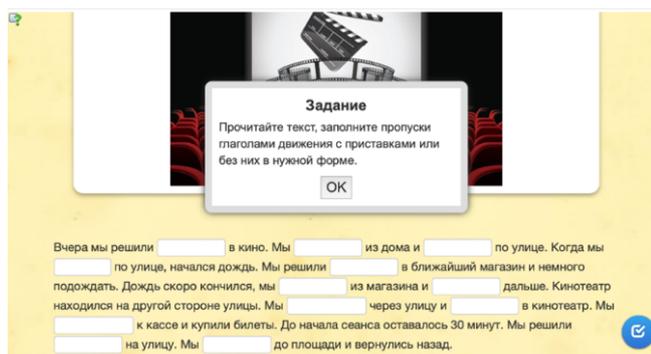


Рисунок 50 – пример упражнения 1.2.5

Трансформационные упражнения (1.3)

Под трансформационными упражнениями понимается «видоизменение представленных предложений путем замены основной грамматической или лексической структуры по образцу» [Вохмина и др. 2020, с. 68]. Цель трансформационных упражнений по глаголам движения с приставками заключается в тренировке грамматического материала путем трансформации, которая требует от учащихся правильного усвоения значения префиксальных глаголов движения и понимания предложений в целом.

Преобразование двух предложений в одно простое с использованием глаголов движения с приставками. (1.3.1)

Пример упражнения:

Преобразуйте два предложения в одно простое, употребляя глаголы *войти* или *выйти* в нужной форме (см. рис. 51. Упражнение разработано нами с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *Викторина с вводом текста*. Целью данного упражнения является тренировка употребления приставок *в-* и *вы-*. – *примечание наше*).²⁵

²⁵ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=p4d6ootfa24>. (дата обращения: 20.07.2023).

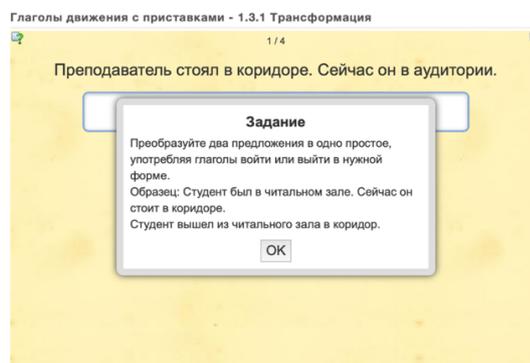


Рисунок 51 – пример упражнения 1.3.1

Замена предложений предложениями, противоположными по смыслу. (1.3.2)

Пример упражнения:

Замените предложения предложениями, противоположными по смыслу (см. рис. 52). Упражнение разработано нами с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *Викторина с вводом текста*. Целью данного упражнения является тренировка употребления противоположных по значению приставок *в- // вы-, при- // у- и под- // от-, – примечание наше*).²⁶

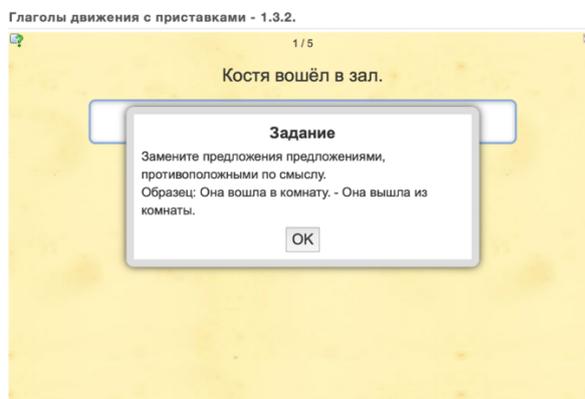


Рисунок 52 – пример упражнения 1.3.2

Конструктивные упражнения (1.4)

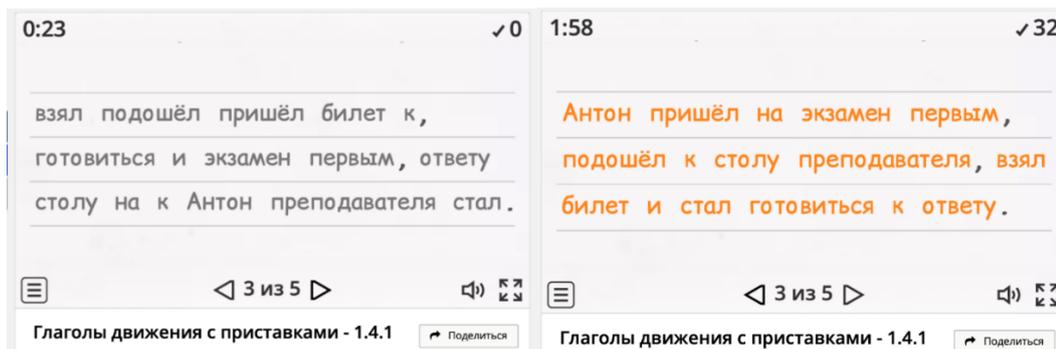
Под конструктивными упражнениями понимается «самостоятельное построение высказываний с опорой на представленный языковой, речевой или инструктивный материал» [Вохмина и др. 2020, с. 68].

²⁶ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=pbxw80uha24>. (дата обращения: 20.07.2023).

Составление предложений представленными словами (все слова представлены в нужной форме). (1.4.1)

Пример упражнения:

Составьте предложение представленными словами (см. рис. 53-54. Упражнение создано нами на платформе Wordwall, вид упражнения – *Привести в порядок.* – *примечание наше*).²⁷



Рисунки 53 и 54 – примеры упражнения 1.4.1

Восстановление текста из предложений в нарушенном порядке. (1.4.2)

Пример упражнения:

Посмотрите видеоролик, восстановите текст из следующих предложений (см. рис. 55-56. Упражнение создано нами на платформе LearningApps, вид упражнения – *Простой порядок.* – *примечание наше*).²⁸

Полный текст для восстановления: *Однажды брат Тома Джордж пришёл к Тому в гости. Он очень боится мышей. Когда Джордж сидел у стола, Джерри вышел из своей комнаты и подошёл к столу. Джордж слишком боялся и поднялся на крышу.*

²⁷ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://wordwall.net/ru/resource/78416755/глаголы-движения-с-приставками-141>. (дата обращения: 20.07.2023).

²⁸ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=p3m1w9b9c24> (дата обращения: 22.07.2023).

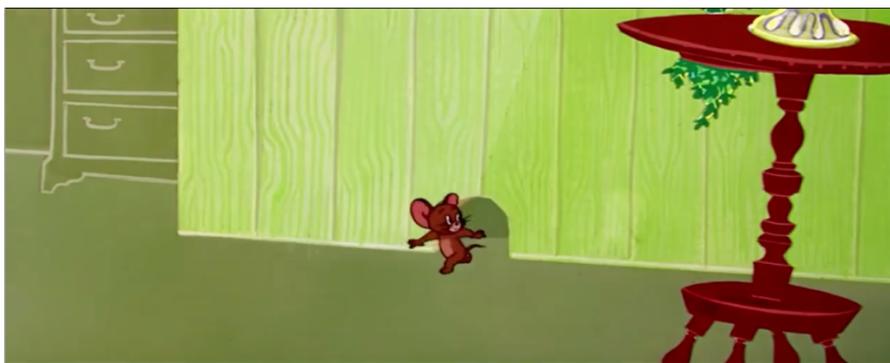


Рисунок 55 – Скриншот видеоролика «Том и Джерри»²⁹

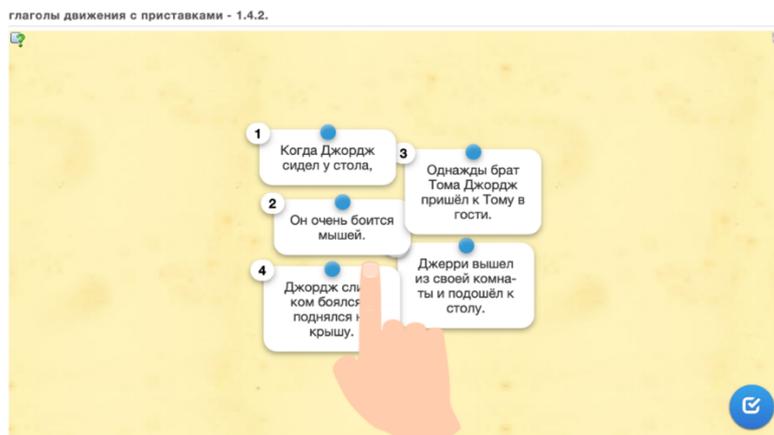


Рисунок 56 – пример упражнения 1.4.2

Переводные упражнения (1.5)

Перевод предложений с русского языка на китайский для усвоения значений глаголов движения с приставками. (1.5.1)

Пример упражнения:

Переведите предложения на китайский язык. Обратите внимание на значение выделенных глаголов (см. рис. 57. Упражнение разработано нами с помощью платформы Wordwall, вид упражнения – *Случайные карты*. – **примечание наше**).³⁰

²⁹ Полный видеоролик можно увидеть по ссылке:

https://drive.google.com/file/d/1QINN6ognmpkOtWjMKuyEoyHAQ2ZI4Tmc/view?usp=share_link
(дата обращения: 22.07.2023).

³⁰ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://wordwall.net/ru/resource/78142138/глаголы-движения-с-приставками>. (дата обращения: 22.07.2023).

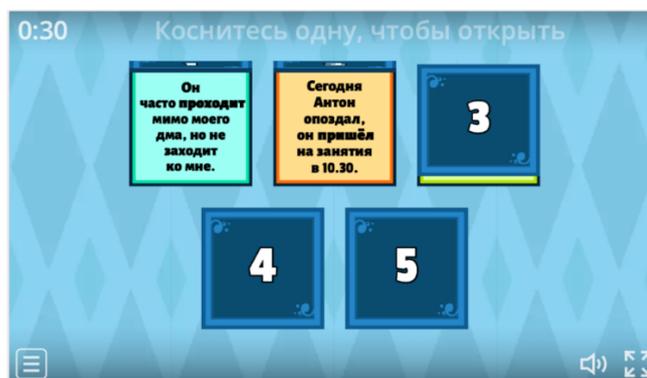


Рисунок 57 – пример упражнения 1.5.1

Перевод предложений с китайского языка на русский язык. (1.5.2)

Пример упражнения:

Переведите следующие предложения на русский язык (см. рис. 58). Упражнение создано с помощью платформы LearningApps, вид упражнения – *Ввод текста*. – *примечание наше*).³¹

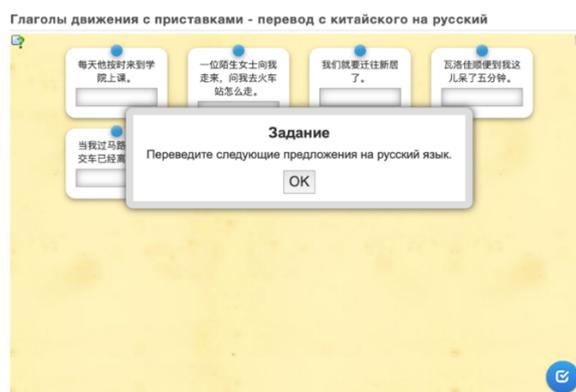


Рисунок 58 – пример упражнения 1.5.2

Ключи к упражнениям:

1. Каждый день он **приходит** в институт на занятия вовремя.
2. Одна незнакомая женщина **подошла** ко мне, и спросила, как **дойти** до вокзала.
3. Мы скоро будем **переезжать** в новую квартиру (или новый дом).
4. Володя **зашёл** ко мне на 5 минут.

³¹ Полное упражнение можно увидеть на сайте: <https://learningapps.org/display?v=p92nu4mc524>. (дата обращения: 20.07.2023).

5. Когда я *переходила* улицу, автобус уже *отошёл* (или *отъехал*) от остановки.

Интерактивные языковые упражнения смешанного типа. (1.6)

Пример упражнения:

Посмотрите видеоролик, выполните задания (данное упражнение является игровым упражнением с видео-викториной, в которое включаются следующие типы упражнений: подстановочные упражнения (упражнения 1.2.2, 1.2.4) и конструктивные упражнения (упражнение 1.4.1) (см. рис. 59-61). В связи с тем, что в оригинальный вариант упражнения включаются задания, не касающиеся темы «глаголы движения», поэтому мы их удалили. Кроме того, в данном упражнении также наблюдаются некоторые места, которые, по нашему мнению, нерационально разработаны с точки зрения методики, и могут мешать учащимся при выполнении их (см. рис. 59, здесь, мы считаем, лучше удалить глагол *пошёл*, так как он мешает учащимся выбрать правильный глагол движения с приставками), и даже существует ошибка в одном примере упражнения (см. рис. 60, здесь, во-первых, тоже предлагаем удалить глагол *пошёл*, во-вторых, правильный ответ данного задания должен быть глагол *подошёл*, а в оригинальном варианте – *пришёл*) – *примечание наше*).³²



Рисунок 59 – Интерактивное упражнение «Смешарики»



Рисунок 60 – Интерактивное упражнение «Смешарики» - ошибка

³² Полные упражнения можно увидеть по ссылкам: <https://ru.islcollective.com/russkii-rki-video-uroki/praktika-grammatiki/obschaya-grammaticheskaya-praktika/glagoly-dvizheniya/v-smesariki-glagoly-dvizheniya/772168> (оригинальный вариант); <https://ru.islcollective.com/kopirovat-redaktirovat/1035320> (отредактированный вариант). (дата обращения: 22.07.2023).



Рисунок 61 – Интерактивное упражнение «Смешарики» - конструктивные упражнения

2. Речевые упражнения

Респонсивные упражнения (2.1)

Под респонсивными (от английского слова «response», т. е. ответ, отклик) упражнениями понимается упражнения, требующиеся «реакции на высказывание или вопросы» [Вохмина и др. 2020, с. 68].

Ответы на вопросы по визуальному материалу. (2.1.1)

Пример упражнения:

Посмотрите видеоролик, ответьте на вопросы³³ (см. рис. 62). Упражнение создано нами с помощью платформы Quizizz, вид упражнения – *Интерактивное видео*. Перед выполнением заданий учащимся показано фото с именами трёх котов – Коржик, Карамелька и Компот (см. рис. 63). Кроме того, в упражнении представлен перевод незнакомых слов на китайский язык. Преподаватель просит учащихся дать полные ответы на вопросы, например, вопрос: *Куда они вошли?* ответ: *Они вошли в купе*. Цель данного упражнения – тренировка употребления глаголов движения в высказывании. Данное упражнение можно использовать на уроке как устное упражнение, также можно использовать как упражнение для самостоятельной подготовки как письменное упражнение. – *примечание наше*).

Вопросы в упражнении:

1. *Куда они пришли?*

³³ Полные упражнения можно увидеть по ссылкам: https://quizizz.com/admin/quiz/66f3e85ce040e60cbadd57f2?source=iv-creation-flow&comprehensionType=video_media. (дата обращения: 22.07.2023).

2. *Куда они подошли?*
3. *Куда они вошли?*
4. *Куда подошёл (подъехал) поезд?*
5. *Откуда они вышли? (подсказка: вагон 车厢)*
6. *Что мама сказала Коржику?*
7. *Что сказал Коржик?*
8. *Что сказал Компот?*
9. *Почему Компот заплакал (哭起来)?*
10. *Угадайте, что будет дальше? Как вы думаете, они будут догонять папу или нет? Если да, то как? (данное задание относится к упражнениям 2.5.2, подробное описание будет дальше – **примечание наше.**)*

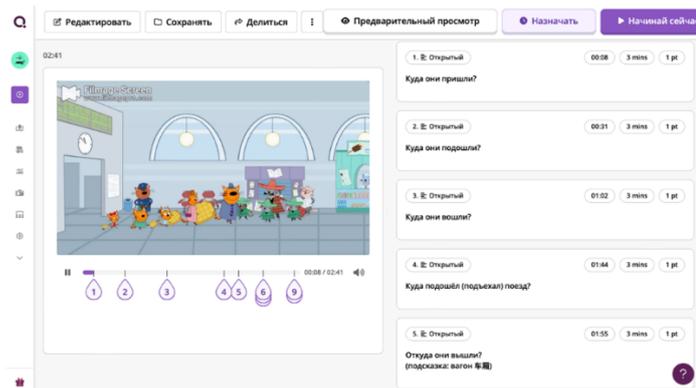


Рисунок 62 – Предварительный просмотр упражнения



Рисунок 63 – Имена котов

Ситуативные упражнения (2.2)

Суть ситуативных упражнений, включающих учебно-речевые и проблемные ситуации, заключается в «реакции на описание ситуации со стимулом к речи»

[Вохмина и др. 2020, с. 68].

Завершение предложения (представлены стимулы-предложения, включающие учебно-речевые ситуации). (2.2.1)

Пример упражнения:

Закончите предложения (см. рис. 64-68. Упражнение создано нами на платформе PowerPoint, в начале предложений задается учебная ситуация как стимул к речи, учащимся надо придумать продолжение предложений. Суть операции упражнений данного типа – самостоятельный поиск нужных языковых единиц и их правильное грамматическое оформление. В данном упражнении представлена маршрут движения в качестве основы продолжения учебной ситуации – *примечание наше*).

Упражнение 2.2.1. Посмотрите маршрут, закончите предложения.

1. У Нины сегодня день рождения, но я пока не успела купить её подарок. Поэтому утром я ...

2. Сегодня хорошая погода. Поэтому мы с подругой решили ...

3. Вчера я в Интернете увидела афишу новой фантастики (科幻电影) и купила билет на сегодня. Сегодня днём у меня ещё урок. Поэтому сегодня я ...

4. Я очень люблю искусство. Как раз сейчас в нашем городе проходит (进行) выставка. Сегодня я решила ...

5. Скоро будут летние каникулы. Мы с семьёй планируем ...

Рисунки 64, 65, 66, 67 и 68 – примеры упражнения 2.2.1

Составление диалогов. (2.2.2)

Пример упражнения:

Вращайте колесо, создайте диалог со своим партнером на основе описанной проблемной ситуации, используя глаголы движения с приставками³⁴ (см. рис. 69). Упражнение создано нами на платформе Wordwall, вид упражнения – случайное колесо. Если данное упражнение используется на уроке практического курса, то можно не указывать, что надо использовать глаголы движения с приставками (причина описана в параграфе 2.4). Учащимся представлена проблемная ситуация. Задания выполняются в паре. Данный тип упражнений назначен на тренировку употребления глаголов движения с приставками в диалогической речи – *примечание наше*).

Задания:

1. *Завтра вы хотите вместе где-нибудь погулять (去某地散步). Договоритесь (商量好) о вашем маршруте на завтра.*
2. *Вы недавно вернулись из путешествия по разным городам. Спросите друг друга, в какой город ваш партнёр приезжал(а) и их маршрут путешествия в городе.*
3. *Представьте себе (想象一下), что вы сейчас вместе гуляете в парке. Один (одна) из вас хочет попить воду, а другой (другая) – пообедать. Решайте, куда поедете дальше.*
4. *Уроки сегодня кончились. Вы вчера договорились (商量好) вместе послушать концерт. Но вы сейчас голодные (饿). До начала концерта остаётся (还有) ещё 2 часа. Договоритесь о вашем маршруте.*
5. *Представьте себе, что Вы только что пришли в общежитие, и вдруг вспомнили, что забыли свою тетрадь на столе в библиотеке. Спросите Вашего друга (подругу) (т. е. Вашего партнёра), который занимался(-лась) вместе с Вами,*

³⁴ Полное упражнение можно увидеть по ссылке: <https://wordwall.net/ru/resource/78767226/глаголы-движения-с-приставками-222>. (дата обращения: 23.07.2023).

где он сейчас, если он (она) ещё в библиотеке, то попроси его (её) забрать Вашу тетрадь и договоритесь о том, как он (она) её Вам передать.



Рисунок 69 – пример упражнения 2.2.2

Репродуктивные упражнения (2.3)

Суть данного типа упражнений заключается в «изложении речевого материала учащимися» [Вохмина и др. 2020, с. 69].

Пересказ содержания видеоролика. (2.3.1)

Пример упражнения:

Посмотрите видеоролик, перескажите его содержание (учащимся показан мультфильм «Три кота – путешествие на поезде»³⁵, в котором многократно используются глаголы движения с приставками в речи персонажей. Цель данного упражнения – тренировка употребления глаголов движения с приставками в монологической речи – *примечание наше*).

Дескриптивные упражнения (2.4)

Под дескриптивными упражнениями понимаются упражнения «описания визуального материала» [Там же, с. 69]. Сутью данных упражнений является «переложение содержания зрительного ряда на звуковой код» [Там же, с. 69].

Описание движений персонажей в анимации. (2.4.1)

Пример упражнения:

³⁵ Полный видео можно смотреть по ссылке: <https://yandex.ru/video/preview/10355184981864345824> (дата обращения: 23.07.2023).

Посмотрите видеоролик, опишите движения персонажей³⁶ (см. рис. 70). Упражнение создано нами на платформе Quizizz, вид упражнения – *Интерактивное видео – примечание наше*).

Задания и примерные ответы:

1. *Опишите движение Джерри. (Джерри вошёл в свою комнату.)*
2. *Опишите движение Тома. (Том подошёл к двери (и взял письмо).)*
3. *Опишите движение Джерри. (Джерри вышла из комнаты.)*
4. *Опишите движение Джорджа (Брата Тома). (Джордж пришёл к Тому.)*
5. *Опишите движение Джорджа и Тома. (Джордж и Тома подошли к столу (ко креслу).)*
6. *Опишите движение Джерри. (Джерри подбежал (подошёл) к окну.)*
7. *Опишите движение Джорджа. (Джордж отбежал от окна.)*
8. *Опишите движение Джерри. (Джерри подбежал (подошёл) к двери.)*
9. *Опишите движение Джерри. (Джерри выбежал из дома.)*
10. *Опишите движение Джерри. (Джерри убежал из дома.)*

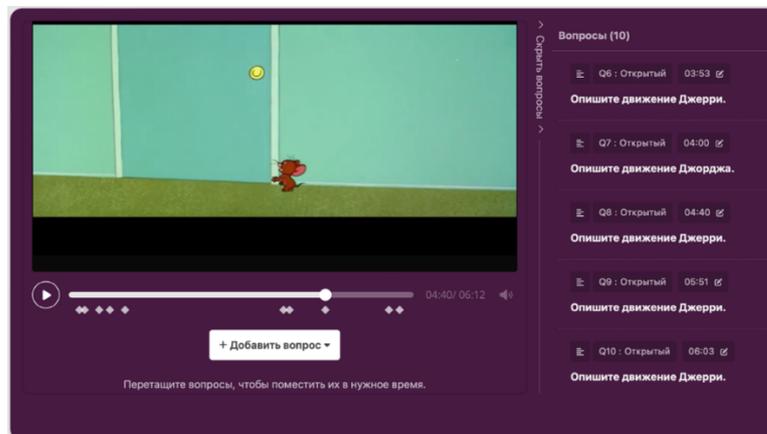


Рисунок 70 – Предварительный просмотр упражнения

Композиционные упражнения (2.5)

Цель композиционных упражнений заключается в тренировки употребления глаголов движения с приставками в монологической речи.

³⁶ Полное упражнение можно увидеть по ссылке: <https://quizizz.com/admin/quiz/66f5eb0ff989c71f5af32d66/glagoly-dvizheniya-upr-241?fromSearch=true&source=> (дата обращения: 24.07.2023).

Составление рассказов по визуальному материалу. (2.5.1)

Пример упражнения:

Посмотрите режим дня Антона, расскажите, как Антон провел свой день; расскажите свои рабочие и выходные дни (см. рис. 71-72. Упражнение создано нами с помощью PowerPoint, на слайде представлена таблица с расписанием Антона, учащимся нужно устно рассказать режим дня Антона, и потом рассказать свой режим рабочих и выходных дня. Цель упражнения заключается в тренировке употребления глаголов движения с приставками совершенного вида в прошедшем времени и несовершенного вида в настоящем времени в речи. В таблице представлен перевод некоторых незнакомых слов на китайский язык – *примечание наше*).

Время	Деятельность
7:00	• Подъём (起床)
7:00-8:00	• Завтрак
8:00-11:30	• Занятия в институте
11:30-14:00	• Обед, перерыв
14:00-16:00	• Занятия в институте
16:00-17:00	• Самоподготовка (自习) в библиотеке
17:00-18:00	• Ужин
18:00-21:00	• Самоподготовка в библиотеке
21:00-23:00	• Отдых, подготовка к сну.

Задания

- Расскажите, как Антон провел этот день (постарайтесь побольше использовать изученные глаголы движения с приставками).
- Расскажите, как вы проводите рабочие дни (обратите внимание на вид и время глаголов движения с приставками).
- Расскажите свои прошлые выходные дни. Что вы делали? Куда ходили/ ездили?

Рисунки 71 и 72 – примеры упражнения 2.5.1

Угадывание продолжения истории. (2.5.2)

Пример упражнения:

Посмотрите видеоролик, угадайте, что будет дальше? ³⁷ (см. рис. 73. Упражнение создано нами с помощью платформы Quizizz, вид упражнения – *Интерактивное видео*. Данное упражнение соединяется с упражнением 2.1.1 (см. *выше*). В видеоролике показано, что мама с детьми не успели войти в вагон, а папа еще в поезде. Мама сказала, что они обязательно что-нибудь придумают.

³⁷ Полные упражнения можно увидеть по ссылке: https://quizizz.com/admin/quiz/66f3e85ce040e60cbadd57f2?source=iv-creation-flow&comprehensionType=video_media. (дата обращения: 22.07.2023).

Учащимся дадут 7-10 минут для подготовки ответа. Потом им нужно устно рассказать продолжение истории – *примечание наше*).

Вопросы в задании:

Угадайте, что будет дальше? Как вы думаете, они будут догонять папу или нет? Если да, то как?

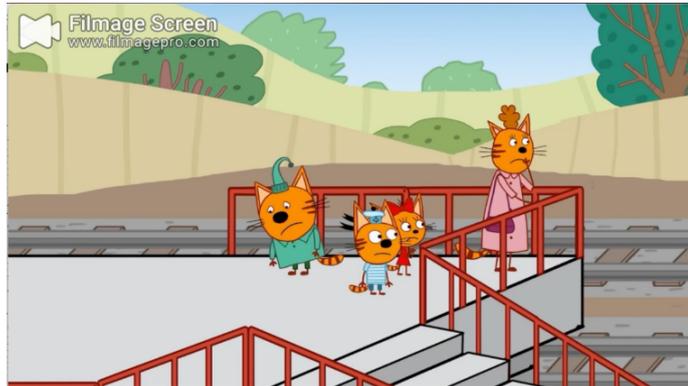


Рисунок 73 – пример упражнения 2.5.2

2.4 Организационный компонент: этапы реализации модели обучения русским префиксальными глаголам движения с использованием поликодовой наглядности

Как уже было отмечено в параграфе 2.1, грамматический навык формируется по этапам: 1) этап презентации: ориентировочно-познавательная (или ориентировочно-подготовительная – *примечание наше*) стадия; 2) этап тренировки: стереотипизирующе-ситуативная стадия; 3) этап применения: варьирующе-ситуативная стадия [Шатилов 1991, с. 299-301] и 4) этап контроля: контролирующая стадия.

Исходя из этого, мы представим трехэтапную модель организации работы по обучению глаголам движения с приставками:

- 1) этап презентации грамматического материала по глаголам движения с приставками;
- 2) этап тренировки употребления глаголов движения с приставками;
- 3) этап контроля.

Для наглядности представим последовательность этапов работы в *рисунке 74*.



Рисунок 74 – Этапы работы

Первый этап реализуется в форме аудиторной работы под руководством преподавателя. Цель данного этапа – ознакомление учащихся с префиксальными глаголами движения. Основными средствами обучения служат учебник «Русский язык. (Восток)» (3-й том) и созданная нами анимация с помощью PowerPoint.

Рекомендуем объяснить каждую приставку по очереди в учебнике одновременно традиционными и поликодовыми средствами – сначала учащимся показываются схема приставки и примеры в учебнике (*см. параграф 2.2.1*), потом представляется анимация в презентации.

Второй этап проводится в смешанной форме: в форме аудиторной работы под руководством преподавателя и самостоятельной работы после уроков. На занятиях используются упражнения, созданные нами с помощью разных инструментальных средств. Цель данного этапа заключается в том, чтобы учащиеся поняли и усвоили изученные глаголы движения с приставками, смогли правильно употреблять их в учебно-речевой ситуации. На данном этапе языковые упражнения, особенно подстановочные упражнения, играют важную роль в тренировке употребления глаголов движения с приставками. Речевые упражнения представляются только после правильного выполнения языковых упражнений, потому что, с одной стороны, речевые упражнения труднее языковых упражнений, с другой, чтобы правильно употреблять префиксальные глаголы движения,

необходимо сначала усвоить сущность данных приставок и понять разницу между приставками, близкими по смыслу, например, *при-* и *в-*, *у-* и *вы-*, *пере-* и *про-*. А подстановочные упражнения типа 1.2.4 (см. табл. 5), созданные нами на платформе PowerPoint, показывающие движения анимацией, как раз помогают учащимся лучше понять значение приставок глаголов движения в процессе их выполнения.

Речевые упражнения можно использовать на практических аудиторных занятиях, когда главная цель упражнений – формирование грамматического навыка употребления глаголов движения с приставками – скрывается (т. е. в формулировке заданий не специально указаны «глаголы движения», например, упражнения 2.2.1, 2.2.2, 2.5.1, 2.5.2 – *примечание наше*), что позволяет учащимся самостоятельно выбрать и употребить глаголы движения в учебно-речевой ситуации.

Самостоятельная работа на данном этапе реализуется в форме домашних заданий, потому что время аудиторной работы ограничено, недостаточно выполнить на занятиях все виды упражнений, перечисленных в прошлом параграфе.

Целью **последнего этапа** является проверка уровня усвоения глаголов движения с приставками учащимися. Рекомендуется провести контрольную работу, включающую языковые и речевые упражнения.

Для наглядности в таблице 6 представлены этапы реализации методической модели и рекомендуемые типы упражнения на каждом этапе.

Таблица 6 – Этапы реализации методической модели и упражнения

Этапы	Этап 1 (этап презентации грамматического материала по префиксальным ГД)	Этап 2 (этап тренировки употребления префиксальных ГД)	Этап 3 (этап контроля)
Цели	Ознакомление учащихся с префиксальными ГД.	Понимание и усвоение учащимися изученных префиксальных ГД, и их правильное употребление в учебно-речевой	Проверка уровня усвоения префиксальных ГД учащимися.

		ситуации.	
Форма обучения	Аудиторная работа	Аудиторная и самостоятельная работа	Аудиторная работа
Рекомендуемое количество ак. ч.	2 ак. ч.	Аудиторная работа – 1-2 ак. ч.; Самостоятельная работа – 3-4 ак. ч.	1 ак. ч.
Рекомендуемые типы упражнений в соответствии с таблицей 5	1.1.1, 1.2.2, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.1 (главный тип упражнения: 1.1.1 и 1.2.4 – т. е. презентация и тренировка глаголов движения анимацией.)	1.2.1-1.2.5, 1.3.1-1.3.2, 1.4.1-1.4.2, 1.5.1-1.5.2, 1.6, 2.1-2.5	1.2.1, 1.2.4, 1.3.2, 1.5.2, 2.2.1-2.2.2 (языковые упражнения рекомендуется представить в форме теста без поддержки поликодовой наглядности, а речевые упражнения – работать в паре в устной форме.)

Подводя итоги, представим описанную нами методическую модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности в виде схемы, наглядно представляющая компоненты данной методической модели (см. рис. 75).



Рисунок 75 – Методическая модель обучения китайских студентов русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности

Выводы по главе 2

1. Для формирования у китайских студентов-филологов грамматического навыка употребления глаголов движения с приставками была разработана методическая модель обучения префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности. Разработанная модель обучения префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности ориентирована на китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) в условиях китайского вуза и включает в себя следующие компоненты: а) **методологический** компонент (принципы обучения, которые легли в основу разработки методической модели; параметры и критерии отбора материала для методической модели); б) **содержательный** компонент (программа обучения теме «Префиксальные глаголы движения», построенная на основе требований Базового уровня владения РКИ); в) **инструментальный** компонент (традиционные и современные средства обучения, актуальные для изучения лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения» китайскими студентами-филологами в

условиях китайского вуза; методически отобранные и интегрированные в процесс обучения китайских учащихся теме «Префиксальные глаголы движения» средства с использованием поликодовой наглядности); г) **процессуальный** компонент (учебный процесс на базе разработанной системы упражнений) и д) **организационный** компонент, включающий формы обучения, сценарии уроков и этапы реализации методической модели.

2. На основании базовых методических принципов были выделены следующие критерии отбора материала для обучения лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ в условиях китайского вуза: 1) критерий наглядности и поликодовости, 2) критерий ориентации на уровень владения языком учащихся, 3) критерий ситуативности, 4) критерий актуальности и занимательности, 5) критерий поэтапного и логичного расположения учебного материала, 6) критерий ориентации на индивидуально-психологические особенности учащихся, 7) критерий ориентации на коммуникацию, 8) критерий ориентации на родной язык учащихся.

3. Следуя перечисленным критериям, были отобраны или созданы средства для обучения префиксальным ГД, включающие инструментальные средства для разработки вводного материала по префиксальным глаголам движения и создания упражнений, и учебные средства с использованием возможности поликодовой наглядности.

4. В систему упражнений, служащую базой процесса обучения префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности, были включены две группы упражнений – языковые и речевые. К языковым упражнениям относятся: 1) имитативные упражнения, 2) подстановочные упражнения, 3) трансформационные упражнения, 4) конструктивные упражнения, 5) переводные упражнения, 6) интерактивные упражнения смешанного типа; к речевым упражнениям – 1) респонсивные упражнения, 2) ситуативные упражнения, 3) репродуктивные упражнения, 4) дескриптивные упражнения, 5) композиционные упражнения.

5. Разработанную методическую модель предложено реализовать с использованием трех последовательных этапов: 1) этапа презентации грамматического материала по глаголам движения с приставками, 2) этапа тренировки употребления глаголов движения с приставками, 3) этапа контроля.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СТЕПЕНИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИКОДОВОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕФИКСАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ)

3.1 Программа экспериментального обучения

В результате проведенного нами исследования была разработана и описана во второй главе методическая модель обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности. В данной главе рассмотрено экспериментальное обучение, проведенное для проверки эффективности предложенной методической модели.

Цель экспериментального обучения заключается в проверке эффективности использования поликодовых средств наглядности (точнее, упражнений с анимацией) при обучении префиксальным глаголам движения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ.

Экспериментальное обучение проводилось в три этапа.

Первый, подготовительный, этап проходил в 2020-2022 гг. на этом этапе проведены сбор информации, изучение дидактических, методических и лингвистических научных источников по принципу наглядности в обучении иностранному (русскому) языку и поликодовым текстам как средствам обучения, анализ учебных пособий и нормативных документов, беседы с преподавателями и студентами, наблюдение за занятиями по грамматике РКИ, обобщение и изучение опыта преподавателей.

На **втором** этапе (2022-2023 гг.) на основе анализа собранной информации была сформулирована рабочая **гипотеза** о том, что: интеграция учебных текстов, разработанных с учетом возможностей поликодовой наглядности, в систему традиционных средств обучения русской грамматике (на примере изучения лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения») способна

увеличить эффективность формирования грамматических навыков благодаря:

- отбору и использованию широкого спектра поликодовых средств наглядности с целью обеспечения точной наглядной (изобразительной) семантизации префиксальных глаголов движения и повышения мотивации учащихся;

- системе языковых и речевых упражнений по лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых средств наглядности;

- оптимизации нагрузки аудиторной совместной работы по сложной лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения»;

- рациональной организации самостоятельной внеаудиторной работы, что позволит продлить время самоподготовки учащихся, отводимое на изучение лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения»;

- созданию условий для организации групповых и индивидуальных форм работы студентов при изучении лексико-грамматической темы «Префиксальные глаголы движения», включая дистанционные совместные онлайн-уроки и внеаудиторную самоподготовку учащихся.

На **третьем** этапе (2023 г.) были разработаны учебные материалы с использованием поликодовой наглядности для проведения экспериментального обучения.

Согласно сформулированной рабочей гипотезы и цели экспериментального обучения, была разработана **программа** его проведения, состоящая из **констатирующего среза, экспериментального обучения, итогового среза, анализа результатов обучения.**

Этапы экспериментального обучения представлены в таблице 7 (см. табл. 7).

Таблица 7 – Этапы экспериментального обучения

Этапы	Время работы со студентами	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Констатирующий срез	0,5 ак. ч.	0,5 ак. ч.
Экспериментальное обучение	8 ак. ч.	–
Итоговый срез	0,5 ак. ч.	0,5 ак. ч.

3.2 Проведение экспериментального обучения

3.2.1 Проведение констатирующего среза для определения уровня владения префиксальными глаголами движения

Для определения уровня владения префиксальными глаголами движения в экспериментальной и контрольной группах 15-го ноября 2023 года был проведен констатирующий срез в группе 3-го курса по специальности «Русский язык» (далее – РЯ-21 – *примечание наше*) Линьийского университета, место проведения – Китай, г. Линьи.

Экспериментальная и контрольная группы, участвующие в констатирующем срезе: вся группа 3-го курса по специальности «Русский язык» (РЯ-21);

Преподаватель по грамматике: Го Вэй;

Название университета: Линьийский университет (Китай, пров. Шаньдун, г. Линьи);

Количество учащихся: 48;

Уровень владения русским языком учащихся: А2-А2+.

Как уже было указано в параграфе 2.2.2, в Линьийском университете так же, как и в подавляющем числе университетов Китая, на занятиях по развитию речи и грамматике используется только учебно-методический комплекс «Русский язык. (Восток)».

Перед описанием констатирующего среза важно отметить, что тема «Префиксальные глаголы движения» в экспериментальной группе была пройдена учащимися по стандартному учебному плану в сентябре 2022-го года (в начале 2-го курса бакалавриата, т. е. в начале 3-его семестра обучения РКИ – *примечание наше*), следуя строго по содержанию учебника [史铁强, 黄玫 2009, с. 42]: преподаватель объясняет значение каждой приставки с помощью схем и примеров учебника и перевода на китайский язык (см. параграф 2.2.1). Важно заметить, что при очном обучении такие простые глаголы движения с приставками, как *войти, выйти, отойти, подойти, уйти*, преподаватель обычно наглядно показывает и

собственными примерами. Картинки учебника ни в коей мере не передают всех оттенков характера движения, так что без объяснений и показа преподавателя, к сожалению, добиться понимания всех оттенков движения практически невозможно. Отсюда становится ясным, как много в успехе овладения этой грамматической темой зависит от методической подготовки самого преподавателя.

Группа РЯ-21 была разделена нами на две подгруппы – **экспериментальная группа** (24 учащихся) и **контрольная группа** (24 учащихся). Студентам было дано 20 минут, возможности использовать словарь, учебники или телефон были исключены. Представленные задания констатирующего среза все студенты группы выполняли вместе. В таблице 8 показывается информация об экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 8 – Информация по ЭГ и КГ

№	Группа	Уровень владения языком	Кол-во учащихся	Периодичность	Продолжительность работы	Общее кол-во часов
1	Экспериментальная группа	A2/ A2+	24	2 аудиторных занятия в течении недели; констатирующий и итоговый срез (однократно).	2 ак. ч. – аудиторное занятие 4 ак. ч. – рекомендуемое количество часов самостоятельной работы в течение недели; 0,5 ак. ч. – констатирующий срез; 0,5 ак. ч. – итоговый срез.	9
2	Контрольная группа	A2/ A2+	24	2 аудиторных занятия в течении недели; констатирующий и итоговый срез (однократно).	2 ак. ч. – аудиторное занятие 4 ак. ч. – рекомендуемое количество часов самостоятельной работы в течение недели; 0,5 ак. ч. – констатирующий срез; 0,5 ак. ч. – итоговый срез.	9

Цель констатирующего среза – диагностика начального уровня сформированности у студентов навыка употребления глаголов движения с приставками в соответствии с требованиями к Базовому уровню владения русским языком как иностранным (A2), выявление наиболее трудных глаголов движения и приставок для них.

В констатирующем срезе студентам было дано два упражнения, которые содержали все приставки, включенные по требованиям китайской в программы профильного обучения русскому языку и включенный в соответствующий урок учебника «Русский язык. (Восток)». Важно, что этот материал уже был уже пройден студентами с ведущим преподавателем этой группы.

Материалы и порядок проведения констатирующего среза

Предложенные студентам задания констатирующего среза были основаны на упражнениях из учебника и рабочей тетради «Русский язык. (Восток)» (том 3).

Упражнение 1 относится к трансформационному упражнению (типу упражнения 1.3.2), имеет своей целью проверки степени усвоения значений глаголов движения с приставками.

Упражнение 2 относится к подстановочному упражнению (типу упражнения 1.2.1) и направлено на проверку степени владения учащих приставками, близкими по значению.

Таблица 9 – Упражнения констатирующего среза

<p>Упражнение 1. Данные предложения замените предложениями, противоположными по смыслу. 将句子改写为意思相反的句子 (请写完整句子)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Отец вошёл в комнату. 2. Ученик отошёл от доски. 3. Человек вошёл в дом. 4. Студенты уехали на практику. 5. Мальчик подошёл к окну. 6. Отец пришёл на работу в 3 часа. 7. Сергей ушёл от своего друга в 7 часов. 8. Я вышел из библиотеки. 9. Туристы приехали в город. 10. Пассажиры вышли из вагона. 	<p>Упражнение 2. Выберите правильный вариант. 选择正确的答案。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. – Извините, а где Антон? – Антон сейчас не здесь, он _____. A. пришёл B. вышел C. вошёл D. подошёл 2. – Оля, а мама дома? – Нет, она ещё не _____ с работы. A. пришла B. вышла C. отошла D. перешла 3. – _____, пожалуйста, ко мне на чай, когда будете свободны. A. Проходите B. Подойдите C. Заходите
--	---

D. Входите

4. – Марина, _____ от окна!

A. дойди

B. отойди

C. подойти

D. обойти

5. Ой, мы _____ свою остановку!

A. проехали

B. отъехали

C. съехали

D. объехали

6. Игорь _____ к окну, чтобы закрыть его.

A. перешёл

B. подошёл

C. пришёл

D. обошёл

7. Я не видел этой картины на выставке, наверное, _____ мимо неё.

A. прошёл

B. подошёл

C. пришёл

D. перешёл

8. Сын позавтракал и _____ в школу.

A. поехал

B. проехал

C. отъехал

D. объехал

9. – На следующей остановке не выходите? Разрешите _____.

A. сойти

B. зайти

C. пройти

D. пойти

10. Медсестра _____ за лекарством. Она скоро вернётся.

A. вышла

B. ушла

C. выходила

	D. уходила 11. Наконец мы _____ до дома. A. ехали B. доехали C. приехали D. заехали
--	--

Анализ результатов констатирующего среза представлен в таблицах 9-11 (см. табл. 10-12), где Н(э) – это средний показатель экспериментальной группы, а Н(к) – средний показатель контрольной группы.

Таблица 10 – Средний показатель выполнения упражнений констатирующего среза студентами экспериментальной и контрольной групп

	Задание 1	Задание 2	За два упражнения
Н(э)	24,14%	49,68%	36,91%
Н(к)	22,5%	49,8%	36,15%

Средний показатель Н(э) = 36,91%

Средний показатель Н(к) = 36,15%

Таблица 11 – Результаты выполнения упражнения № 1

№	Проверенная приставка	Количество ошибок (студентов)	Коэффициент ошибок, %	Примечание (самые распространенные ошибки)
1	в-/ вы-	38	79,2	*вышёл
2	от-/ под-	45	93,8	/
3	в-/ вы-	39	81,2	/
4	у-/ при-	41	85,4	*пришёл на практику (вместо с практики)
5	под-/ от-	29	60,4	/
6	при-/ у-	43	89,6	Неправильно выбран предлог

7	у-/ при-	38	79,2	/
8	вы-/ в-	36	75	/
9	при-/ у-	28	58,3	/
10	вы-/ в-	38	79,2	*вошли в вагона (вместо вагон)

Исходя из данных таблицы 10, можно заключить, что степень владения глаголами движения с приставками учащимися далеко не достигает того уровня, который прописан в требованиях китайской программы профильного обучения русскому языку в вузах.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся ошибки.

Во-первых, в первом упражнении учащиеся, не смогли правильно выбрать приставки глаголов движения с противоположным смыслом.

Во-вторых, некоторые учащиеся выбрали правильную приставку, но поменяли сами глаголы движения (!) из-за непонимания самой сущности движения, общего смысла ситуации, передаваемого глаголами. Например, в 4-ом предложении мы наблюдали такой ответ: **Студенты отошли от практики.* (Правильный ответ: *Студенты приехали с практики. – замечание наше.*) В данном ответе одновременно допущены даже 3 ошибки: неправильны и приставка, и глагол движения, и предлог!

В-третьих, некоторые учащиеся не изменили предлоги с изменением префиксального глагола или неправильно выбрали предлоги. Покажем некоторые типичные ошибки:

Упражнение 1. - 2: **Ученик подошёл до доски.* (вместо *к доске* – **замечание наше**);

Упражнение 1. - 4: **Студенты приехали на практику.* (вместо *с практики* – **замечание наше**);

Упражнение 1. - 7: **Сергей пришёл на своего друга в 7 часов.* (вместо *к своему другу* – **замечание наше**);

Упражнение 1. - 9: *Туристы уехали в город. (вместо из города – **примечание наше**);

В-четвертых, в среди учащихся контрольной группы были такие, кто допускал ошибки при склонении имен существительных из-за непонимания значения предложения или незнания слов, например:

Упражнение 1. - 10: *Пассажиры вошли в вагону. / Пассажиры вошли в вагона. (незнание именительного падежа и, следовательно, рода существительного вагон – **примечание наше**);

Упражнение 1. - 10: *Пассажиры пришли в вагоне. (неправильно выбрал приставку и не понял значения предложения – **примечание наше**).

В-пятых, была студентка, которая полностью не поняла сущности данного упражнения, просто переписала предложения, добавив частицу **НЕ**, и это при том, что в другом упражнении, допустила всего три ошибки, показав неплохое знание приставок (см. рис. 76).

Упражнение 1. Замените предложения предложениями, противоположными по смыслу. 将句子改写为意思相反的句子 (请填写完整句子)。

1. Отец **вошёл** в комнату.

Отец не **вошёл** в комнату.

2. Ученик **отошёл** от доски.

Ученик не **отошёл** от доски.

3. Человек **вошёл** в дом.

Человек не **вошёл** в дом.

4. Студенты **уехали** на практику.

Студенты не **уехали** на практику.

5. Мальчик **подошёл** к окну.

Мальчик не **подошёл** к окну.

6. Отец **пришёл** на работу в 3 часа.

Отец не **пришёл** на работу в 3 часа.

7. Сергей **ушёл** от своего друга в 7 часов.

Сергей не **ушёл** от своего друга в 7 часов.

8. Я **вышел** из библиотеки.

Я не **вышел** из библиотеки.

9. Туристы **приехали** в город.

Туристы не **приехали** в город.

10. Пассажиры **вышли** из вагона.

Пассажиры не **вышли** из вагона.

Рисунок 76 – Пример ошибок студентки

Таблица 12 – Результаты выполнения упражнения № 2

№	Проверенная приставка	Количество ошибок (студентов)	Коэффициент ошибок, %	Примечание (самые распространенные ошибки)
1	вы-	12	25	/
2	при-	29	60,4	вышла
3	за-	43	89,6	проходите
4	от-	17	35,4	/
5	про-	17	35,4	/
6	под-	21	43,6	/
7	про-	26	54,2	перешёл
8	по-	17	35,4	/
9	про-	27	56,2	пойти
10	вы-	39	81,2	ушёл, выходил
11	до-	17	35,4	/

По данным таблицы 12 можно хорошо видеть те приставки, в употреблении которых чаще всего допускались ошибки: *при-* // *вы-*, *про-* // *пере-*, *вы-* // *у-*, (см. упражнение 2 - 2, 7, 10). Приставки, значениями которых плохо владеют учащиеся, включают в себя *за-*, *про-*, *под-* (см. упражнение 2 - 3, 9, 6). Кроме того, встретились ошибки и по видам глаголов (см. упражнение 2 - 10).

Обобщая полученные результаты, можем сделать вывод, что к началу проведения экспериментального обучения уровень владения русским языком учащихся по китайской программе «Китайская государственная образовательная программа обучения русскому языку в вузах» [大学俄语教学大纲 (第二版) 2001] должен был находиться, если взять Требования Базового уровня, уже на А2+ - В1. Однако, результаты констатирующего среза довольно наглядно показали, что уровень владения языком студентов оказался гораздо ниже указанного в Государственном стандарте Базового уровня владения русским языком как иностранным [Государственный стандарт 2020].

3.2.2 Ход экспериментального обучения

Целью экспериментального обучения стала проверка эффективности предложенной методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ русским префиксальным ГД с использованием поликодовой наглядности в сравнении с использованием традиционных наглядных средств – схем при обучении этой лексико-грамматической темы.

В основу занятий легла разработанная нами «Программа обучения китайских филологов Базового уровня владения РКИ лексико-грамматической теме «Русские префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности» (см. Приложение Б).

Данные экспериментальной и контрольной групп, принимавших участие в экспериментальном обучении представлены в *таблице 8* (см. выше табл. 8).

Эксперимент проводится так: в экспериментальной группе мы провели два повторительных урока с использованием сделанной нами материала с анимацией; а в контрольной группе два повторительных урока провели по традиционному подходу – только по учебнику «Русский язык. (Восток)», материал которого (мы еще раз обращаем на это внимание!) уже был пройден учащимися.

3.2.2.1 Проведение повторительных уроков по методической модели обучения префиксальным глаголам движения (А2) с использованием анимации

Первый урок в экспериментальной группе был проведен 21-го ноября 2023-го года на китайской онлайн-платформе *Tencent Meeting*. Участники, присутствующие на уроке – 24 человек. Продолжительность урока – 45 мин. (совпадает с продолжительностью одного урока в китайских вузах).

На данном уроке мы показывали значения разных приставок с помощью анимации в примерах упражнений, выполненных с использованием инструмента Power Point, важно, что последовательность представления приставок находится в соответствии с очередностью в учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3).

Благодаря технологии PowerPoint легко осуществляется перемещение нарисованных объектов в пространстве. В этом, конечно, большое преимущество подобного типа наглядности, особенно при изучении тех или иных тем, которые связаны с движением, перемещением предметов и действующих лиц.

На каждом слайде сначала дается анимация, потом учащимся предлагается называть приставку, показанную с помощью анимации на слайде³⁸, затем дается сам пример (предложение).

Надо подчеркнуть, когда мы составляли примеры и выбирали картинки для анимации, мы специально выбирали простые примеры и картинки, показывающие основное значение приставок, чтобы лишняя декоративность не занимала лишнее внимание учащихся (см. в первой главе мнение А.Н. Леонтьева о специфике наглядности в обучении).

Представим сценарий первого повторительного урока.

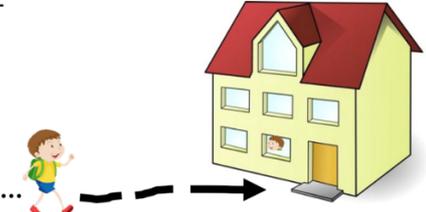
Сценарий аудиторного занятия № 1
Грамматическая тема: глаголы движения с приставками (повторительный урок)
Продолжительность урока: 2 ак. ч.
Уровень владения языком: A2-A2+
Цель урока: повторение значения приставок глаголов движения с помощью упражнений с анимацией.
Онлайн-платформа: Tencent Meeting
Ход урока
I. Организационный момент. Подготовка учащихся к уроку. Приветствие, проверка присутствующих.
II. Повторение глаголов движения с приставками.

³⁸ Полную презентацию с анимацией можно посмотреть по ссылке:

https://docs.google.com/presentation/d/1zcvK81zyVg0SEM9IKwLUPaYT3J3v8cg2/edit?usp=share_link&ouid=112594927255077090530&rtpof=true&sd=true;

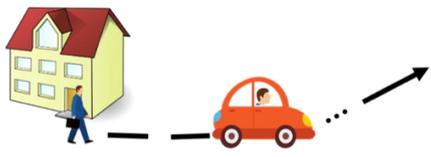
(Студентам сначала показывается анимация на слайдах, потом от них требуется высказаться показанный глагол движения, после этого на слайде показывается пример-предложение.)

При-



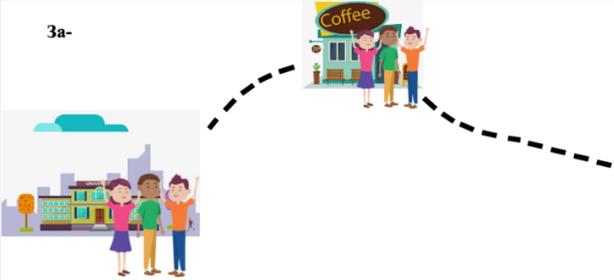
Он пришёл домой.

У-



Он уехал на работу.

За-



По дороге из университета мы зашли в кафе.

В-(во-)



Он вошёл в комнату.



Преподавательница вошла в аудиторию.

Вы-



Он вышел из комнаты.

От-

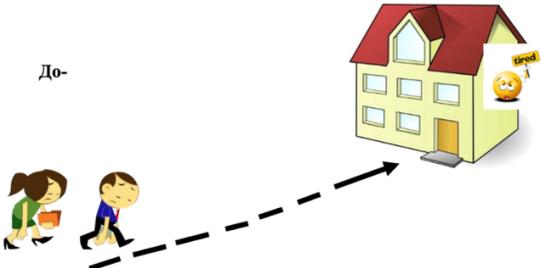
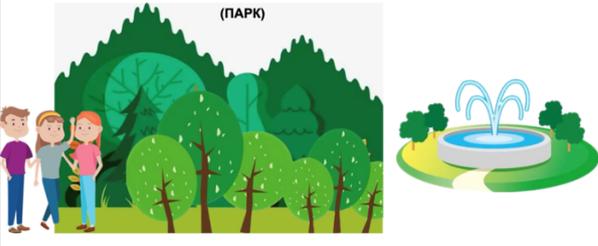


Нина отошла от окна и села за стол.

Под-



В комнате было жарко, я подошла к окну и открыла его.

<p>Мальчик <u>подошёл</u> к двери и <u>вышел</u> из комнаты.</p> 	<p>До-</p>  <p>Мы с большим трудом <u>дошли</u> до дома.</p>
<p>Пере-</p>  <p>Витя <u>перешёл</u> улицу пока машин нет.</p>	<p>В этом году мы <u>переехали</u> в новую квартиру.</p>  <p>!!! Мы <u>переехали</u> в новую квартиру на другом этаже.</p>
<p>Про-</p> <p>(ПАРК)</p>  <p>Мы <u>прошли</u> через парк и <u>вышли</u> к фонтану.</p>	<p>По-</p>  <p>Пробка на дороге! Папа кот остановил машину, все <u>вышли</u> из машины и <u>пошли</u> на остановку автобуса.</p>  <p>➤ Пробка</p>

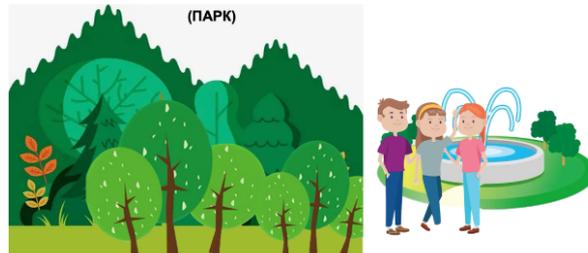
Необходимо отметить, что, благодаря анимации в презентации, ответы учащихся на первом уроке уже лучше, чем результаты в констатирующем срезе. Допускались ошибки только с употреблением приставок *от-* (см. рис. 77), *вы-* (см. рис. 78) (но здесь ошибается не потому, что учащийся не владеет этой приставкой, а из-за того, что учащийся недостаточно знаком с конструкцией *выйти к чему*, а вместо глагола *вышли* хотел сказать *пришли*. – **замечание наше**), и *по-* (см. рис. 79) (учащаяся вместо глагола *пошли* сказала *пришли*, потом мы подсказали, что здесь именно подчеркивается начало движения, и затем учащаяся дала правильный ответ – **замечание наше**).



Нина _____ окна и села за стол.



Рисунок 77 – Слайд с приставкой «от-»



Мы прошли через парк и _____ к фонтану.



Рисунок 78 – Слайд с приставкой «про-» и «вы-»



Пробка на дороге! Папа кот остановил машину, все вышли из машины и _____ на остановку автобуса.

Рисунок 79 – Слайд с приставкой «вы-» и «по-»

Для того, чтобы сделать урок более интересным и чтобы учащиеся прочно запомнили значение слова «пробка», мы специально приложили картинку пробок для шампанского в правом верхнем углу, и на занятии мы объяснили, что основным значением слова «пробка» является именно пробка для бутылок, которая используется для того, чтобы шампанское или вино в бутылках не выливались, а машины собираются на дороге, когда пробка, именно как жидкость в бутылке, откуда и происходит значение в данном случае. Такое объяснение в учебнике, когда

дается лексически данное слово (имеем в виду значения пробки на дороге – *примечание наше*), отсутствует, и дан только перевод на китайский язык.

Здесь важно подчеркнуть, что на слайдах картинки показываются с анимацией, но в тексте нашей работы, к сожалению, нельзя показать движущиеся предметы, полные презентации (презентации для первого и второго уроков) можно посмотреть по ссылкам, представленных в сносках.

Второй урок был проведен 23-го ноября 2023-го года на китайской онлайн-платформе *Tencent Meeting*. Участники, присутствующие на уроке – 23 человек (отсутствует один учащийся по неясной причине – *примечание наше*). Предполагаемая продолжительность урока – 45 мин., но урок длился 52 минуты.

Представим сценарий второго повторительного урока.

Сценарий аудиторного занятия № 2
Грамматическая тема: глаголы движения с приставками (повторительный урок)
Продолжительность урока: 2 ак. ч.
Уровень владения языком: A2-A2+
Цель урока: закрепление знаний по глаголам движения с помощью упражнений с анимацией.
Онлайн-платформа: Tencent Meeting
Ход урока
III. Организационный момент. Подготовка учащихся к уроку. Приветствие, проверка присутствующих.
IV. Повторение глаголов движения с приставками. (Студентам нужно выполнить подстановочные упражнения (тип упражнения – 1.2.4) на основе анимации на слайдах.)

Утром Антон позавтракал и пошёл на работу.

Вчера я пришёл в университет ровно в 9 часов.

Секретарь вошла в кабинет директора.

Вчера мы ушли из университета в 5 часов.

Мы решили посмотреть балет «Лебединое озеро» и пошли в Большой театр.

По дороге в парк мы зашли в книжный магазин.

Вчера она уехала с работы в 6 часов вечера.

Каждое лето мой брат приезжает к нам.



Урок кончился, и студенты вышли из аудитории.



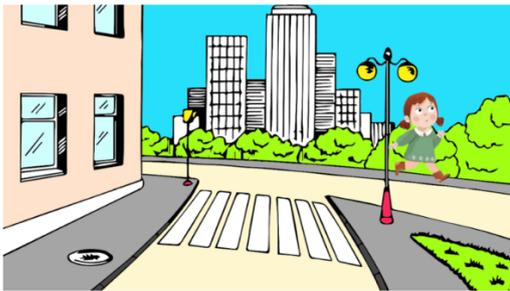
Автобус только что отъехал от остановки.



Он прошёл мимо меня и не увидел меня.



Когда я подойёл к дому, я увидел, что около дома стоит машина.



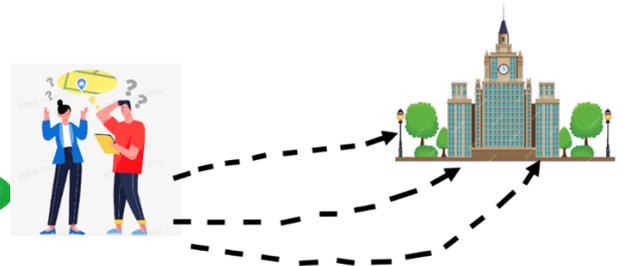
Опасно! Не переходи улицу не по пешеходному переходу!



Мы прошли 5 км и остановились отдохнуть.



Мы поужинали и пошли в парк.



— Скажите, пожалуйста, как дойти до МГУ?



Автобус подъезжает к остановке.



Такси отъезило от дома и сразу поехало дальше.

Данный урок проводился для закрепления изученных на прошлом уроке приставок глаголов движения. Мы сделали для каждой приставки по 2-3 упражнениям с анимацией, в которые были включены дополнительные значения, которые не были даны на первом уроке, например, *пройти какое расстояние* (см. рис. 80.), *пройти мимо кого* (см. рис. 81.). Важно подчеркнуть, что на втором уроке очередь представления приставок уже не соответствовала очереди в учебнике, а была перемешанной, но распределение упражнений шло с учетом принципа от простых к сложным³⁹. Подход на уроке одинаков с тем, что был и на первом уроке: сначала показываем анимацию, потом учащимся надо устно заполнять пропуски в предложениях на слайдах.



Рисунок 80 – Слайд «пройти 5 км»



Рисунок 81 – Слайд «пройти мимо»

³⁹ Полную презентацию с анимацией можно посмотреть по ссылке:
https://docs.google.com/presentation/d/1uwNg5P0kfKBmyyzYfZ2w2QGxGcUaIra6/edit?usp=share_1ink&oid=112594927255077090530&rtpof=true&sd=true

На втором уроке мы сделали упражнения, в которых глаголы движения с приставками употребляются не только в прошедшем времени, как было на первом уроке, но и в настоящем времени, чтобы одновременно закреплять знание значений приставок и самые элементарные значения видов глаголов в префиксальных глаголах движения, по чему часто допускают ошибки китайские учащиеся, о чем уже подробно описано в параграфе 1.2.5. Безусловно, упражнения с глаголами в настоящем времени оказались учащимся более трудными, поэтому в таких упражнениях они допустили чуть больше ошибок в сравнении с упражнениями, где употребляются префиксальные глаголы движения в прошедшем времени (например, вместо *приезжает* студентка сказала *приехал*, потом мы обратили внимание учащихся на словосочетание *каждое лето* и на стрелки, обозначающие повторяющееся движение туда и обратно, и после этого она назвала правильный вариант – *примечание наше*, см. рис. 82.). Кроме того, при образовании некоторых глаголов движения с приставками нужно добавить *ь*, в чем учащиеся часто допускали ошибки в письменной речи, поэтому мы специально подчеркнули этот момент при выполнении упражнений с такими глаголами движения. Например, глагол *подъезжать // подъехать* (вместо *подъезжает* студентка сказала *подъехал* – *примечание наше*, см. рис. 83.).

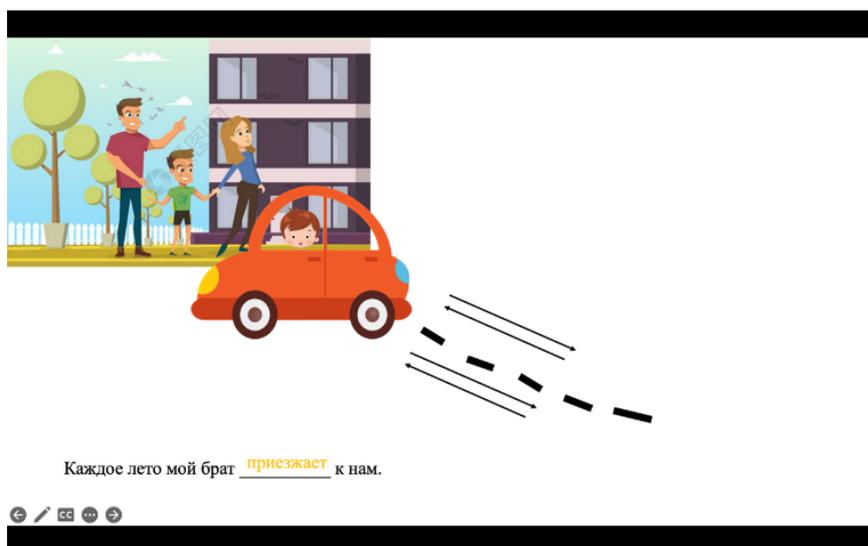


Рисунок 82 – Слайд с «приезжать»



Автобус подъезжает к остановке.

Рисунок 83 – Слайд с «подъезжать»

Мы с удовлетворением заметили, что ответы учащихся оказались намного лучше, чем мы ожидали после получения весьма низких результатов предварительного среза. Из-за довольно недостаточных академических часов (учащимся надо проходить все грамматические темы уровня владения РКИ А1-В1 до теста по русскому языку 4-го уровня (тест проводится в мае второго семестра второго курса) – *примечание наше*), речевые упражнения, к сожалению, были даны учащимся как домашние задания. Уже и во время проведения экспериментального урока обнаруживалась положительная роль новых видов наглядности при повторении ранее пройденной, но пока еще слабо закреплённой темы русской грамматики, о окончательный итог можно было сделать только после проведения итоговой контрольной работы.

3.2.2.2 Проведение повторительных уроков по принятой в Китае традиционной технологии обучения префиксальным глаголам движения (A2) на материале учебно-методического комплекса «Русский язык. (Восток)» (том 3)

Первый урок в контрольной группе был проведен 20-го ноября 2023-го года на китайской онлайн-платформе *Tencent Meeting*. Участники, присутствующие на

уроке – 24 человек. Продолжительность урока – 45 мин.

Цель данного урока заключалась в том, чтобы повторить и закрепить знание учащимися глаголов движения с приставками, которые они проходили в первом семестре 2-го курса, но пока еще, как показал предварительный срез, неудовлетворительно владеют данной темой.

Материалом обучения явился 3-ий том УМК «Русский язык. (Восток)», в котором представлены схемы приставок, примеры с переводом на китайском языке.

Урок проводится полностью по содержанию УМК «Русский язык. (Восток)» (том 3). Мы сначала объяснили значение каждой приставки с помощью схемы и перевели ее на китайский язык, потом прочитали примеры в учебнике (см. рис. 84-86. [史铁强, 黄玫 2009, с. 42-44]) (Повторим здесь, что этот материал уже был ранее пройден этой группой более года назад, и должна быть хоть какая-то практика в использовании – *примечание наше*).

① 带前缀运动动词的意义

带前缀运动动词 (глаголы движения с приставками) 的语义及使用特点如下:

1) при- \rightarrow , у- \rightarrow

带前缀 при- 与 у- 的运动动词构成对应的语义关系。带前缀 при- 的运动动词表示“来到某处”,“从某处来”。带前缀 у- 的运动动词表示“从某处离开”,“离开(某地)去某处”。它们都可以与前置词 в – из, на – с, к – от 这三对对应的前置词组合连用。例如:

прийти в школу – прийти из школы	уйти из школы – уйти в школу
прийти на работу – прийти с работы	уйти с работы – уйти на работу
прийти к другу – прийти от друга	уйти от друга – уйти к другу

Позднóу пришла́ ко мне после обеда. Позднóу ушла́ от меня́ поздно.

午饭后女友到我这儿来了。 女友从我这儿走的时候已经很晚了。

【注】: прийти 与 уйти 都表示来到某处, 但 уйти 表示顺路、顺便到某处, 而 прийти 没有这个意思。试比较:

– Когда вы вчера вернулись из театра?	“你们昨天什么时候从剧院回来的?”
– Мы пришли́ домой́ около́ одиннадцати.	“我们是 11 点左右回到家的。”
– Почему вы так поздно вернулись из театра?	“为什么你们这么晚才从剧院回来?”
– Мы заходили́ после́ театра к друзьям.	“我们看完戏顺便去了朋友们那里。”

2) в- \rightarrow , вы- \rightarrow

带前缀 в- 的运动动词表示从外向里的运动, 与之经常连用的前置词有 в, на, к, 带前缀 вы- 的运动动词表示从里向外的运动, 与之经常连用的前置词有 из, с, от。试比较:

войти в дом – выйти из дома
войти на стадион – выйти со стадиона
войти к лектору – выйти от лектора
Президентъ вошёл в аудиторию.
老板走进教室。
Мать вышла из кухни.
母亲从厨房走了出来。

带前缀 вы- 的运动动词 (войти, выехать, вылететь 等) 还可表示“出发”, “动身”的意义。例如:

Он работает далеко и каждый день из дома выходит рано.
他在很远的地方工作, 每天早早从家里出来。
Я вылетаю завтра утром.
我明早乘飞机走。

【注】:

- 带前缀 вы- 的运动动词也可以与前置词 в, на, к 连用, 表示行为主体从一个空间出来后来另一个空间, 其所表达的语义与带前缀 в- 的运动动词语义相反。试比较:
Мы вошли в сад. Мы вышли в сад.
我们走进了花园。 我们出来了花园里。
(在此之前我们在街上。) (在此之前我们在房子里。)
- войти 的过去时可表示主体暂时离开, 即在短时间内可能回来, 而 уйти 则没有这个意思, 只是指“离开某地方”。试比较:
– Где же Катя?
– Она вышла. Скоро вернётся.
(Он надоело играть с ребятами, Она ушла́ домой.) “他和孩子们玩儿腻了, 回家去了。”
- войти 表示主体从外向里的运动, 指进入到某一空间, 而 прийти 指主体来到某处, 着眼于抵达终点、目的地。试比较:
Каждый день он приходит в институт вовремя.
每天他都准时到校。
В комнату кто-то вошёл.
有人进了房间。

3) от- \rightarrow , под- \rightarrow , до- \rightarrow

带前缀 от- 的运动动词表示“从某处离开(一段距离)”或“(离开)到某处”, 分别与前置词 от, к (в, на) 连用。例如:

Нина отходила от окна и села к столу.
尼娜离开窗户, 坐到桌旁。
Я отогнала к ослу, чтобы не мешать им заниматься.
我赶到窗户跟前以便不影响他们学习。

带前缀 от- 的运动动词 (отходить, отплывать 等) 可表示车、船离开的意思, 但表示飞机离开时, 使用 вылетать。例如:

Мой поезд отходит в 16:40 с Пензинского вокзала.
我乘坐的火车 16 点 40 分从北京站开出。
Мой самолёт вылетает из Москвы в три часа дня.
我的飞机下午 3 点从莫斯科起飞。

带前缀 под- 的运动动词表示“走近某处”, 常与前置词 к 连用。例如:
Большой подошёл к ослу, чтобы закрыть его.
病人走到窗户跟前把它关上。

带前缀 до- 的运动动词表示到达某一地点的运动; 与前置词 до 连用。例如:
Мы дошли до станции.
我们到了车站。

4) пере- \rightarrow , про- \rightarrow

带前缀 пере- 的运动动词表示“越过某处”时, 后面接前置词 через 或直接接第四格名词; 表示“从一个地方到另一个地方的运动”时, 使用 “откуда куда” 的结构。例如:
Мы перешли (через) мост.
我们乘车过了桥。
Студенты перешли в новое общежитие.
大学生们搬进了新宿舍。

带前缀 про- 的运动动词有以下主要语义及接格关系:

- 表示穿过、通过某地的运动, 常接前置词 через 或直接与第四格补语连用。例如:
Мы прошли всю улицу.
我们走过整条街道。
Машина проехала через лес и поехала на шоссе.
汽车穿过森林, 驶到公路上。
- 表示从某物或某人旁边经过的运动, 与前置词 мимо 连用。例如:
Я никогда не был на levee Умисе, поэтому прошёл мимо нужного мне дома.
我从未去过这条街道, 因此错过了我要找的房子。
- 表示经过一段距离的运动, 常接第四格补语。例如:
Я проехал два километра за 20 минут.
我 20 分钟走了两公里。

5) по- \rightarrow

идти, ехать 等加前缀 по- 后, 构成单动动词 пойти, поехать 等, 其使用特点如下:

- 用来表示运动的开始, 包括从静止状态转入运动状态的开始和运动从一个阶段转到另一个阶段的开始。例如:
Анна позавтракала и пошла на занятия.
安娜吃完早饭就去上课了。
- 将来时形式表示“打算去”, “想去”等意义。例如:
Куда вы пойдёте после урока?
下课后您要去哪儿?
- пошёл, поехала 表示行为已经开始, 指说话时某人已经前往某处。例如:

Рисунки 84, 85 и 86 – Глаголы движения с приставками
в 3-ем томе УМК «Русский язык. (Восток)»

Надо отметить, что мы специально подчеркнули разницу между приставками *вы-* и *у-*. Первая обозначает «движение изнутри наружу на короткое расстояние или время» [Вохмина и др. 2021, с. 223] (Когда используется данная приставка, то это обычно значит, что субъект движения еще вернется в ближайшее время. – **примечание наше**). Приставка же *у-* обозначает «отъезд, убытие из какого-либо места, а также и место (откуда?), куда направлено движение (куда?)» [Вохмина и др. 2021, с. 224]. Когда используется приставка *у-*, объяснили мы, это обычно значит, что субъект движения НЕ вернется в ближайшее время. Именно эти оттенки значения приставок *вы-* и *у-*, как показано нам в предварительном срезе, учащиеся нередко и путали.

Второй урок был проведен 22-го ноября 2023-го года на китайской онлайн-платформе *Tencent Meeting*. Участников, присутствующих на уроке, – 24 человек. Продолжительность урока – 45 мин.

На этом занятии были даны те же упражнения, которые были представлены на втором уроке в экспериментальной группе, но без каких-либо новых, по сравнению с учебником, картинок и анимаций (в некоторых предложениях при необходимости был дан перевод нужных слов на китайский язык во избежание неоднозначности возможных правильных ответов – **примечание наше**, см. табл. 13.).

Таблица 13 – Упражнение на втором повторительном уроке в контрольной группе

Упражнение. Заполните пропуски глаголами движения с приставками в нужной форме.
1. Утром Антон позавтракал и _____ на работу. (<i>пошёл</i>);
2. Вчера я _____ (到达) в университет ровно в 9 часов. (<i>пришёл(а) / приехал(а)</i>);
3. Секретарь _____ в кабинет директора. (<i>вошла</i>);
4. Вчера мы очень поздно _____ (离开) из университета. (<i>ушли / уехали</i>);
5. Мы взяли такси и _____ в Большой театр смотреть балет «Лебединое озеро» (<i>поехали</i>);
6. По дороге в парк мы _____ в книжный магазин. (<i>зашли</i>);
7. Вчера она _____ с работы в 6 часов вечера. (<i>ушла/ уехала</i>);
8. Каждое лето мой старший брат _____ к нам. (<i>приезжает / приходит</i>);

9. Урок кончился, и студенты _____ из аудитории в коридор. (*вышли*);
10. Автобус только что _____ от остановки. (*отъехал / отошёл*);
11. Он _____ мимо меня и не увидел меня. (*прошёл*);
12. Когда я _____ к дому, я увидел, что около дома стоит машина. (*подошёл*);
13. Опасно! Не _____ улицу не по пешеходному переходу! (*переходи*);
14. Мы _____ 5 км и остановились отдохнуть. (*прошли / проехали*);
15. Мы поужинали и _____ в парк. (*пошли / поехали*);
16. – Скажите, пожалуйста, как _____ до МГУ? (*дойти / доехать*);
17. Автобус _____ к остановке. (*подъезжает / подъехал*);
18. Такси _____ от дома и сразу _____ дальше. (*отъехало; поехало*).

При устном выполнении данного упражнения учащиеся, несмотря на то, что уже проходили повторительный урок, все-таки часто допускали ошибки в употреблении приставок *под-*, *от-* (например, в примере 10 вместо *отъехал* студентка сказала *уехал*), *по-* (например, в примере 5 вместо *поехали* студент сказал *приехали*), *за-*, *про-* (Учащийся некорректно использует приставку *про-* со значением «совершаемое движение, минуя какие-либо предметы или лица» [Вохмина и др. 2021, с. 226], т. е. конструкцией *пройти/проехать мимо кого/ чего – примечание наше*).

Надо признать, что на занятиях учащиеся контрольной группы не проявляли особую активность и заинтересованность, как в экспериментальной группе. Из-за того, что на уроках не все учащиеся концентрировали свое внимание на теме, они нередко допускали ошибки даже по самым простым приставкам, например, путали приставки *в-* и *вы-* (например, **Секретарь вышла в кабинет директора (вместо вошла)*), *от-* и *под-* (например, **Такси подъехало от дома (вместо отъехало)*), *вы-* и *у-* (например, **Вчера мы вышли из университета в 5 часов (вместо ушли)*) и т. д.

После урока учащимся были даны традиционные речевые упражнения без использования поликодовой наглядности как домашние задания.

3.2.3 Проведение итогового среза

Для проверки целесообразности и эффективности обучения русским

префиксальным глаголам движения с помощью использования поликодовой наглядности, определения степени сформированности грамматического навыка употребления глаголов движения с приставками после проведения экспериментального обучения проводился итоговый срез в экспериментальной и контрольной группах. Проведены как сравнение результатов с результатами констатирующего среза, так и сопоставление результатов итогового среза в экспериментальной и контрольной группах.

Итоговый срез проведен 24-го ноября 2023-го года в Линьийском университете, участники – 48 человек. Итоговая контрольная работа выполнялась вместе экспериментальной и контрольной группами.

В работе было дано 24 предложения с 26 пропусками, тип упражнения – подстановочное упражнение (1.2.4) (см. табл. 14), которые учащимся нужно было заполнить. Время выполнения – 25 минут.

Таблица 14 – Упражнение итогового среза

<p>Упражнение. Прочитайте предложения, заполните пропуски глаголами движения с приставками в-, вы-, при-, у-, под-, от-, до-, пере-, про-, по-, за-. 读句子，用带前缀 в-, 出-, 前-, 上-, 下-, 从-, 到-, 过-, 穿-, 经-, 穿-, 穿-, 穿- 的运动动词的正确形式填空。</p>
<p>1. Профессор _____ в аудиторию, и лекция началась.</p> <p>2. Мы _____ из метро в 12.30.</p> <p>3. Мы _____ из кинотеатра и _____ на остановку автобуса.</p> <p>4. Сегодня Виктор _____ в университет в 11 часов.</p> <p>5. Я не могу _____ сейчас с работы, я очень занят.</p> <p>6. Он _____ от окна и сел заниматься.</p> <p>7. Он _____ к окну и посмотрел на улицу.</p> <p>8. – Скажите, пожалуйста, как _____ до Большого театра?</p> <p>9. К нам _____ гости из Петербурга.</p> <p>10. После лекции все _____ из аудитории в коридор.</p> <p>11. Машина быстро _____ мимо меня.</p> <p>12. Студенты _____ в аудиторию, и лекция началась.</p> <p>13. Ребята весело _____ всю улицу и _____ к парку.</p> <p>14. Я _____ два километра за 20 минут.</p> <p>15. Автобус только что _____ от остановки.</p>

16. Я не видела этой картины на выставке, наверное, _____ мимо неё.
17. После ужина я _____ к окну, открыла его и подышала свежим воздухом.
18. Отец позавтракал и _____ на работу.
19. Бабушка с трудом _____ до дома.
20. По дороге на работу я _____ в магазин купить хлеб.
21. Я _____ в Москву месяц назад и сейчас изучаю русский язык.
22. Утром он _____ в университет и только на лекции вспомнил, что забыл выключить свет.
23. На каждой станции метро туристы _____ из вагона, чтобы осмотреть их архитектуру (建筑风格).
24. Я всегда _____ улицу по пешеходному переходу.

В итоговую контрольную работу мы включили все значения приставок, представленных по данной теме в учебнике «Русский язык. (Восток)»; при наличии незнакомых студентами слов мы представили перевод на китайской язык (см. предложение 23.).

3.3 Анализ полученных результатов экспериментального обучения

По полученным результатам мы обобщили количество ошибок отдельно среди учащихся контрольной и экспериментальной групп (см. рис. 87).

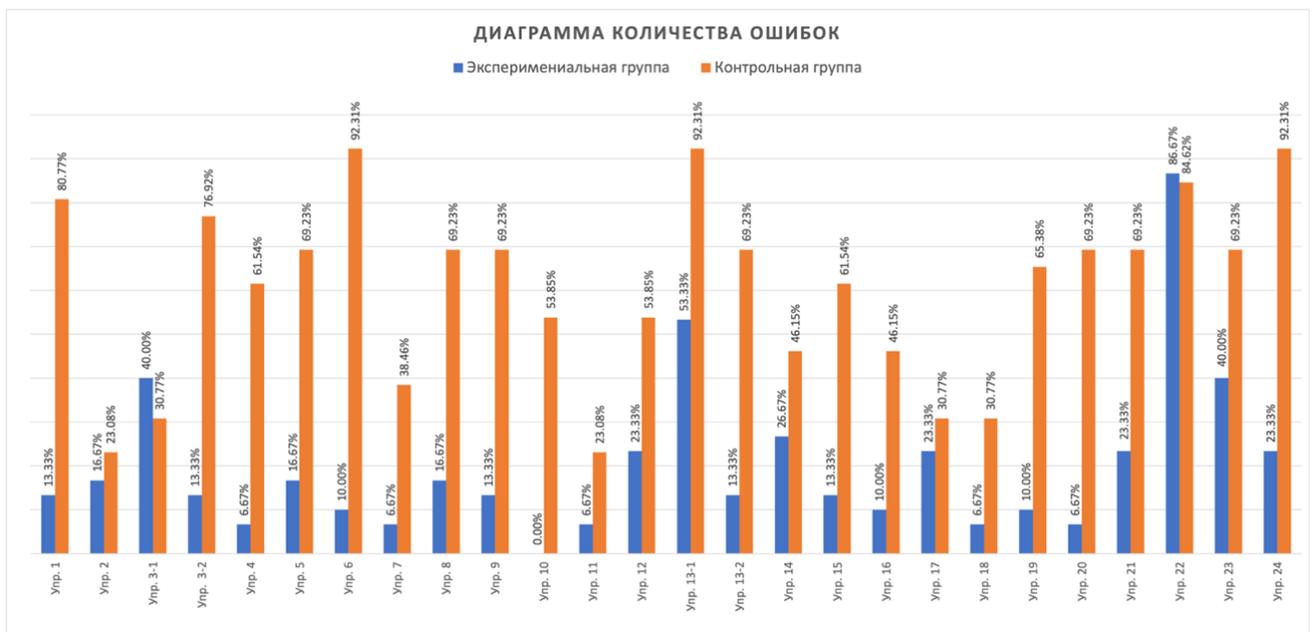


Рисунок 87 – Диаграмма сравнения количества ошибок экспериментальной и контрольной групп в итоговом срезе

Таблица 15 – Средний показатель выполнения упражнений констатирующего и итогового среза студентами экспериментальной и контрольной групп

	Средний показатель выполнения упражнений констатирующего среза	Средний показатель выполнения упражнений итогового среза
Н(э)	36,9%	80%
Н(к)	36,15%	40,71%

Диаграмма и таблица наглядно показывают, что после повторительных уроков по теме «Глаголы движения с приставками» результаты итогового среза экспериментальной группы стали в 2,1 раза лучше по сравнению с результатами констатирующего среза (средний показатель выполнения упражнений констатирующего среза экспериментальной группы: $N(э)_1=36,9\%$; средний показатель выполнения упражнений итогового среза экспериментальной группы: $N(э)_2=80\%$); а улучшение результатов контрольной группы в итоговом срезе недостаточно заметно: средний показатель выполнения упражнений констатирующего среза контрольной группы: $N(к)_1=36,15\%$; средний показатель выполнения упражнений итогового среза контрольной группы: $N(к)_2=40,71\%$). Кроме того, в итоговом срезе учащиеся экспериментальной группы допустили в три раза меньше ошибок, чем учащиеся контрольной группы (средний показатель количества ошибок в итоговом срезе двух групп: $N(э)=20\%$, $N(к)=59,29\%$). Однако надо признать, что среди учащихся экспериментальной группы ошибки все-таки обнаруживаются, и в некоторых упражнениях коэффициент ошибок оказывается довольно высоким в обеих группах. Причины заключаются в следующем.

Во-первых, в экспериментальной группе часто встречаются коммуникативно незначимые ошибки (незначимые и для результата именно нашего исследования), например, в примере 13 некоторые студенты написали **Ребята весело **прошла** всю улицу и **подошла** к парку (вместо **прошли** и **подошли** – **примечание наше**)*, мы считаем, что они забыли, что существительное *ребята* является формой множественного числа. Похожая ошибка встречается в примере 17, когда студенты не обратили внимания на род глагола в конце предложения: **После ужина я*

подошёл (вместо *подошла* – **примечание наше**) к окну, открыла его и подышала свежим воздухом.

Во-вторых, отдельные учащиеся обеих групп всё еще путают некоторые приставки, например, в примере 3-1 почти все учащиеся, выполнившие данное упражнение, написали **Мы ушли* (вместо *вышли*, данная ошибка встречается в обеих группах – **примечание наше**) *из кинотеатра и пошли на остановку автобуса* из-за того, что они плохо различают приставки *у-* и *вы-*, возможно также, что они неправильно поняли общий смысл (или контекст) данного предложения. Приводим другой пример ошибки данного типа, обнаруживающийся в примере 24 в контрольной группе: **Я всегда прошла* (вместо *перехожу*, здесь учащийся еще допустил ошибку по виду глагола – **примечание наше**) *улицу по пешеходному переходу*.

В-третьих, в контрольной группе обнаруживается больше ошибок по видам глаголам, чем в экспериментальной группе, например, в примере 24 встречаются такой вариант с ошибкой: **Я всегда перешёл* *улицу по пешеходному переходу* (вместо *перехожу* – **примечание наше**).

В-четвертых, некоторые студенты допускают орфографические ошибки, особенно это касается глаголов *подъехать/подъезжать* и *отъехать/отъезжать*, например, в примере 17: **После ужина я подошёл* (вместо *подошла*, здесь еще ошибка и в роде глагола, хотя во второй части предложения род хорошо виден – **примечание наше**) *к окну, открыла его и подышала свежим воздухом*; и в примере 15: **Автобус только что отъехал* или *отоехал* (вместо *отъехал* – **примечание наше**) *от остановки*.

В-пятых, обнаруживаются также ошибки в формах спряжения глаголов, например, в примере 11: **Машина быстро проехает* (вместо *проехала*, и здесь нам трудно определить, что студентка хотела написать *проедет* или *проезжает* – **примечание наше**) *мимо меня*.

Вышеуказанные типичные ошибки чаще встречаются в экспериментальной группе. В контрольной группе, как и ожидалось, обнаруживается больше ошибок. Конечно, мы предполагали, что количество ошибок в группах будет разным. Но нас

интересовало, насколько велика будет разница в количестве ошибок.

Важно заметить, что пример 22 (*Утром он _____ в университет и только на лекции вспомнил, что забыл выключить свет. – примечание наше*), в котором допустили ошибки почти все студенты обеих групп (и экспериментальной, и контрольной группы; причем типичным вариантом ошибки является *пришёл – примечание наше*), можно признать нашим методическим просчетом, потому что здесь правильным вариантом является глагол *пошёл*, подчеркивающий начало движения утром, которое по времени явно отстает от момента, когда обнаружилось, что свет по выходе из дома забыли выключить. Но большинство студентов написали *пришёл в университет* из-за интерференции с китайским языком, так как в китайском языке часто встречается такая фраза, как *Когда я пришла на работу, я вдруг вспомнила, что забыла ключ дома*. И здесь важно показать, что в русском предложении указывается время, когда **забыли выключить** свет и отправились в университет, а в китайском подчеркивается время, когда **вспомнили о «невключенности»**. В данном упражнении студенты ошибаются не столько в непонимании значения приставок, а именно из-за разности в понимании ситуации между китайским и русским языками (честно говоря, даже сама автор неправильно сделала данный пример, считая, что здесь должен употребиться глагол *ушёл – примечание наше*), не говоря уже о том, что было упущено особое положение приставки *по-* среди других приставок в глаголах движения.

Исходя из данных итогового среза, можно сказать, что примеры, используемые даже с простейшей поликодовостью учебной информации, уже значительно облегчают понимание сущности грамматических явлений, природа которых напрямую связана с конкретными действиями. Именно таковыми и являются глаголы движения с приставками пространственного значения.

В учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3) [史铁强, 黄玫 2009] элементами поликодовости выступают элементарные схемы. Но экономия пространства ведет к тому, что эти схемы мало что объясняют саму сущность приставок глаголов движения (см. рис. 88).

3) от- → , под- → , до- →

带前缀 от- 的运动动词表示“从某处离开（一段距离）”或“（退离）到某处”，分别与前置词 от, к (в, на) 连用。例如：

Нина **отошла́** от окна́ и села́ к столу́.

尼娜离开窗户，坐到桌旁。

Я **отошёл** к окну́, чтобы́ не меша́ть им занима́ться.

我退到窗户跟前以便不影响他们学习。

带前缀 от- 的运动动词 (отходить, отплыва́ть 等) 可表示车、船离开的意思，但表示飞机离开时，使用 вылета́ть。例如：

Рисунок 88 – Схемы приставок в учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3)

Как видим, рисунки, демонстрирующие приставки *под-* и *до-* абсолютно идентичны. Возникает вопрос, насколько нужны такие рисунки, насколько они помогают или даже запутывают сущность передаваемого ими движения. Большинство из них никак нельзя признать удачными, они никак не отражают сущности передаваемого ими движения. Хотя, в общем, значения пространственных приставок вполне могло бы быть передано и простыми рисунками, что мы и видим во многих учебниках по РКИ. На этих примерах хорошо видно, что методисты никак не контролировали работу художников, которые рисовали картинки по своему пониманию имеющегося языкового материала. И мало вероятно, что художники хоть в какой-то степени владели русским языком.

Несмотря на то, что в учебнике «Русский язык. (Восток)» объяснение этих приставок сопровождается еще переводом и примерами, результаты в констатирующем и итоговом срезах показали, что подобные наглядные схемы явно не подходят для более или менее достаточного понимания, не говоря уже об усвоении китайскими учащимися данной лексико-грамматической темы.

Выводы по главе 3

1. В целях апробации методической модели обучения китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (A2) теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности была организована

экспериментальная проверка, которая осуществлялась по следующим этапам: разработка программы экспериментального обучения; прохождение констатирующего среза, экспериментального обучения, итогового среза и анализ полученных результатов.

2. Экспериментальная проверка эффективности разработанной методической модели проводилась в ноябре 2023-го года на факультете русского языка Линьийского университета (Linyi University) Китая. Общего количество учащихся, принимающих участие в экспериментальную проверку – 48 (в т. ч. экспериментальная группа – 24 учащихся, контрольная группа – 24 учащихся). На уроках экспериментального обучения использовались материалы по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых средств наглядности в виде презентаций, содержащих разработанные автором упражнения с анимацией по префиксальным ГД.

3. Анализ результатов констатирующего среза позволил определить уровень владения префиксальными глаголами движения учащихся из экспериментальной и контрольной групп до проведения экспериментального обучения, а также выяснить наиболее трудные приставки для учащихся при их употреблении, что и было учтено при разработке материала экспериментального обучения. Выполнение предложенных интерактивных упражнений, включающих в себя языковые и речевые упражнения, способствовало поэтапному формированию навыков употребления префиксальных глаголов движения у китайских учащихся.

4. Прохождение экспериментального обучения позволило доказать методическую эффективность применения предложенной методики обучения лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) и обосновать целесообразность интеграции поликодовых наглядных материалов в существующие средства обучения данной теме (т. е. учебник «Русский язык. (Восток)» (том 3) – *примечание наше*) в условиях китайского вуза.

5. Очевидная разница в результатах экспериментальной и контрольной групп при итоговом срезе доказывает, что инновационные поликодовые наглядные

средства могут играть большую роль при обучении данной трудной грамматической теме, которая по самой своей сущности требует точного наглядного сопровождения. Современные средства поликодности позволяют передать не просто статичные положения предметов и людей, что было и в самые давние времена в методике, если вспомнить хотя бы «Картинный словарь» А.Н. Щукина [Ванников, Щукин 1969], но именно продемонстрировать характер движения, те его оттенки, которые заключены в многочисленных приставках русского языка, таким образом усиливая свой дидактический эффект, повышая степень доступности понимания, активности и заинтересованности учащихся на занятиях. Предложенная нами методической модель обучения китайских студентов-филологов лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» оказалась актуальной для учащихся Линьийского университета, представленные материалы с поликодностью стали эффективными дополнительными средствами к учебнику «Русский язык. (Восток)» (том 3).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наглядность как один из самых старых принципов обучения, теоретически разработанный еще классиками дидактики Я.А. Коменским, Г. Песталоцци, А.Ф. Дистервегом, К.Д. Ушинским, А.Н. Леонтьевым и др., накопившая богатейшую практическую базу, в наше время получила особенно яркое развитие благодаря невиданным ранее успехам технической революции, охватившей все сферы человеческого существования. Известно также, что именно при обучении иностранным языкам наглядность особенно важна, так что задачей преподавателей и методистов является постоянное внимание к тем новым возможностям, которые открываются с развитием новых технологий. И в этом отношении перспективным видится использование инновационных поликодовых средств наглядности, которые обеспечивают больший обучающий эффект в сравнении с классическими наглядными средствами, до сих пор использовавшимися в преподавании. Следует сказать, что степень эффективности подобных текстов в формировании грамматических навыков русского языка пока изучена недостаточно. Вероятной причиной этого является общая недооценка возможностей, которые эти тексты могут открыть методике. Другой причиной может быть недостаточное знакомство преподавателей с новыми технологиями, их слабая технологическая готовность к работе.

На основе изучения теоретических основ принципа наглядности и анализа учебного и методического материала с использованием поликодовой наглядности при обучении иностранному (русскому) языку, описаны функции и виды поликодовых текстов как средств обучения русскому языку как иностранному, выявлены трудности при овладении русскими префиксальными глаголами движения китайскими учащимися, проанализирована роль специально разработанных поликодовых текстов, имеющих своей целью преодоление этих трудностей у китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2).

На данной теоретической основе представлено подробное описание разработанной методической модели обучения китайских студентов-филологов

Базового уровня владения РКИ (А2) лексико-грамматической теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовых наглядных средств, включающей в себя созданную нами систему упражнений по теме префиксальных ГД с использованием поликодового материала.

На основе базовых методических принципов были разработаны критерии отбора материала с использованием поликодовой наглядности. На основании этих критериев и в соответствии с требованиями к префиксальным ГД, предусмотренными в «Государственный стандарт для Базового уровня владения РКИ», проводился отбор средств для подготовки материала по данной теме: инструментальных средств для создания материала с использованием поликодовой наглядности как для ввода данной грамматической темы, т. е. презентации префиксальных ГД, так и для дальнейшего этапа работы – тренировки употребления данной группы глаголов.

В рамках исследования разработана и предложена система упражнений для обучения префиксальным глаголам движения с использованием поликодовой наглядности. Система, предназначенная для работы на разных этапах усвоения материала, включает комплекс языковых и речевых заданий. Ключевую роль в экспериментальном обучении сыграли специально созданные упражнения с анимацией, которые способствовали повышению мотивации учащихся и формированию грамматического навыка употребления префиксальных глаголов движения в различных речевых ситуациях.

Разработанная методическая модель обучения теме «Префиксальные глаголы движения» реализуется в три этапа и включает две формы работы: совместные аудиторные онлайн-уроки и внеаудиторную самоподготовку студентов. Организация самостоятельной подготовки учащихся с использованием предложенных поликодовых средств выступает дополнительным этапом, который расширяет рамки аудиторной работы и способствует более глубокому усвоению и закреплению грамматического материала.

Представлены результаты экспериментальной проверки эффективности разработанной методической модели. Апробация системы упражнений с

поликодовыми материалами была проведена в ходе экспериментального обучения в экспериментальной группе в формате онлайн-уроков (направление подготовки студентов данной группы – «Русский язык»).

Целесообразность и эффективность применения предложенной методики обучения теме «Префиксальные глаголы движения» китайских студентов-филологов Базового уровня владения РКИ (А2) в условиях китайского вуза получили подтверждение в ходе слежения за реакцией учащихся на уроках экспериментального обучения, анализа и сравнения результатов констатирующего и итогового срезов учащихся экспериментальной и контрольной групп до и после проведенных нами повторительных уроков в обеих группах, сопоставления степени владения префиксальными ГД этих двух групп учащихся, проходящих уроки по данной теме на базе материала с использованием поликодовой наглядности и без него.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в двух направлениях: интеграция поликодовых средств в существующие учебные комплексы (например, «Русский язык. Восток») или создание специализированного грамматического пособия по РКИ с опорой на поликодовую наглядность. Это позволит облегчить усвоение сложных грамматических явлений и будет способствовать формированию новой языковой картины мира у учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6. – С. 45-55.
2. Акимова А.С., Акимова И.И., Монахова О.А.. Исчисление именных синтаксем элементарного уровня РКИ и их перевод в целях оптимизации обучения китайских учащихся (по материалам УМК «Дорога в Россию», Ч. 1) // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2010. – № 4 (19). – С. 211-220.
3. 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.
4. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и международная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – М.: Academia, 2003. – 128 с.
5. Артёмов В.А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Преподавание иностранных языков. – М.: Наука, 1971. – С. 241-258.
6. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
7. Архипова Л.В. Изучаем глаголы движения. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. Ун-та, 2006. – 72 с.
8. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
9. Афифи С.М. Лексикологический анализ глаголов идти – ходить и их производных в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 1964. – 20 с.
10. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 424 с.
11. Бабалова Л.Л. Употребление видов глагола (учебный раздел) [Электронный ресурс] // Русский язык в национальной школе. – 1968. – № 4. – URL: <https://isti>

- na.msu.ru/publications/article/5568373/?ysclid=mj9mk3lsx852693987 (дата обращения: 20.03.2023)
12. Бабалова Л.Л. Упражнения на фонетические и грамматические темы (учебный раздел) [Электронный ресурс] // Русский язык в национальной школе. – 1968. – № 1. – URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/5568364/?ysclid=mj9mtz8lfp830007123> (дата обращения: 20.03.2023)
 13. Балыгина Е.Д. Глагольная фразеология в турецком языке (глаголы движения): дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2007. – 192 с.
 14. Балыкова Е.Ю. Наглядность как средство обучения на уроках иностранного языка // Системные технология. – 2015. – № 4 (17). – С. 21-23.
 15. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография – 2-е изд. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
 16. Баскаков Э. Биография гербов, флагов, гимнов зарубежных стран. – М.: Политиздат, 1967. – 159 с.
 17. Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. [и др.]. Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой, В.В. Лопатина. – М.: Русский язык, 1989. – 639 с.
 18. Бельчиков Ю.А. Взаимодействие функциональных разновидностей языка (Контаминированные тексты) // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 335-357.
 19. Беляев Б.В. Психология владения иностранным языком: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.00. – Москва, 1959. – 681 с.
 20. Березин В.М. Массовая коммуникация в поисках новых смыслов: сущность, каналы, действия. – М.: РИП-холдинг, 2003. – 174 с.
 21. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. Гос. Ун-т. – № 3 (11). – 2000. – С. 104-110.
 22. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: «Просвещение», 1988. – 273 с.

23. Бим И.Л. Обучение иностранному языку: поиск новых путей // ИЯШ. – 1989. – № 1. – С. 24-28.
24. Битехтина Г.А., Юдина Л.П. Система работы по теме «Глаголы движения». – М.: Русский язык, 1985. – 161 с.
25. Блягоз З.У. Глаголы перемещения в современном русском литературном языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1964. – 23 с.
26. Бойко М.А. Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2006. – 25 с.
27. Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2008. – № 49. – С. 19-24.
28. Большаянова Л.М. Внешняя организация газетного текста поликодового характера // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. – М.: ИЯ, 1987. – С. 50-56.
29. Бондарко А.В. Функциональная грамматика русского языка. – Л.: Наука. Ленинградское отд., 1984. – 136 с.
30. Бринюк Е.В. Использование креолизованного текста как один из рациональных подходов в обучении РКИ // Человек в информационном пространстве : сб. науч. Трудов / [под общ. ред. Т. П. Курановой; среди авт.: Л. Г. Викулова, С. А. Герасимова, И. В. Макарова, Е. Г. Тарева, О. А. Дубнякова и др.] ; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Яросл. Гос. Пед. ун-т им. К.Д. Ушинского». – Ярославль, 2016. – С. 64-69.
31. Буйленко И.В. Семантическое поле «движение» как способ организации глаголов движения-перемещения в художественном тексте (на материале произведений В. Белова) // Известия ВГПУ. – 2014. – № 2 (87). – С. 128-133.
32. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Шк. "Мастера рус. культуры": Кошелев, 1997. – 574 с.
33. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
34. Ван Ли, Баранова И.И. Особенности обучения студентов из КНР по совместным

- образовательным программам // научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, – № 4. – С. 108-117.
35. Ван Сяоян. Модель смешанного обучения русскому языку как иностранного в Китае // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 244-249.
36. Вашунина И.В. Обобщение экспериментального исследования восприятия креолизованных текстов // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2008. – № 6 (62). – С. 81-83.
37. Ван Юэхань. Обучение китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2): дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2023. – 298 с.
38. Величко А.В. [и др.]. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный / Под ред. А.В. Величко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.
39. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., Высш. Шк., 1986. – 639 с.
40. Виноградова Е.Н., Клобукова Л.П. Лингводидактические проблемы описания предлогов на первом уровне общего владения русским языком как иностранным. Статья 1. Требования // Мир русского слова. – 2018. – № 4. – С. 93-99.
41. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика: сб. научн. Тр. – 2006. – № 20. – С. 180-189.
42. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – 2007. – № 3 (23). – С. 73-78.
43. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. / Урал. Гос. Пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 194 с.
44. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: принцип целостности или принцип заменяемости // Политическая лингвистика. – 2013. – № 4 (46). – С. 177-183.
45. Вохмина Л.Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1978. – № 5. – С. 60-64.

46. Вохмина Л.Л. Классификация/ номинация упражнений по их месту в процессе овладения устной иноязычной речью как современная методическая проблема // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 3. – С. 93-98.
47. Вохмина Л.Л., Куваева А.С., Хавроница С.А. Система упражнений для обучения устной речи: теория и практика (на примере РКИ). – СПб.: Златоуст, 2020. – 268 с.
48. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори! – М., Русский язык, 1993. – 178 с.
49. Всеволодова М.В., Али Мадаени А. Система русских приставочных глаголов (в зеркале персидского языка). – М.: ЛКИ, 2010. – 140 с.
50. Всеволодова М.В., Виноградова Е.Н., Чаплыгина Т.Е. Русские предлоги и средства предложного типа: материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. В 2 книгах. Кн. 2. Реестр русских предложных единиц: А-В (объективная грамматика) / М.В. Всеволодова, О.В. Кукушкина, А.А. Поликарпов; под общей редакцией М.В. Всеволодовой. – М.: URSS, 2018. – 800 с.
51. Всеволодова М.Ю., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. – М.: URSS, 2015. – 288 с.
52. Всеволодова М.В., Клобуков Е.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. К основаниям функционально-коммуникативной грамматики русского предлога // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 2003. – № 3. – С. 17-59.
53. Всеволодова М.В. Некоторые проблемы современной русской грамматики и категория грамматикализации // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2018. – № 5. – С. 194-229.
54. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под. Ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
55. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

56. Галанова О.А. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально-ориентированному говорению в неязыковом вузе (на материале немецкого языка) / О.А. Галанова, О.М. Овчинникова // Образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 91-101.
57. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соискание учен. Степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ. – М.: Б. и., 1965. – 51 с.
58. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.
59. Ганина Е.В., Полякова Р.И., Матвеев В.Э. Обучение китайских студентов русской политической речи. Гуманитарные науки // Вестник Финансового университета. – 2022. – № 12 (3). – С. 110-116.
60. Гез Н.И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / [сост. А. А. Леонтьев; редкол. И. Л. Бим и др.]. – М.: Русский язык, 1991. – С. 123-137.
61. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29-40.
62. Герчук Ю.Я. Художественные миры книги / Ю.Я. Герчук. – М.: Книга, 1989. – 238 с.
63. Герчук Ю.Я. Художественная структура книги / Ю.Я. Герчук. – М.: Книга, 1984. – 208 с.
64. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – 2 изд., испр. / О.И. Глазунова. – СПб.: Златоуст, 2003. – 424 с.
65. Головина Л.В. Влияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 1986. – 173 с.
66. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина [и др.] – Москва, Санкт-Петербург: Златоуст, 2020. – 23 с.

67. Грамматика современного русского литературного языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1982. – 783 с.
68. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. Ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
69. Данилевская Т.А. Визуальные средства обучения на уроках русского языка как иностранного: новые технологии для нового поколения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. – 2015. – № 3 (45): в 3-х ч. Ч. III. – С. 56-59.
70. Дердизова Ф.В. Использование визуализации для понимания текста при обучении иностранному языку / Ф.В. Дердизова // Современный проблемы социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 11-2 (67). – С. 93-97.
71. Дистервег Ф.В.А. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения. – М., Учпедгиз, 1956. – С. 67-214.
72. Дмитриева А.Ю., Чайлак Х. Особенности преподавания глаголов движения в настоящем времени носителям турецкого языка на примере глагольных пар «идти/ехать, ходить/ездить» // Евразийский международный исследовательский журнал. – 2015. – серия 4. – № 7. – С. 186-192.
73. Дмитриенко Т.А. Современные технологии иноязычного образования. – М.: МГТА, 2018. – 163 с.
74. Долекер М. Глаголы движения как компонент содержания обучения русскому языку в турецкой аудитории: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2022. – 229 с.
75. Ду Хунцзюнь. Система приставочных глаголов движения в русском языке в сопоставлении с китайским языком: дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2010. – 199 с.
76. Егорова А.Ф. Отправляемся в путь: Глаголы движения. Кн. Для ученика / А. Ф. Егорова, А. А. Спагис. – М.: Русский язык, 1984. – 144 с.

77. Ейгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: Материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. – Ч. I. – М., 1974. – С. 103-109.
78. Ермакова О.П. Лексические значения производных слов в русском языке. – М.: Русский язык, 1984. – 151 с.
79. Ермакова О.П. Обратимость куда и зачем в русском языке / О.П. Ермакова // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека "Дубна", 1999. – 520 с.
80. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 5-25.
81. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
82. Забудряева Ю.А. Потенциал использования средств цифровой наглядности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4. – Ч. 1. – С. 174-182.
83. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66-74.
84. Занков Л.В. Беседы с учителями: вопросы обучения в начальных классах. – М.: Просвещение, 1975. – 191 с.
85. Зимняя И.А. Наглядность в обучении речи на иностранном языке [Текст] / А.И. Зимняя // Психология и методика обучения иностранным языкам: [Сборник статей] / Под ред. Проф. В. А. Артёмова, доц. Н. И. Гез. – Москва: [б. и.], 1968. – Т.44. – С. 50-57.
86. Зимняя И.А. Основные цели применения наглядности при обучении иностранному языку // Методика и психология обучения иностранным языкам. Ученые записки МГПИИЯ / Под ред. Проф. В. А. Артёмова и доц. Н. И. Гез. – Москва: [б. и.] – Т. 53 – 1970. – С. 21-27.
87. Иванченко Т.А. Цифровая наглядность в обучении иностранным языкам // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2022. – Т. 23. – № 2. – С. 116-122.

88. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981. – 145 с.
89. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / Под ред. Цетлин В. С. – М.: Педагогика, 1975. – 151 с.
90. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка. Морфология: [Т. II] / А.В. Исаченко. – Братислава: Словацкая Академия наук, 1960. – 576 с.
91. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Отв. Ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – 240 с.
92. Калинин А.Ю. К вопросу об онтологических свойствах аудиовизуального текста // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 1. – С. 70-84.
93. Каменская О.Л. Лингвистика на пороге XXI века // Лингвистические маргиналии / [Редкол.: Т. А. Амирова (отв. ред.) и др.]. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 85-90.
94. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования / П.Ф. Каптерев. – Петроград, 1915. – 434 с.
95. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования IV. – М.: ИП РАН. 2010. – С. 134-152.
96. Клобукова Л.П. К недавней истории изучения грамматического класса русских предлогов и их функциональных эквивалентов // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2022. – № 2. – С. 2-4.
97. Клобукова Л.П. Текст, текстотека и гипертекст в учебниках и профессионально ориентированных учебных пособиях по русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 3. – С. 95-98.
98. Князев Ю.П. Обозначение направленного движения в русском языке: средства выражения, семантика и прагматика / Ю.П. Князев // Логический анализ языка. Языки динамического мира. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека "Дубна", 1999. – 520 с.

99. Кожевникова Е.В., Трубчанинова М.Е. Учебно-методическая деятельность по обучению китайских стажеров русскому языку в российском вузе // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 2 (831). – С. 80-90.
100. Колядко С.В. Психолого-педагогические возможности использования мультимедийных технологий в обучении французскому языку // Печать и слово Санкт-Петербурга: Петербургские чтения-2010 [Текст]: сб. науч. тр. / СПбГУТД. – СПб., 2011. – Ч. 1. : Книжное дело. Культурология. – С. 167-173.
101. Колядко С.В. Рекламный медиатекст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки: Герценовские чтения, 75: сборник научных трудов Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 14-15 апреля 2022 г.) / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 417-419. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49761352> (дата обращения: 12.05.2022).
102. Колядко С.В., Шовкопляс А. Вариативность поликодовых текстов для обучения иностранным языкам // Иностранные языки: Герценовские чтения [Текст]: сборник научных статей / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – СПб., 2018. – С. 328-329.
103. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М.: Успедгиз, 1939. – 320 с.
104. Коменский Я.А. Дидактические принципы [Текст]: (Отрывки из "Великой дидактики") / Я. А. Коменский; Со вступ. статьей проф. А. А. Красновского. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд., 1940. – 88 с.
105. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в двух томах / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
106. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 665 с.
107. Коменский Я.А. [и др.]. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 370 с.

108. Коменский Я.А. Учитель учителей: педагогические статьи / Ян Амос Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 285 с.
109. Кондаков И.В. Цвет в природе и искусстве: (методология вопроса) / И.В. Кондаков. – Л.: Наука, Ленинградское отд-ние, 1990. – 286 с.
110. Кондрашова Н.В., Окерешко А.В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 1 (60). – С. 157-160.
111. Концепт движения в языке и культуре: [сборник статей] / Отд. типологии и сравнит. языкознания, Отд. этнолингвистики и фольклора; Редкол.: Т. А. Агапкина (отв. ред.) и др.]. – М.: Индрик, 1996. – 383 с.
112. Корчик Л.С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 1. – С. 84-91.
113. Корчик Л.С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 4. – С. 104-108.
114. Корчик Л.С. Работа над грамматической темой «имя существительное» в китайской аудитории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 117-124.
115. Костомаров В.Г. Тексты в масс-медиа // Журналистика и культура русской речи. – 2004. – № 2. – С. 12.
116. Кравцов Ю.А., Кравцова А.И. Условия реализации значения "внутренняя деятельность человека" у глаголов движения / Ю.А. Кравцов, А.И. Кравцова // Контекст как условие реализации значения языковых единиц. – Ростов н/Д, 1986. – С. 74-82.
117. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2022. – 209 с.
118. Кузнецова И.В. Обучение глаголам движения без приставок в англоговорящей аудитории на начальном этапе обучения / И.В. Кузнецова //

- Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/ неродного: сборник материалов Международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 27 ноября – 1 декабря 2017 года. / Под общ. ред. Н.В. Кулибиной. – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 550-557.
119. Кузьмина Е.О. Поликодовые тексты как средство обучающего контроля в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам (уровни А1-А2): дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 2021. – 204 с.
120. Кузьмина Е.О. Современное понимание принципа наглядности при обучении китайских студентов // Проблемы современного образования. – 2021. – № 2. – С. 241-248.
121. Кузьева О.П. Аудиовизуальный текст как средство обучения студентов-лингвистов письменному переводу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 3 (33). – С. 105-107.
122. 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.
123. Лебедева М.Ю. У До. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах // Русистика. – 2023. – Т. 21. – № 2. – С. 148-162.
124. Леонтьев А.А. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Русский язык, 1988. (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). – 180 с.
125. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А. А. Леонтьев // ИЯШ. – 1972. – № 1. – С. 24-30.
126. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 27-32.
127. Леонтьев А.А. Психологические основы наглядности в учебнике русского языка для иностранцев // Аудиовизуальные пособия и психологические основы наглядности в учебниках русского языка. – М.: Изд-во МГУ, 1973. – С. 14-25.
128. Леонтьев А.Н. Деятельность, создание, личность. – М.: Политиздат, 1975.

– 304 с.

129. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
130. Лешутина И.А., Тихонова Е. Поликодовый текст в лингводидактическом аспекте // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции, посвящённой памяти д. филол. Н., профессора К.А. Войловой. Ответственный редактор О.В. Шаталова. Москва, 25 февраля 2019. – М.: ИИУ МГОУ, 2019. – С. 274-278.
131. Ли Цзин, Золотарёва Л.А. Отражение стереотипных представлений о русских людях в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере китайских учебников) // Известия Восточного института. – 2020. – № 2. – С. 6-14.
132. Ли Цзяци. Обучение безэквивалентной лексике на основе интерактивных методов на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Наука и школа. – 2020. – № 3. – С. 185-189.
133. Ли Ян, Вохмина Л.Л. Креолизация: новые возможности обучения иноязычной грамматике // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 2 (851). – С. 60-66.
134. Ли Ян, Вохмина Л.Л. Креолизованные тексты: старые проблемы, новые возможности // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 4 (299). – С. 61-67.
135. Ли Ян, Вохмина Л.Л. Трудности в обучении глаголам движения китайских студентов // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом: журнал / Москва: Концепция связи XXI век. – 2023. – № 1. – С. 12-15.
136. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
137. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
138. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
139. Лысакова И.П., Дун Хайтао. Возможности использования телеинтервью в

- обучении китайских студентов русскому языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 3 (62). – С. 141-144.
140. Майгельдиева Ш.М. Организация самостоятельной работы студентов-казахов при обучении лексике глаголов движения в практическом курсе русского языка: дисс. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1989. – 201 с.
141. Максименко О.И. Поликодовый vs. Креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН, серия Теория языка. Теоретика. Семантика. – 2012. – № 2. – С. 93-102.
142. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2. – Ч. 1. – С. 215-225.
143. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга учителя иностранного языка. – Минск: Вышэйшая школа, 2015. – 540 с.
144. Милославский, И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка / И. Г. Милославский. – М.: URSS, 2020. – 286 с.
145. Милославский И.Г. О принципиальных различиях между русскими грамматиками для рецепции и для продукции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2018. – Т. 22. – № 2. – С. 373-388.
146. Мингазов Э.Г. Гносеологические основы принципа наглядности обучения // Советская педагогика. – 1975. – № 9. – С. 18-26.
147. Мингазов Э.Г. К вопросу о сущности наглядности в обучении // Новые исследования в педагогических науках. – 1974. – № 5 (18). – С. 55-59.
148. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь терминов методики обучения языкам. – М.: Стелла, 1996. – 59 с.
149. Миронова Л.Н. Цветоведение. Наука о цвете. – Минск: Вышэйшая школа, 1984. – 286 с.
150. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит.; [О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров]. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.

151. Михалева Л.В., Телехина Н.М. Использование современных средств наглядности при обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6 (24). – С. 145-149.
152. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиций методологии исследования // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 72-77.
153. Московкин Л.В. Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 295-314.
154. Музычина И.И. Обучающий тест как средство формирования языковой и речевой компетенции студентов неязыковых специальностей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2009. – № 4 (8). – С. 218-222.
155. Муравьёва Л.С. Основные трудности в работе над глаголами движения в нерусской аудитории // Очерки по методике преподавания русского языка / Под ред. Е.И. Мотиной. – 1962. – № 1. – С. 96-131.
156. Муравьёва Л.С. О значении приставки по- у глаголов однонаправленного движения русского языка // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. – 1966. – № 3. – С. 58-69.
157. Муравьёва Л.С. О лексической сочетаемости глаголов движения // Русский язык за рубежом. – 1984. – № 1. – С. 66-71.
158. Муравьёва Л.С. Сочетаемость глаголов движения с другими глаголами в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 1975. – 187 с.
159. Мусаелян И.Ф. Понятие «система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 38-41.
160. Мусохранова А.А., Крапивкина О.А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. – 2014. – № 3. – URL: <https://sjes.esrae.ru/article/view?id=279&ysclid=mjb20nhb4d765197588> (дата обращения: 18.02.2023)

161. Низкошапкина О.В. Национально ориентированное обучение чтению лингвокультурологических текстов в китайской аудитории // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 3. – С. 139-144.
162. Новикова А.К. К вопросу о видеоматериалах на уроке РКИ в китайской аудитории // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – № 4. – С. 159-164.
163. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 138 с.
164. Овсянникова Г.А. Роль внутренней и внешней наглядности в обучении говорению на иностранном языке (начальный этап обучения в вузе) [Текст] / дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /МГУ. – Москва, 1998. – 190 с.
165. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд. – М.: Русский язык, 1988. – 748 с.
166. Оксюз Б.Е. Лексические упражнения с картинками // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 8. – С. 64-69.
167. Панков Ф.И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // Мир русского слова. – 2013. – № 2. – С. 72-80.
168. Панков Ф.И. Некоторые вопросы преподавания русской грамматики и лексики в свете национальной языковой картины мира // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 2 (011). – С. 95-101.
169. Панков Ф.И., Пищурова А.О. Глаголы движения как показатели смысловых отношений в составе описательных предикатов (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики) // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 1 (284). – С. 16-30.
170. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
171. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – 172 с.

172. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
173. Переслегина Е.Р. Сопоставительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку: дисс. ...канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 232 с.
174. Песталоцци И.Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Избранные педагогические произведения в 3-х т. – Т. 3. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – С. 391-429.
175. Пирогов Н.И. О наглядном обучении // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 194-195.
176. Пищурова А.О. Описательные предикаты с глаголами движения в разноструктурных языках: сопоставительный аспект // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 11. – С. 37-40.
177. Победаш Е.В. К вопросу о диалоге культур в учебниках РКИ для носителей китайского языка // Вестник ИрГТУ. – 2014. – № 12 (95). – С. 436-440.
178. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дисс. ... к.ф.н. – Москва, 1997. – 237 с.
179. Порунцова Е.И. Примеры заданий с использованием карты мира при обучении глаголам движения с приставками на занятиях по РКИ (уровень ТРКИ 1) // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 1 (52). – С. 45-48.
180. Протченко А.В. Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя (10.02.04 – германские языки): автореф. дисс. ... к.ф.н. Самара, 2006. – 20 с.
181. Пэдхем Ч., Сондерс Дж. Восприятие света и цвета. – М.: Мир, 1978. – 256 с.
182. Рогова Г.В. О принципах обучения иностранным языкам // Иностр. Яз. В шк. – 1974. – № 6. – С. 85-95.
183. Рожкова Г.И. Очерки практической грамматики русского языка. Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1987. – 158 с .

184. Рудик П.А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам [Текст]: [Сборник статей] / Под ред. Проф. В. А. Артемова, проф. И. В. Карпова и доц. И. В. Рахманова. – М.: Учпедгиз, 1947 (тип. Т-1), – С. 104-124.
185. Сайкиева С.М. Глаголы движения - перемещения в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1970. – 23 с.
186. Самчик Н.Н. Обучающее тестирование на занятиях по русскому языку как иностранному // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т.10. – № 3 (36). – С. 236-239.
187. Сенцова В.А. Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике: I сертификационный уровень: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сенцова Валентина Андреевна; [Место защиты: С.-Петербур. гос. ун-т]. – Санкт-Петербург, 2017. – 185 с.
188. Сирота Р.И. Лексико-синтаксическая сочетаемость глаголов движения и глаголов перемещения предмета в пространстве в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – Москва, 1968. – 19 с.
189. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
190. Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 12-22.
191. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2006. – 310 с.
192. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М.: Институт языкознания РАН, 2005. – 220 с.
193. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 180-186.
194. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 224 с.

195. Сыроватская К.С. Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2015. – № 4 (715). – С. 94-100.
196. Сычёва Л.В. Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2 (25). – С. 16-20.
197. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: (Психол. Основа) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
198. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
199. Трушина Л.Б. и др. Цели – средства обучения – контроль в современном понимании (на примере русского языка как иностранного) // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. IX международный конгресс МАПРЯЛ, Братислава, Словацкая республика, 16-21 августа 1999 г.: тезисы докладов и сообщений. Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Asociácia rusistov Slovenska, 1999. – С. 95-96.
200. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст] / К. Д. Ушинский; с вводной статьей и примечаниями В. Я. Струминского. – Т 2. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939. – 468 с.
201. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]: В 2 т. – Вопросы обучения. – Т. 2. – М. Учпедгиз, 1954. – 735 с.
202. Ушинский К.Д. Родное слово: Кн. для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Новосибирск: Мангазея: Дет. лит. сиб. отд-ние, 1999. – 447 с.
203. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. / гл. ред. А.М. Еголин. – Москва-Ленинград: из-во Академии педагогических наук, 1950. – 776 с.
204. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.

205. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
206. Хавролина С.А., Эмрак К. Обучение турецких учащихся русским приставочным глаголам движения с учетом языковых картин мира // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 313-330.
207. Харлов Г.А. Об осмыслении иноязычных слов посредством перевода, предметной наглядности, догадки по контексту и толкования понятий // Психология в обучении иностранному языку: сб. ст. – М.: Просвещение, 1967. – С. 137-146.
208. Харченкова И.В. К проблеме восприятия и понимания креолизованных текстов [электронный ресурс] / И. В. Харченкова, Л. И. харченкова // Царскосельские чтения. – 2015. – № 19. – С. 349-351. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-vozpriyatiya-i-ponimaniya-kreolizovannyh-tekstov> (дата обращения: 20.03.2022).
209. Цзоу Хуацзин, Новоспаская Н.В. Классификация элементов лингвокультурологической информации в поликодовом тексте печатной рекламы на материале русского и китайского языков // Litera. – 2021. – № 2. – С. 1-10.
210. Цянь Яли, Золотарева Л.А. Синтаксическая фразеология в аспекте этноориентированного обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 410-413.
211. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.
212. Чешко Е.В. Словообразование глаголов движения в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1947. – 210 с.
213. Чешко Е.В. К истории славянских глагольных видов. Основы глаголов движения в Зографском кодексе // Ученые записки Института славяноведения Академии Наук СССР. – 1951. – Т. 3. – С. 25-43.
214. Чигаев Д.П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста // Медиаскоп. – 2017. – № 1. – С. 5.

215. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Русский язык. – М., 2010. – 223 с.
216. Чудакова Н.М. Концептуальная область «Неживая природа» как источник метафорической экспансии в дискурсе российских средств массовой информации (2000 – 2004 гг.): дисс. ... к.ф.н. (10.02.01 – русский язык) – Екатеринбург, 2005. – 277 с.
217. Чулкова А. Russian verbs of motion (beginners): table and exercises. – Red Kalinka, 2022. – 68 с.
218. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе [Текст]: (Общие вопросы) / С. Г. Шаповаленко, чл.-кор. Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1963. – 668 с.
219. Шарова А.А. Обучение употреблению глаголов движения в отвлеченном значении в различных функциональных стилях на продвинутом этапе изучения русского языка иностранными студентами // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 9-10. – С. 56-60.
220. Шарова А.А. Функционирование глаголов движения в различных стилях речи: лингводидактический аспект: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2023. – 294 с.
221. Шарофиддинов К. Словообразовательные гнезда глаголов движения в современном русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – Москва, 1980. – 23 с.
222. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
223. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи [Текст] / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991. – С. 295-305.
224. Шинкаренкова М.Б. Метафорическое моделирование художественного мира в дискурсе русской рок-поэзии: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2005. – 314 с.

225. Шмалько-Затиная С.А. Методика использования поликодовых текстов в обучении монологическому высказыванию на русском языке студентов иероглифического культурного типа: автореферат дисс ... канд. пед. наук: 5.8.2. / Шмалько-Затиная Светлана Александровна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»; Диссовет 33.2.018.05 (Д 212.199.36)]. – Санкт-Петербург, 2023. – 23 с.
226. Шмелев А.Д. Из пункта А в пункт В / А. Д. Шмелев // Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2002. – С. 181-194.
227. Щукин А.Н. Аудиовизуальные средства обучения. – М.: МГРИ, 1975. – 180 с.
228. Щукин А.Н. Функции наглядности и принципы организации визуального материала в пособиях по русскому языку как иностранному [Текст] / А.Н. Щукин // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сборник статей / Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. – Москва: Русский язык, 1977. – С. 69-78.
229. Юдина Л.П. Система глаголов движения и их функционирование. Книга о грамматике / Под ред. Л.В. Величко. М., 2009. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. – 648 с.
230. Якобсон Р.О. Избранные работы: пер. с англ., нем., фр. яз. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.
231. Ян Лифэн, Лю Юймэй. Использование дистанционных технологий в обучении русской письменной монологической речи китайских студентов // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 11. – С. 137-141.
232. Янь Жуйтин. Реализация модели смешанного обучения в курсе русского языка для китайских студентов // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 1. – Ч. 1. – С. 199-210.
233. Bardin L. Le texte et l'image // Communication et langages. – 1975. – № 26. – URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-texte-et-l%27image-Bardin/4259ee37fc3a2478edd3c3fea8424532f82c4c70> (дата обращения: 10.05.2022)

234. Barton D., Lee C. Language online: Investigating digital texts and practices. – Routledge, 2013. – URL: https://www.academia.edu/3472078/Language_Online_Investigating_Digital_Texts_and_Practices (дата обращения: 08.06.2022)
235. 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. – Т. 25. – № 5. – С. 433-449.
236. Burnett R. Technology, learning and visual culture // *Silicon literacies*. – 2002. – С. 141-153.
237. Clark R. C., Nguyen F., Sweller J. Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. – John Wiley & Sons, 2011. – URL: <https://www.oreilly.com/library/view/efficiency-in-learning/9780787977283/> (дата обращения: 28.02.2023)
238. Emerson R.W. Nature. Boston: James Munroe and Company. – 1836. – 95 с.
239. Kress G. Literacy in the new media age. – Routledge, 2003 (a). – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203299234/literacy-new-media-age-gunther-kress> (дата обращения: 22.03.2023)
240. Kress G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text // *Page to screen*. – Routledge, 2003. – С. 53-79 (b).
241. McCloud S. Understanding comics: The invisible art // Northampton, Mass. – 1993. – URL: https://www.academia.edu/31720387/Understanding_Comics_The_Invisible_Art_By_Scott_McCloud (дата обращения: 22.11.2022)
242. Moreno R., Mayer R. E. Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages // *Journal of educational psychology*. – 2000. – Т. 92. – № 4. – С. 724-733.
243. New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66. Iss. 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures (дата обращения: 06.10.2022)

244. Sauerbier S. D. Wörter bildlich. Bilder wörtlich. Schrift und Bild als Text: Probleme der Wort / Bild Korrelation // Die Einheit der semiotischen Dimensionen. – Tübingen, 1978. – S. 27-94.
245. Schnotz W. Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays // Educational psychology review. – 2002. – Т. 14. – № 1. – С. 101-120.
246. Woods R., Hastings C. Data deluge will reboot our brains. The Sunday Times. – 2009. (13 December 2009). URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/data-deluge-will-reboot-our-brains-s7zfwqvtr3g> (дата обращения: 21.09.2023).

Библиография работ на китайском языке:

1. Ли Чуаньсун, Сюй Баофа. История образования на иностранных языках в современном Китае. – Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press. – 2006. (李传松, 许宝发. 中国近现代外语教育史 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2006.)
2. Программа и инструкции по ТРЯ-4 и ТРЯ-6 в вуза. – Пекин: Издательство высшего образования. – 2011. (全国大学俄语考试设计组. 大学俄语四、六级考试大纲及说明 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2011.)
3. Требования к курсам русского языка в вузах. – Пекин: Издательство высшего образования. – 2009. (教育部高等学校大学外语教学指导委员会俄语组. 大学俄语课程教学要求 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2009.)
4. Учебная программа обучения русскому языку в китайских вузах. – Пекин: Издательство высшего образования. – 2001. (大学俄语教学大纲修订组. 大学俄语教学大纲 (第二版) [M]. 北京: 高等教育出版社, 2001.)
5. Учебная программа по русскому языку для студентов-филологов. – 2-ое изд., – Пекин: Изд. преподавания и исследования иностранных языков. 2012. (高等学校俄语专业教学大纲, 2 版. 外语教学与研究出版社, 2012.)

6. Хуан Мэй. СЕТ-4 и СЕТ-8 по специальности «Русский язык»: обзор и перспективы. // Foreign Language Testing and Teaching, – 2020. № 2. – С. 47-55. (黄玫. 俄语专业四、八级考试: 回顾与展望 [J]. 外语测试与教学 Foreign Language Testing and Teaching, 2020 (2), 47-55.)
7. Хэ Хунмэй, Гао Синь. Новые идеи реформы преподавания русского языка в вузах моей страны – Обзор плана реформы Единого экзамена по русскому языку четвертого уровня для вузов. // Образовательные исследования Университета Цинхуа. 2003. № 2. (何红梅, 高欣. 我国大学俄语教学改革的新思路——评全国大学俄语四级统考测试改革方案 [J]. 清华大学 教育研究, 2003 (2).)
8. Хэ Хунмэй, Ма Бунин, У Сяоя. Преподавание русского языка в китайских университетах: История и развитие. // Foreign Language Research, 2017. № 2. С. 98-104. (何红梅, 马布宁, 武晓霞. 中国大学俄语教学: 历史与发展 [J]. 外语学刊 Foreign Language Research, 2017 (2), 98-104.)
9. Хэ Хунмэй, Чжан Минь О плане реформы национального университетского теста по русскому языку СЕТ-4. // Образовательные исследования Университета Цинхуа. 2003. № S1. (何红梅, 张敏. 试论全国大学俄语四级测试改革方案 [J]. 清华大学教育研究, 2003 (S1).)
10. Чжао Лина. Обучение русским глаголам движения и развитие познавательных способностей // Вестник Хэйлуунцзянского педагогического института. 2011. № 12. С. 183-185. (赵丽娜. 俄语运动动词的教学与认知能力培养 // 黑龙江教育学院报. 2011. № 12: 183-185.)
11. Чэн Шаньянь. Эффективное изучение глаголов движения с приставками в русском языке // Профессиональное обучение. 2014. № 33 (479). С. 169. (成善妍. 俄语“带前缀运动动词”的高效学习法探究 // 职业教育. 2014. № 33 (479): 169.)
12. Ши Тецянь, Хэ Фан. Экзаменационная программа четвертого уровня по русскому языку / Тесты по русскому языку 4-ого уровня. – Пекин: Издательство по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2018. (史铁强, 何芳.

高等学校俄语专业四级考试大纲·真题·模拟 (第 3 版) [Z]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018.)

13. Экзаменационная программа четвертого уровня по русскому языку. – Пекин: Издательство высшего образования. – 2003. (大学俄语考试设计组. 大学俄语四级考试大纲 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2003.)

СПИСОК УЧЕБНЫХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андреева И.В., Арсенова Е.В. Глаголы движения: от А1 до В1. Сборник упражнений. – СПб.: Издательство «Арт-Экспресс», 2017. – 77 с.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А., Дорога в Россию: Учебник русского языка (первый уровень): В 2 т. – Т. I. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
4. Архипова Л.В. Изучаем глаголы движения. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. Ун-та, 2006. – 72 с.
5. Бабалова Л.Л., Кокорина С.И. Практикум по русской грамматике. Часть 1. Корректировочный курс: падежные формы имён и система глаголов. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 192 с.
6. Беликова Л.Г., Шутова Т.А., Ерофеева И.Н. Русский язык: первые шаги: учебное пособие: В 3 ч. – Ч. 1. – СПб.: Златоуст, 2016. – 262 с.
7. Белошапкова В.А., Брызгунова Е.А., Земская Е.А. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая Школа, 1989. – 800 с.
8. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
9. Битехтина Г.А., Зелинская Е.А., Клобукова Л.П. и др. По-русски - без ошибок!: пособие по грамматике рус. яз. для иностр. учащихся. – М.: Б. и., 1992. – 94 с.
10. Битехтина Г.А., Муравьёва Л.С., Юдина Л.П. Употребление глаголов движения

- в русском языке / Под ред. Л.П. Юдиной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 92 с.
11. Богомоллов А.Н., Петанова А.Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. – 9-е изд. – СПб.: Златоуст, 2019. – 104 с.
 12. Ванников Ю.В., Щукин А.Н. Картинный словарь русского языка. Издание 2-е. – М.: Просвещение, 1969. – 437 с.
 13. Виктoр О.М. Глаголы движения с приставками. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов / О.М. Виктoр. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2020. – 114 с.
 14. Виктoр О.М. Глаголы движения в теории и практике. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов / О.М. Виктoр, Е.В. Криволапова. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2020. – 204 с.
 15. Вохмина Л.Л., Ильина О.А., Науменко Ю.М., Халеева О.Н. Аспектное изучение русского языка в иностранной аудитории: учебное пособие / Л. Л. Вохмина, О. А. Ильина, Ю. М. Науменко, О. Н. Халеева. – Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 240 с. – Текст: электронный.
 16. Вохмина Л.Л., Трушина Л.Б. Лексико-грамматический практикум к учебному комплексу по русскому языку как иностранному РЭТ-2. – М.: Икар, 2016. – 140 с.
 17. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. В 2 ч. – Ч. 2. Синтаксис (электронное издание). – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 2015. – 416 с.
 18. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру. Tochka Ru (2-е изд., исправленное и дополненное). – М.: Бюлер О. А., 2018. – 152 с.
 19. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова [и др.; ред.: А. В. Аверина]. [6-е изд., испр.]. – СПб.: Златоуст; М.: ЦМО МГУ, 2010. – 343 с.
 20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
 21. Золотых Л.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории [Текст]: учебное пособие / Л.Г. Золотых [и др.]; [под общ.

- ред. М.Л. Лаптевой]; М-во образования и науки РФ, Астраханский гос. ун-т. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2012. – 90 с.
22. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
23. Муравьёва Л.С. Глаголы движения в русском языке (для говорящих на английском языке). – 7-е изд., исправл. – М.: Русский язык, 2000. – 238 с.
24. Одинцова И.В. Русская грамматика в упражнениях: рабочая тетрадь с комментариями (для иностранных учащихся) / И. В. Одинцова, Н. М. Малашенко, Е. Л. Бархударова. - 2-е изд., испр. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 234 с.
25. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
26. Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях: [Для иностранцев, изучающих рус. яз.] / К. И. Пехливанова, М. Н. Лебедева. – М.: Русский язык, 1990. – 353 с.
27. Распопова Т.И. Справочник-тренинг по русским глаголам движения: Учеб. пособие для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан / Т.И. Распопова; Воронеж. гос. ун-т. ин-т междунар. образования. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. – 70 с.
28. Скворцова Г.Л., Поляков В.Н. Глаголы движения – без ошибок. – М., Русский язык. Курсы, 2021. – 132 с.
29. Соломахо П.Э. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие, для студентов спец./ Э. П. Соломахо; Моск. гос. ун-т леса. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та леса, 2002. – 47 с.
30. Степанова Е.М., Иевлева З.Н., Трушина Л.Б. Русский язык для всех. Учебник / (Издание 15-е, переработанное и дополненное) – М.: Русский язык, 1991. – 424 с.
31. Хавронина С.А. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие (для говорящих на английском языке) / С.А. Хавронина, А.И. Широченская. – 19-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 384 с.

32. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе [Текст]: общие вопросы методики: учебное пособие для филологических факультетов / Л. В. Щерба. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. – 160 с.
33. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
34. Юдина Л.П., Битехтина Г.А. Глаголы движения. Устные упражнения с комментариями : учебное пособие / Л. П. Юдина, Г. А. Битехтина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 136 с.
35. Юдина Л.П. Идти или ходить? (Глаголы движения в русском языке). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 136 с.
36. Ши Тецянь, Чжан Цзиньлань и др. «Русский язык. (Восток)» (том 1). – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2008. (大学俄语东方 (新版) 学生用书. 1 / 史铁强主编; 史铁强, 张金兰分册主编; 北京外国语大学俄语学院编著. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.)
37. Ши Тецянь, Лю Сумэй и др. «Русский язык. (Восток)» (том 2). – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. (东方大学俄语 (新版) 学生用书. 2 / 史铁强主编; 刘素梅分册主编; 北京外国语大学俄语学院编著. – 2 版. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2010.)
38. Ши Тецянь, Хуан Мэй и др. «Русский язык. (Восток)» (том 3). – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2009. (东方大学俄语 (新版) 学生用书. 3 / 史铁强主编; 黄玫分册主编; 北京外国语大学俄语学院编著. – 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.)

Приложение А

(справочное)

Упражнения по теме «Префиксальные глаголы движения» в учебнике «Русский язык. (Восток)» (том 3)

В приложении даны скриншоты всех упражнений по теме «Глаголы движения с приставками» (данная тема в систематизированном виде даётся только в грамматической части Урока 2 в учебнике «Русский язык. (Восток)-3» – *примечание наше*).

Упражнение 1 Вставьте глаголы движения с приставками **при-** или **у-** в нужной форме. (将带前缀 **при-** 或 **у-** 的运动动词以适当的形式填空。)

- _____ сегодня вечером ко мне в гости!
- Дома никого нет: все _____ в кино.
- В воскресенье меня не было дома: я _____ к бабушке.
- Я сейчас занят: ко мне _____ товарищ по школе.
- Отец дома?
– Да, он _____.

- Инна, почему ты не подходила к телефону? Мы звонили.
– Я _____.

Упражнение 2 Переведите предложения на китайский язык. Обратите внимание на значение выделенных глаголов. (将句子译成汉语, 注意斜体词的意义。)

- Когда мне нужно купить хлеб, по дороге с работы я *захожу* в магазин около нашего дома.
- Он часто *проходит* мимо моего дома, но не *заходит* ко мне.
- По пути из Пекина в Шанхай я хочу *заехать* в Нанкин.
- Сегодня Антон опоздал, он *пришёл* на занятия в 10.30.
- Ко мне из Шанхая *приехал* брат.
- Мы *пришли* на вокзал задолго до отхода поезда.

Упражнение 3 Преобразуйте два предложения в одно простое, употребляя глаголы **войти** или **выйти** в нужной форме. (用动词 **войти** 或 **выйти** 的适当形式将两个句子改成一个简单句。)

- Образец:*
- 1) Студент был в коридоре. Сейчас он в своей комнате.
Студент вошёл в свою комнату.
 - 2) Студент был в читальном зале. Сейчас он стоит в коридоре.
Студент вышел из читального зала в коридор.
1. Преподаватель стоял в коридоре. Сейчас он в аудитории.
 2. Студенты сидели в аудитории. Сейчас они стоят в коридоре.
 3. Студентка была на улице. Сейчас она в общежитии.
 4. Мама была в магазине. Сейчас она стоит на улице.
 5. Мы стояли около дома. Сейчас мы в доме.
 6. Мы были в театре. Сейчас мы стоим на улице около театра.

Упражнение 4 Переведите слова или словосочетания на русский язык, употребляя глаголы с приставками **у-, вы-, от-**. (请用带前缀 **у-, вы-, от-** 的运动动词将括号里的词或词组译成俄语。)

1. Рабочий день кончился. Инженёр Иванов _____ (走了).
2. – Я могу видеть секретаря?
– Подождите минуточку, он _____ (出去了).
3. Я _____ (走出家门) и открыл зонт.
4. Месяц назад мой отец _____ (出国了).
5. Машина _____ (驶离) недалеко от остановки и остановилась.
6. Пожалуйста, _____ (离开我), ты мне мешаешь заниматься.

Упражнение 5 Вставьте глаголы движения с приставками **под-** или **до-** в нужной форме. (将带前缀 **под-** 或 **до-** 的运动动词以适当的形式填空。)

1. Как _____ до Эрмитажа?
2. Мы наконец _____ до института.
3. Автомобиль _____ к зданию и остановился.

4. Я _____ до школы за 10 минут.
5. Автобус _____ к остановке.
6. _____ ко мне!

Упражнение 6 Вставьте глаголы движения с приставками **пере-** или **про-** в нужной форме. (将带前缀 пере- 或 про- 的运动动词以适当的形式填空。)

1. Мы _____ через мост.
2. Всё время мимо меня _____ машины.
3. Как _____ на площадь Тяньаньмэнь?
4. Я всегда _____ улицу по пешеходному переходу.
5. Я спал и _____ свою остановку.
6. Мой отец был строителем, поэтому наша семья часто _____ из одного города в другой.

Упражнение 7 Вставьте глаголы движения с приставками **при-** или **по-** в нужной форме. (将带前缀 при- 或 по- 的运动动词以适当的形式填空。)

1. Он позавтракал и _____ на работу.
2. Андрей _____ из командировки?
3. С кем вы _____ сюда? Один?
4. К тебе кто-то _____, ждёт в твоей комнате.
5. – Виктор, ты куда, домой?
– Нет, сейчас я _____ на вокзал встречать друга. Он _____ в 3 часа.
6. – Где Сергей?
– Он _____ за газетой.

Упражнение 8 Вставьте данные в скобках глаголы с нужными приставками и в нужной форме. (将括号中的运动动词加上适当前缀填空。)

1. Наша машина _____ (ехать) по площади мимо здания Большого театра.
2. К сожалению, вы опоздали. Ваш самолёт только что _____ (лететь).
3. Я пойду домой и по дороге _____ (идти) в супермаркет.
4. Петровых нет в городе. Они _____ (ехать) на дачу.
5. Скажите, пожалуйста, как _____ (ехать) до аэропорта?
6. Зрители встали и _____ (идти) к выходу.

Упражнение 9 Раскройте скобки, употребите соответствующие предлоги. (去掉括号, 选用与运动动词相应的前置词填空。)

1. Пожалуйста, отойдите _____ (окно)! Вы можете простудиться.
2. Мой друг приехал _____ (Китай) полгода назад.
3. Анто́на нет дома. Он ушёл _____ (занятия).
4. Самолёт вылетел _____ (Москва) в 17.00.
5. Девочка подбежала _____ (мать).
6. Он вбежал _____ (улица) в дом.

Упражнение 10 Преобразуйте предложения по образцу, употребляя наречия **обычно, часто**. (按示例用副词 **обычно, часто** 改写下列句子。)

Образец: Утром он вышел из дому и пошёл по дороге к лесу.

Утром он **обычно** выходил из дому и шёл по дороге к лесу.

1. Ребята вошли в класс и сели за парты.
2. Утром из ворот завода выехала машина и поехала в деревню.
3. Я доехал до университета за двадцать минут.
4. Сегодня друзья пришли ко мне.
5. Сегодня он уехал в университет очень рано.
6. Вчера вечером отец приехал с работы в семь часов.

Упражнение 11 Выберите и вставьте глаголы движения с приставками в нужной форме. (选择带前缀的运动动词并将其变成适当的形式填空。)

1. Когда мы _____ (вылетать – вылететь) из Шанхая, погода была хорошая.
2. Когда _____ (уходить – уйти) из дому, не забудьте выключить компьютер.
3. Вчера из-за плохой погоды самолёт опоздал и _____ (прилетать – прилететь) на два часа позже.
4. Она только что мне звонила, но я _____ (выходить – выйти).
5. К тебе кто-то _____ (приходить – прийти), сказал, что зайдёт вечером.
6. Утром Анто́на не было дома, он _____ (уезжать – уехать) на занятия.

Упражнение 12 Вставьте подходящие глаголы движения с приставками. (在横线处填入带前缀的运动动词。)

В субботу Игорь решил _____ в торговый центр, чтобы купить компьютер. Игорь _____ из дома и _____ на остановку автобуса. Он _____ к остановке и стал ждать автобуса. Через 5 минут автобус _____ к остановке. Игорь _____ в автобус. Он _____ три остановки и _____ из автобуса. Молодой человек _____ до торгового центра и _____ в магазин. Продавец помог Игорю выбрать современный домашний компьютер и сказал, что магазин может доставить покупку ему домой. Игорь _____ от продавца, _____ к кассе, заплатил деньги, назвал свой адрес и _____ из магазина. Когда Игорь шёл по улице, он увидел небольшое кафе. У него было немного свободного времени, поэтому он _____ в кафе и выпил кофе. Игорь _____ из кафе, _____ улицу, сел в автобус и _____ домой. Он _____ домой и стал ждать, когда привезут компьютер.

Упражнение 13 Переведите предложения на русский язык. (将下列句子译成俄语。)

1. 每天他按时来到学院上课。
2. 一位陌生女士向我走来，问我去火车站怎么走。
3. 我们就要迁往新居了。
4. 瓦洛佳顺便到我这儿呆了五分钟，把萨沙给我的便条带来了。
5. 当我过马路时，汽车已经要离站了。
6. 每周六他都到我们这儿来。今天他也会来。

Приложение Б

(Рекомендуемое)

Программа обучения китайских филологов Базового уровня владения РКИ по теме «Префиксальные глаголы движения» с использованием поликодовой наглядности

Методическая рекомендация

Данная программа ориентирована на китайских учащихся, изучающих русский язык как иностранный на уровне А2-А2+, трудоемкость обучения составляет 13 академических часов (6 ак. ч. – аудиторная работа, 6 ак. ч. – самостоятельная работа, 1 ак. ч. – итоговая контрольная работа). Рекомендуемая частота занятий – 3 аудиторных занятия (каждое занятие по 2 ак. ч.) и 6 академических часов самостоятельной работы (выполнение домашнего задания) в течение недели. Занятия по данной программе могут дополнять занятия по программе третьего семестра (т. е. первый семестр второго курса) бакалавриата китайских вузов по учебному комплексу «Русский язык. (Восток)» (3-й том).

Цель и задачи

Цель: формирование грамматического навыка употребления глаголов движения с приставками;

Задачи заключаются в том, во-первых, в презентации грамматического материала по глаголам движения с приставками с использованием анимации; во-вторых, в тренировке употребления данных глаголов в речи.

Содержание обучения

Согласно российской программе «Образовательная программа по русскому языку как иностранному» [Образовательная программа, 2001] и китайской программе «Китайская государственная образовательная программа обучения русскому языку в вузах» [大学俄语教学大纲 (第二版), 2001], на этапе Базового уровня владения РКИ учащимся следует усвоить следующие приставки для глаголов движения: *при-, у-, в-, вы-, от-, под-, до-, пере-, про-, и по-*. Представим значения каждой приставки по требованиям к Базовому уровню [Богомолов, Петанова, 2017: 12-14]:

при-: достижение цели движения;

у-: удаление от объекта надолго, на значительное расстояние;

в-: движение внутрь объекта;

вы-: а) движение изнутри; б) недолгое отсутствие субъекта;

от- (ото-): удаление от объекта на незначительное расстояние;

под-: приближение к субъекту с небольшого расстояния;

до-: движение до цели, до определенного места;

пере-: а) движение с одной стороны на другую; б) перемещение с одного места на другое;

про-: а) движение через, сквозь объект; б) движение мимо объекта;

по-: а) начало направления; б) намерение совершить действие в будущем.

Средства обучения

Предлагаются поликодовые наглядные средства, включающие инструментальные и учебные.

Инструментальные средства:

- Wordwall (<https://wordwall.net/ru/create/picktemplate>);
- LearningApps.org (<https://learningapps.org>);
- iSLCOLLECTIVE (<https://ru.islcollective.com/>);
- Quizizz (<https://quizizz.com/>);
- Microsoft PowerPoint;

Учебные средства:

- основное: учебный комплекс «Русский язык. (Восток)» (том 3);
- дополнительные: различные языковые и речевые упражнения с поликодовой наглядностью.

Этапы работы и упражнения для каждого этапа

День	Форма обучения/ работы	Содержание обучения	Типы упражнений	Формулировки заданий
1	Аудиторная 2 ак. ч.	Приставки при- // у-; в- // вы-.	- имитативные; - подстановочные; - трансформационные;	- наблюдение, осознание значений глаголов движения с приставками на основе анимации; - завершение предложений

			- переводные.	глаголами движения с приставками на основе анимации (не представлены глаголы движения с приставками для выбора); - преобразование двух предложений в одно простое с использованием глаголов движения с приставками; - перевод предложений с русского языка на китайский.
	Внеаудиторная (самостоятельна) я) 2 ак. ч.		- подстановочные; - переводные; - интерактивные языковые; - респонсивные; - ситуативные; - репродуктивные; - дескриптивные; - композиционные	- выбор правильного варианта (глаголы движения с приставками представлены в вариантах для выбора); - завершение предложений/ текста глаголами движения с приставками в нужной форме; - перевод предложений с китайского языка на русский; - ответы на вопросы по визуальному материалу; - завершение предложения (представлены стимулы-предложения, включающие учебно-речевые ситуации); - пересказ содержания видеоролика; - описание движений персонажей в анимации; - составление рассказов по визуальному материалу; - угадывание продолжения истории.
2	Аудиторная 2 ак. ч.	Приставки от- // под-; до-.	- имитативные; - подстановочные; - трансформационные; - переводные.	- наблюдение, осознание значений глаголов движения с приставками на основе анимации; - завершение предложений глаголами движения с приставками на основе анимации (не представлены глаголы движения с приставками для выбора); - преобразование двух предложений в одно простое с использованием

				<p>глаголов движения с приставками;</p> <ul style="list-style-type: none"> - перевод предложений с русского языка на китайский.
	<p>Внеаудиторная (самостоятельна) я) 2 ак. ч.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - подстановочные; - переводные; - интерактивные языковые; - респонсивные; - ситуативные; - репродуктивные; - дескриптивные; - композиционные 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор правильного варианта (глаголы движения с приставками представлены в вариантах для выбора); - завершение предложений/ текста глаголами движения с приставками в нужной форме; - перевод предложений с китайского языка на русский; - ответы на вопросы по визуальному материалу; - завершение предложения (представлены стимулы-предложения, включающие учебно-речевые ситуации); - пересказ содержания видеоролика; - описание движений персонажей в анимации; - составление рассказов по визуальному материалу; - угадывание продолжения истории.
3	<p>Аудиторная 2 ак. ч.</p>	<p>Приставки пере-; про-; по-.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - имитативные; - подстановочные; - трансформационные; - переводные. 	<ul style="list-style-type: none"> - наблюдение, осознание значений глаголов движения с приставками на основе анимации; - завершение предложений глаголами движения с приставками на основе анимации (не представлены глаголы движения с приставками для выбора); - преобразование двух предложений в одно простое с использованием глаголов движения с приставками; - перевод предложений с русского языка на китайский.
	<p>Внеаудиторная (самостоятельна</p>		<ul style="list-style-type: none"> - подстановочные; - переводные; 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор правильного варианта (глаголы движения с приставками

	я) 2 ак. ч.		<ul style="list-style-type: none"> - интерактивные языковые; - респонсивные; - ситуативные; - репродуктивные; - дескриптивные; - композиционные 	<p>представлены в вариантах для выбора);</p> <ul style="list-style-type: none"> - завершение предложений/ текста глаголами движения с приставками в нужной форме; - перевод предложений с китайского языка на русский; - ответы на вопросы по визуальному материалу; - завершение предложения (представлены стимулы-предложения, включающие учебно-речевые ситуации); - пересказ содержания видеоролика; - описание движений персонажей в анимации; - составление рассказов по визуальному материалу; - угадывание продолжения истории.
4	Аудиторный 1 ак. ч.	Контрольная работа	<ul style="list-style-type: none"> - подстановочные; - трансформационные; - ситуативные. 	<ul style="list-style-type: none"> - выбор правильного варианта (глаголы движения с приставками представлены в вариантах для выбора); - завершение предложений глаголами движения с приставками (не представлены глаголы движения с приставками для выбора); - замена предложений предложениями, противоположными по смыслу; - составление диалогов (работа в парах).